

COURSE MATERIAL

COMMENTS

**REPORTS 175**

RESEARCH REPORTS



Anna Tonteri, Johanna Krappe, Irmeli Leino,  
Terttu Parkkinen, Susanna Pyörre & Marja Susi (eds.)

## MOVING ON!

Encounters and Experiences in Arts –  
Working Multiprofessionally with the Youth



TURUN AMMATTIKORKEAKOULU  
TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

COURSE MATERIAL

COMMENTS

**REPORTS 175**

RESEARCH REPORTS

Anna Tonteri, Johanna Krappe, Irmeli Leino,  
Terttu Parkkinen, Susanna Pyörre & Marja Susi (eds.)

# MOVING ON!

Encounters and Experiences in Arts –  
Working Multiprofessionally with the Youth

MIMO Project 2010–2013



TURUN AMMATTIKORKEAKOULU  
TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES



REPORTS FROM TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES 175

Turku University of Applied Sciences  
Turku 2013

The content of the publication reflects the authors' views and the Managing Authority cannot be held liable for the information published by the project partners.

Cover illustration by Kuisma Väänänen  
from a photo taken by Stefanel Oey.

Articles by Johanna Krappe & Irmeli Leino; Anu Laukkanen; Juha Makkonen & Marja Susi; Outi Arvola & Terttu Parkkinen; Ruut Kaukinen; Sari Kallio-Kökkö, Marjo Kolehmainen & Juha Sopanen; Minna Haapasalo; Marja Kangas and Marja Susi are available also in Finnish in the electronic version of the publication.

ISBN 978-952-216-427-8 (printed)

ISSN 1457-7925 (printed)

Printed by Suomen yliopistopaino – Juvenes Print Oy, Tampere 2013

ISBN 978-952-216-428-5 (pdf)

ISSN 1459-7764 (electronic)

Distribution: <http://loki.turkuamk.fi>



# CONTENTS

FOREWORD	7
<i>Allan Kährik</i>	

## **MULTIPROFESSIONAL DEVELOPMENT FRAMEWORK**

“A FRUITFUL CHALLENGE” – DESCRIPTION OF MULTIPROFESSIONAL WORK IN THE MIMO PROJECT	11
<i>Johanna Krapppe &amp; Irmeli Leino</i>	

(APPLIED) ART AND IDENTITY IN A MULTICULTURAL WORLD – CONCEPTUAL NEXUS	33
<i>Anu Laukkanen</i>	

THE CHANGING ROLE OF THE TEACHER AND CO-OPERATION BETWEEN ORGANISATIONS IN THE MIMO PROJECT	45
<i>Juha Makkonen &amp; Marja Susi</i>	

## **THE MIMO PROJECT AS A MULTIPROFESSIONAL LEARNING ENVIRONMENT FROM THE PERSPECTIVE OF EDUCATIONAL DEVELOPMENT**

<i>Liisa-Maria Lilja-Viherlampi</i>	69
-------------------------------------	----

TUAS STUDENTS LEARNING ART-BASED METHODS IN A MULTIPROFESSIONAL LEARNING ENVIRONMENT	71
<i>Outi Arvola &amp; Terttu Parkkinen</i>	

STUDENTS AS PROVIDERS OF ART-BASED GUIDANCE	95
<i>Ruut Kaukinen</i>	

EXPERIENCES OF MULTIPROFESSIONAL CO-OPERATION AT SCHOOLS IN THE MIMO PROJECT <i>Sari Kallio-Kökkö, Marjo Kolehmainen &amp; Juha Söpanen</i>	111
YOUNG PERFORMANCE ARTISTS EXPERIMENTING IN YOUTH WORK <i>Irene Hütsi &amp; Kai Valtna</i>	127
<b>STUDENTS' PERSPECTIVES ON MULTIPROFESSIONAL WORK</b> <i>Annika Lehtomaa</i>	147
STUDENT INSIGHT INTO THE MIMO PROJECT'S PROCESS, OUTCOMES AND FEEDBACK IN ESTONIA <i>Ebe Link &amp; Liis Luumberg</i>	149
REFLECTION OF TEACHING: A WAY TO LEARN FROM PRACTICE <i>Anu Sööt</i>	163
GROUP WITHIN A GROUP WITHIN A GROUP – ONE ABM STUDENT'S POINT OF VIEW <i>Satu Aalto</i>	181
THE MIMO DANCE WORKSHOPS: STUDENTS ON THE FRONT LINE <i>David Yoken</i>	201

## **EXPERIENCES OF MULTIPROFESSIONAL ART-BASED WORK WITH YOUNG PEOPLE**

*Saana Räisä* 217

STREET OF HOPE I – CTM'S THEATRE CLUB FOR YOUNG  
PEOPLE TAKEN INTO CARE 219

*Minna Haapasalo*

“WE STILL BELIEVE: WE ARE POWERFUL” – EXPERIENCES  
FROM THEATRE ACTIVITIES OF UPPER SECONDARY SCHOOL  
STUDENTS 243

*Marja Kangas*

DRAMA AND GENDER SENSITIVE GIRL WORK AS PART OF  
STUDYING THE IDENTITY OF A YOUNG PERSON 261

*Marja Susi*

CONTRIBUTORS 273

PHOTOS 278

THANKS 280

## **APPENDIX: ARTICLES IN FINNISH – LIITE: ARTIKKELEJA SUOMEKSI**

*Johanna Krappe & Irmeli Leino* 286

*Anu Laukkanen* 306

*Juha Makkonen & Marja Susi* 317

*Outi Arvola & Terttu Parkkinen* 336

*Ruut Kaukinen* 358

*Sari Kallio-Kökkö, Marjo Kolehmainen & Juha Sopanen* 373

*Minna Haapasalo* 387

*Marja Kangas* 409

*Marja Susi* 425



# FOREWORD

*Allan Kährik*

*MIMO Steering Group member, University of Tartu Viljandi Culture Academy*

MIMO is pretty much about discovering the other. The other needs to be understood and met. At the same time, all the meeting partners carry with them their preconceived opinions, understandings, but also prejudices and fears. To bridge these different ways of seeing and interacting with the world and the other always takes time and energy, and it demands a lot of good will and readiness to step outside one's comfort zone.

MIMO is about the meetings between people involved in art and youth work, social work and health care. For an artist, their trade is about expressing human existential questions, fears, blisses – art can be an end in itself, but more likely it is a tool for discovering and building up oneself and existence. Youth work, on the other hand, is about creating a space of possibilities for people to grow and become more fully human in taking and carrying responsibilities and freedoms, rights and tasks. In that sense, both art and youth work are about supporting a person to grow into the fullness of their humanity.

From that perspective the sometimes perceived contradiction between art as something good in itself and art as a method for social work and community growth is not present at all. The contradiction lies in the minds of some artists as well as youth / social and health care workers. The best way to overcome these contradictory understandings is to really do something together – like having an artist and a youth worker really meet and do something for and with young people. I think in MIMO we have realised that there really are borders in people's minds and that these borders can be crossed – not so much by force but by courage to let the other in. To let the other move in to one's life so that they can move on together in building up themselves and the community that carries them.





# MULTIPROFESSIONAL DEVELOPMENT FRAMEWORK



# “A FRUITFUL CHALLENGE” – DESCRIPTION OF MULTIPROFESSIONAL WORK IN THE MIMO PROJECT

*Johanna Krappe & Irmeli Leino*

## ABSTRACT

This article describes the multiprofessional development group’s work process. It is attached to the project’s operating environment and the theoretical framework of multiprofessional work. We describe the multiprofessional work process applied in the MIMO project, as well as the experiences and challenges of the multiprofessional development group on the basis of the evaluation conducted as part of the project. The MIMO project developed multiprofessional, art-based work methods to support the well-being of young people. The key theme in the project was the prevention of young people’s exclusion from society, which is a relevant social challenge. The exclusion of young people can stem from various reasons, such as challenging family backgrounds, school, lifestyle, mental health or social interaction. In the MIMO project, art-based work was targeted at issues that play a key role in the well-being of young people. In conjunction with this, we were able to support the young customers and offer them possibilities to analyse their personal identity and the significance of their choices. With regard to culture and art, young people value joy, experiences, success, creating something new and expressing themselves. The MIMO project developed the process of multiprofessional work in co-operation between different professions and fields of activity. The multiprofessional encounters enabled the participants to learn together and join forces to achieve a common goal. They also thought about the theoretical and contextual prerequisites of collaboration with the aim of establishing permanent new models of joint work.

## THE MIMO PROJECT AND THE IDEA OF MULTIPROFESSIONALISM

*“MOVING IN, MOVING ON” means youth gathering together to learn and grow and having the skills for a positive impact on their home and school environment also in the future. Professionals also “move in” to community youth work and then “move on” to develop existing preventative youth work methods. (MIMO project’s application 2010)*

The MIMO project (*Moving In, Moving On! Application of Art-Based Methods to Social and Youth Work*) was created in response to the challenges of social exclusion, on the one hand, and the need for new work methods and practices among social and youth work professionals, on the other. The project developed a model of multiprofessional art-based methods training and multiprofessional work to support those working with young people. The work also resulted in the production of four publications for professionals and students in these fields.

The first publication, *Moving In! Art-Based Approaches to Work with the Youth* (Krappe, Parkkinen & Tonteri 2012), dealt with the starting points, assumptions and thoughts of the different fields involved in the project (youth work, arts, social services and health care) at the beginning of the multiprofessional art-based work process. This article collection, *Moving On! Encounters and Experiences In Arts – Working Multiprofessionally with the Youth*, is, in a way, a follow-up to the first publication, and it aims to guide the reader along the art-based multiprofessional journey. It describes the methods of teaching, learning and expressing the multiprofessional approach adopted during the MIMO project, as well as the challenges and success stories encountered along the way. The other two project publications are *Tavarat taskuissa – Nuorten ryhmäohjauksen taidelähtöisiä menetelmiä*, which features over 50 exercises that can be utilised in youth work, and *Experimenting with Process Documentation in Social Media – A Case Study MIMO*, which describes our process documentation idea and ways to utilise social media in documenting the development of one’s personal professional mindsets.

The idea for the MIMO<sup>1</sup> project emerged after the school shootings that took place in Finland in the late 2000s. The theme of the project, preventing the exclusion of young people from society, was relevant in Europe at that time, and the project received approximately EUR 2 million from the European Union's regional development programme. The key contents of the project are the development and dissemination of art-based and multiprofessional methods. Thanks to the received funding, the project developed training for both current and future professionals, as well as various methods for multiprofessional work. Approximately 500 workshops and performances were arranged, through which over 5,000 young people were met in Southern Finland and Estonia. Within the MIMO project, methods of multiprofessional work were applied to preventive work in many organisations, and the use of art-based methods in the prevention of young people's exclusion from society was promoted.

According to our understanding of multiprofessionalism, the sum of the parts is always greater than the parts alone and, in the best case, the whole and the outcome are even greater than the sum of their parts. In other words, it was our assumption that multiprofessionalism is a notion worth pursuing. In our publication, we describe and analyse the results, experiences and challenges encountered by the multiprofessional development group and other multiprofessional groups within the MIMO project, as well as those encountered in art-based activities. This article describes the process of the multiprofessional development group. It is attached to the project's operating environment and the theoretical framework of multiprofessional work. We describe the multiprofessional teamwork process applied in the MIMO project, as well as the experiences and challenges of the multiprofessional development group on the basis of the evaluation conducted as part of the project and offer further development suggestions. The process description was produced according to examples of similar projects implemented over the past few years<sup>2</sup> and the researchers of these projects. Experiences are always personal in nature and, therefore, unique and special, but we nevertheless wish to summarise and generalise the various experiences gained during the project

---

1 The MIMO project is funded by the EU's Central Baltic Interreg IVA 2007-2013 programme. The funding is allocated for the period 1 Nov. 2010–31 Dec. 2013. The total budget of the project is approximately EUR 1.9 million.

2 For example, a similar process analysis was created for the *Taika* project and addressed by researcher Päivi Rantala (2011, 16-29) in her article *Taidelähtöisiä menetelmiä työyhteisöihin: prosessianalyysi*.

into a bigger picture and vision. We hope that the process description and experiences featured in the articles will be helpful for various organisations and new projects that are about to start multiprofessional work.

## THE PREVENTION OF YOUNG PEOPLE'S EXCLUSION FROM SOCIETY AS A FRAMEWORK FOR MULTIPROFESSIONAL ACTIVITY

Preventing the exclusion of young people from society and promoting their well-being were key objectives of the MIMO project. They were listed as the project's goals in the planning phase, and all project operators were unanimous about them, which was, indeed, a prerequisite for the multiprofessional collaboration. There has been a lot of concern about young people who are at risk of becoming excluded from society. The *Nuorten elinolot* yearbook about young people's living conditions and the *Youth barometer* paint a grim picture about the uneven distribution of well-being among children and young people in the 21st century (Myllyniemi 2008; 2009). Interrupting education at an early phase is generally considered to be a sign of exclusion risk. Approximately eight percent of young people do not continue studying after the basic education, and these youngsters have particular difficulties in finding a place in working life. Boys discontinue their education more often than girls. Timo Purjo (2010, 180), who has studied the violent behaviour of young people, explains that the exclusion of young people can be manifested in the form of being left outside circles of friends and hobbies or school and studies. The inability to continue studies due to poor school grades is often a factor contributing to exclusion (Alatupa et al. 2007). In addition, the risk of exclusion is also linked to one's financial standing. Even though the average wealth of the Finnish population is increasing, economic welfare is distributed more unevenly (Karvonen et al. 2009, 21–27). The number of cases of taking children or youngsters into custody reflects a lack of well-being. When the family becomes a customer of child welfare services and a child is taken into custody, it has already gone through many turns of events that have posed hazards and risks for the child. It has been stated that withdrawal and submission are most commonly detected among children who have many factors that lessen well-being in their lives. (Heino 2009, 210–211.)

The family plays a key role in the well-being of children and young people. For example, parents' alcohol abuse impairs the well-being of children. Children of parents with substance abuse problems are at risk of suffering from insufficient care or mistreatment, which also increases the risk of the child developing a substance abuse or mental health problem. Even when occasional, the heavy use of alcohol by parents causes dangerous situations, negligence and feelings of insecurity in youngsters. Fortunately, the consequences of being brought up in a family with substance abuse problems are not always negative – well-targeted support can promote the coping of children and youngsters. (Homila et al. 2009, 104–105.) According to the A-Clinic Foundation's survey entitled *Lasinen lapsuus* ("Childhood in a bottle"), alcohol or drugs are used too much from the child's perspective in 25 percent of Finnish families. One factor that came up in the survey as a factor protecting the child was getting enough attention and time from at least one of the parents or from another adult. In addition, the ability of the child to distance themselves from the detrimental elements of family life through, for example, hobbies or friends, was also found to be a protective factor. (Ilva & Takala 2011.)

Research has shown that young people with habits of substance abuse suffer from mental health problems more often than other youngsters, and the heavy use of alcohol is connected to abundant psychosomatic symptoms. In her dissertation (2012, 38, 100), Pirjo Kinnunen, Doctor of Health Sciences, emphasises that mental health promotion work should take place in the environments where children and youngsters live and spend their time. According to Kinnunen, the development of a young person's character and identity should be supported by sharing their emotional experiences and encouraging them to think about their values and choices independently. In addition, guidance towards sobriety should be offered. School is a great place to reach the majority of young people in their natural development environment.

Disputes between parents and children are a natural part of the phase of life when youngsters are reinforcing their identity and establishing an increasingly equal relationship with their parents. These disputes are connected to the young person's well-being: the more dispute there is, the more depressed the youngster becomes. The most common sources of disagreement are household chores, computer games and curfews. (Lammi-Taskula & Bardy 2009, 63.) Kinnunen's study indicated a connection between the quarrelsome relationship with one's parents at the age of 14 and mental health issues in the young person's adulthood. A natural part of growing up is seeking one's role in the surrounding society. For



young people with an immigrant background, differences between their native culture and the culture of their new home country can disturb the formation of a personal identity. Young people coming from different cultural backgrounds have been found to suffer from emotional stress and self-destructive thoughts more than their peers. (Kinnunen 2011, 27.)

Health-related habits are also an important well-being factor. Fatigue is the most common psychosomatic symptom among young people. Unhealthy eating habits, lack of sleep, insufficient physical exercise, as well as alcohol use and smoking all contribute to fatigue. Continued fatigue has negative effects on the young person's ability to control their emotions, their school grades, as well as the way they feel about going to school. Insomnia can be caused by irregular sleeping habits, or insufficient or disturbed sleep. Furthermore, insomnia can also be a stress reaction to feeling insecure or having problems at school. For example, a connection has been discovered between bullying and fatigue. (Pietikäinen et al. 2009, 116.) The school environment has a major influence on a young person's life and well-being. Kinnunen (2011, 46) states that young people who are bullied or bully others have a more negative impression of the school environment than other youngsters.

Target groups of the MIMO project included for example customers of youth centres, school classes, children taken into custody, as well as young immigrants. The children and young people who are at risk of becoming excluded were usually met in groups in environments familiar to them. The use of art-based methods offers numerous opportunities to support youngsters, share emotional experiences and occasionally detach them from detrimental environments. Activities were targeted at issues that pose major challenges with regard to the well-being of children and youth: substance abuse, sexuality, healthy lifestyles, accepting difference and self-knowledge. Satisfaction with yourself and setting your sights on the future are significant factors promoting mental health. Art-based activities can enhance people's skills of self-expression and communication both with themselves and with others. This also improves the potential for experiencing well-being. Artistic activities influence one's well-being at least through two dimensions: self-expression and the creation of community relations. Statistical materials of the *Myrsky* project, which also featured art-based methods, indicate that the majority of young people who participated in the project activities found the joint activity and good team spirit to be the most important things in the project. (Siivonen et al. 2011, 78.)

According to the *Youth barometer* survey (Myllyniemi 2009), the main reasons why young people enjoy culture and art were joy, experiences, success, creating something new, learning new skills, and expressing themselves. In her dissertation dealing with art-based methods in child welfare work, Päivi Känkänen (2013, 34) notes that art-based activities are closely related to the principles of sociocultural inspiration. Art-based activities represent functional social work, whose practices focus on helping people by reinforcing their feelings of inclusion and community spirit and by inspiring them to feel a sense of experience and adventure. According to Siivonen, Kotilainen and Suoninen (2011, 46), collaborative art-based activities can make a difference in such areas of life that can alleviate exclusion experienced by young people. The art-based workshops and events arranged within the MIMO project enabled supporting young people in dealing with issues related to their identity and growing up, and encouraging them to think about their choices.

## THE FRAMEWORK OF MULTIPROFESSIONAL DEVELOPMENT

Katariina Pärnä completed her doctoral degree at the Department of Sociology of the University of Turku in August 2012, and her dissertation was entitled *Kehittävä moniammatillinen yhteistyö – Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet* (“Developmental interprofessional collaboration as a process – Possibilities for early intervention to support families”). Pärnä (2012, 29) divides multiprofessionalism into the organisation culture, professional, conceptual, and practical levels.



**FIGURE 1.** *Theoretical framework of multiprofessional co-operation (Pärnä 2012, 29).*

The organisation’s work culture defines the parties and methods of co-operation. The conceptual level is where the multiprofessional co-operation and its perspectives are analysed and structured. The contents of the co-operation are defined at the professional level, whereas the practical level contains the concrete perspective of implementing the co-operation and the actual development task. Our publication follows the same division, and each article deals with some of the levels defined by Pärnä.

In the MIMO project, multiprofessional co-operation took place within a project organisation that contained representatives of several different professional fields and three training / education organisations, one in Estonia and two in Finland. The differences between organisation cultures posed some challenges for the joint development work. One key concept highlighted in the project from the planning phase on was *Multiprofessional Teamwork* (MPT), which was developed to serve the purpose of preventing the social exclusion of young people through art-based methods and the development of training and education. Development efforts took place within the multiprofessional teamwork development group, which consisted of professional members, in conjunction with the multiprofessional art-based training between teachers and students, as well as in the form of small group work practised by students among young customers.

The development of multiprofessional training is described in the articles written by Outi Arvola, Lecturer and Project Coordinator and Terttu Parkkinen, Senior Lecturer of social services. The collaboration between the two educational organisations that participated in the project and the challenge of introducing new roles of teachers are addressed in the articles written by Juha Makkonen, Senior Lecturer of organisation and youth work, and Marja Susi, Senior Lecturer of puppet theatre. The Estonian perspective on the training development is provided by Project Coordinator Irene Hütsi and Lecturer of dance theory and dance history Kai Valtna. Multiprofessional co-operation taking place in schools is addressed by Lecturer Sari Kallio-Kökkö, Senior Lecturer of organisation and youth work Marjo Kolehmainen, and Senior Lecturer of journalism Juha Sopanen. Senior Lecturer Ruut Kaukinen, who specialises in interaction, describes the work with young people from the counsellor's point of view. Anu Sööt, Senior Lecturer of dance pedagogy, analyses Estonian students' experiences of working with young people. The article written by the Finnish student Satu Aalto and the Estonian students Liis Luumberg and Ebe Link deals with the work of multiprofessional student groups. The article based on an interview conducted by Senior Lecturer David Yoken also addresses the students' views of multiprofessional co-operation. Also included in the publication is an article by Researcher Anu Laukkanen on the relationship between applied arts and personal identity, as well as three descriptive analyses of theatre productions implemented within the MIMO project: Lecturer of drama Minna Haapasalo writes about a drama club arranged for children covered by child welfare services, Lecturer of drama Marja Kangas describes an upper secondary school's drama club and its methods, and Lecturer of puppet theater Marja Susi writes about the experience of theatre and gender sensitive work with girls in the theatre project arranged in the Girls' House of Turku.

Within the content framework of the MIMO project, at the professional level, the wider social goals related to preventing young people's exclusion were shared, but visions on such issues as multiprofessionalism and the art-based approach varied. The processes of developing multiprofessional co-operation within the MIMO project meant that new goals were set alongside the traditional ones. Consequently, this entailed a shift from the organisation – and study field – centric mindset to a customer-centric approach, from solo work to goal-oriented co-operation, from competing to learning together, and from problem-centric thinking to resource orientation (cf. Pärnä 2012, 205). The processual nature of the work was – and still is – a key element. The

concept of process, as defined by Riitta Seppänen-Järvelä, Doctor of Political Sciences (1999, 113–114), refers to the way things are done rather than to what is being done. The implementation of the multiprofessional development process in the MIMO project required a lot of resources from those who steered the process. The concept of process expertise covers the initiation, running and maintenance of the process. The steering and running of a process underlines the importance of planning, understanding connections, and tolerating failure and chaotic situations. In the course of its three-year existence, the MIMO project has reached a state of fruitful co-operation, and most of the development goals have been achieved.

According to Pärnä (2012, 140–148), the start of co-operation always requires the identification of a customer-based need, as well as a will to collaborate. Further prerequisites for co-operation include building trust, identifying benefits and seeing goal orientation as a notion that proceeds in the form of a process. In this context, trust refers to trusting one's own expertise as well as that of others, and pursuing a common goal. Trust is also reflected in the ability to tolerate insecurity, which increases in situations where only a short time is available for advance preparation or the advance plans change. When you trust your co-operation partner, you feel free to offer suggestions, delegate tasks and accept tasks delegated by others. Trust releases resources for creativity and enables new ways of doing things.

Multiprofessional co-operation is a joint learning process, and seeing the concrete benefit of your work is a key element of it (Määttä 2006, 587–589). Multiprofessional co-operation requires will, crossing boundaries and trusting others, as well as shared aspirations, enthusiasm about the work and identifying the need for and benefits of the co-operation. The biggest difference is whether you see co-operation as an additional resource or as a burden that takes resources away from the basic work. In the best case, multiprofessional co-operation adds new resources to benefit both the employee and customer, and enhances competencies and the service structure. (Pärnä 2012, 149–150.) The resources should be allocated to creating something positive and focusing on that instead of focusing on people who have difficulties in understanding and accepting the common goal or the basic assumptions related to it.

Awareness of the process-like nature and multiple levels of goal orientation in the activities is a paramount factor in co-operation. The goals are reshaped during the process, as new perspectives emerge as the result of

multiprofessional co-operation. It is important that the goals are concrete, because they steer the co-operation process. Goals remaining at an abstract level do not offer sufficient support for the planning of joint multiprofessional activities. (Pärnä 2012, 168.) Sociologist Mirja Määttä (2007, 14, 30, 48, 52) states that overly generalised goals, competing orientations within the group, employee changes, and doubts of one sector having more power or gaining more benefits than the others are factors that hinder co-operation. Preventive work carried out in the form of multiprofessional co-operation often faces high expectations. If the co-operation entails high expectations but lacks sufficiently concrete goals or contents, there is a risk of frustration. Unclear goal-setting can mean that the results are also difficult to define or perceive. It is crucial to understand the customer's needs and place them as the starting point of the co-operation (Pärnä 2012, 206). In the MIMO project, it was not always easy to refine the general-level goal – preventing the social exclusion of young people by means of multiprofessional work and art-based methods – into concrete interim goals. The MIMO project had several different goals; nationwide, regional, local, organisation-specific, even personal ones. The multitude of goals posed challenges, and the link between these goals and the overall objective of preventing young people's exclusion was sometimes slightly obscure. Such an extensive network project is challenging for the Project Manager and development team leaders. Due to the wide scope of the project, it was challenging to perceive all of its activities (more than 500 activities) and their mutual relations (e.g. some activities formed a sequence but some of them were renamed along the way). Another challenging aspect in the MIMO project was defining the customer: was it the young person at risk of social exclusion, the degree student, the continuing education participant, the co-operation organisation, the project's own organisation or the project funder?

Multiprofessional co-operation is a process that involves shared resources, responsibilities and competencies. Developing this process in co-operation makes it easier to establish collaboration procedures and clarify the common goal. Learning and development are closely related concepts. Especially the collective build-up of knowledge and learning are connected to development. (Seppänen-Järvelä 1999, 37–39.) Pärnä (2012, 39) emphasises that negotiation is a core activity in multiprofessional co-operation. Encounters between professions create situations in which different professional groups get the opportunity to absorb influences or information foundation from one another. This was also the aim in the meetings of the MIMO project's multiprofessional

development group. When multiprofessional co-operation is consciously developed, it opens an opportunity to build new, shared knowledge and practices (Pärnä 2012, 40).

At its best, multiprofessional teamwork is an engaging, enhancing and communicative form of activity, whereby the group thinks about the practical, theoretical and situation-specific foundations of its work. The start of multiprofessional co-operation involves two opposite forces: the positive expectations of co-operation on the one hand, and the desire to protect one's own professional competence and previous experiences of the challenges of co-operation on the other. (Pärnä 2012, 132–133, 169.) Students also faced the same challenges at the beginning of their multiprofessional co-operation, which was part of their MIMO project studies. Depending on the stage of professionalisation, quite strong feelings of protecting and limiting one's own field of profession were present when entering into the co-operation. Different professional groups see the objective from slightly different angles, and the knowledge base and practices of multiprofessional co-operation are formed by combining these different views. Multiprofessional co-operation can give rise to a reflexive working style and a multitude of perspectives. Reflexivity means that the co-operating parties mirror their own thoughts and practices to those of others and think about the underlying ethical and ideological assumptions.

The learning and joint competence development that takes place in the course of multiprofessional co-operation can be seen as the emergence of collective expertise. According to Special Researcher Niina Koivunen (2005), who has studied collective expertise, the skilled behaviour of experts consists of practical professional skills and interaction skills. Expertise is manifested in the ability to perform and apply specialist knowledge. Koivunen emphasises that it is important to pay attention to practices in particular, because collective expertise is most closely linked to them. By analysing activities, we can see the development of collective expertise and practices learned jointly. Stories and cases describing practical activities enhance understanding and promote the transfer of silent knowledge. Koivunen notes that participants of multiprofessional co-operation can develop a collective sense of rhythm, in other words they understand the phase in which the process currently is and recognise the suitable point for making joint decisions. This sense of rhythm is also connected to repetition. Important issues are addressed many times, until the group finds them to be concluded. The group members must understand

what needs to be done before the process can proceed. Furthermore, the sense of rhythm is also related to seeing the big picture and knowing the organisations involved in the co-operation.

## DESCRIPTION AND ASSESSMENT OF THE MULTIPROFESSIONAL DEVELOPMENT GROUP'S ACTIVITIES

The utilisation of art-based activities in the prevention of young people's exclusion from society was the starting point in the MIMO project planning and the common desire of all partners. The Finnish partners had relatively long experience of the art-based approach, whereas for the Estonian partners, art-based youth work was a rather unfamiliar concept. Turku University of Applied Sciences, the Youth Services of the City of Turku, and Humak University of Applied Sciences wanted to take one step further and start developing a new kind of multiprofessional operating model stemming from the art-based approach. The need for multiprofessional art-based activities came up from earlier project experiences. Representatives of three faculties of Turku University of Applied Sciences – Health Care, Arts Academy and Well-being Services – formed a multiprofessional development team, which was also joined by the international affairs' coordinator of the Turku Youth Services and representatives of Humak University of Applied Sciences. The composition of the group changed several times, but the group met regularly during the project period from February 2011 to November 2013. A total of 17 meetings were arranged, and 7 of these were joint meetings with the University of Tartu Viljandi Culture Academy, Estonia, and the Von Krahl Theatre from Tallinn. At the time of writing this article, in November 2013, the final Finnish MPT meeting and the final meeting of the entire partner consortium were still to be arranged.

Irmeli Leino (2012) described the methods applied in the meetings and the progress of the co-operation during the first year in her first MIMO publication, the article entitled "First Steps in Multiprofessional Teamwork within the MIMO Project". After the second year of the project period, the internal project reviewer Anna Tonteri conducted an interim survey, the responses of which are dealt in this article. During the third and final year of the project, we described, for example, the multiprofessional art-based development process of the MIMO project and discussed project-related topics with Katariina Pärnä.



The cycle of planning, implementation, evaluation and development plays a key role in the multiprofessional teamwork process. Based on Pärnä's division, we saw the survey of operating environments as our first task, followed by the opening of the professional level, planning the multiprofessional activities and, finally, the practical implementation level.



**FIGURE 2.** *Framework of multiprofessional co-operation in the MIMO project (cf. Pärnä 2012, 29).*

During the three years of the MIMO project, we went through all these levels in a process-like manner over and over again; after implementing an activity, we proceeded to assessment and then returned to development. In the MIMO project, the phases of multiprofessional group work attached to these levels comprised finding common concepts and setting goals, clarifying our personal special expertise and learning about the expertise of others, creating a common competence for the group and transferring knowledge, finding common multiprofessionalism, creating various multiprofessional learning environments for students, multiprofessional work with young people, as well

as reviewing and reporting our activities. The phases can also be described as follows: convening, recognising a possibility for co-operation and seeing it as an opportunity, desire to collaborate, finding motivation, perceiving the need for co-operation, producing ideas, defining and describing joint and individual goals, contributing to the emergence of trust, group spirit building, emergence of appreciation and respect, understanding the multiple levels of goals, and emergence of dialogue and multiprofessionalism. In other words, the activities, phases and process of a multiprofessional group can be described in many different ways.

The interim review conducted after the second year of the project addressed the development group members' expectations and advance thoughts about the goals of the group's work, and reviewed how well these expectations and goals were met during the two years. In the review survey, Tonteri also included questions about the group members' learning experiences, crossing boundaries, establishing trust, building team spirit, and their possible interest in multiprofessional work in the future. The responses (n=11) indicate that both in terms of expectations and actual experiences, the development group was seen as an important element in project organisation (the structured approach) and a good place to share expertise (the content dimension). The most common advance expectations were wishes about brainstorming, planning studies and other project functions together, and learning about other members' areas of expertise, ideas, practices and values. Further expectations included networking, creating a multiprofessional model, increasing one's own expertise and gaining an overall understanding about the MIMO project. One respondent came to the group with an open mind without any expectations whatsoever. More than one-half of the respondents stated that their expectations were mostly or relatively well met during the first two years of co-operation. Some responses indicated that a longer time or more intensive work would be required to achieve the goals. This thought was supported by discussions in the group later.

As part of the interim review, the group members also listed their thoughts about the goals of the group. The listed goals included the development of students' and employees' multiprofessional skills, modelling multiprofessional teamwork and utilising teamwork in the development of teaching, recognising factors that promote or hinder multiprofessionalism, increasing the well-being and empowerment of young people with the help of multiprofessional teamwork and art-based methods, crossing boundaries, as well as developing and increasing co-operation between different fields of study, different

organisations and their parts. These goals were quite well in line with those listed in the project application. Those involved in the activities can easily see that the responses already reflect the work done thus far and offer further specifications to the goals set initially. However, the group members had differing opinions about reaching the goals. Some found that the knowledge gained of others' professional competence was merely a scratch, and some were concerned whether all members shared the same visions and objectives. Some interpreted that, based on the feedback given by young people, the goals were met and the teachers and students achieved their objectives, whereas some had whether the students have achieved their goals and thought that further development is needed among professionals, as well. Multiprofessionalism was seen as "a fruitful challenge", which is an expression that crystallises the contradictory nature of multiprofessionalism, the added value gained from possible success, as well as the potential problems that can arise when representatives of several fields are collaborating. Some respondents believe that the goals will be met later, as the project proceeds.

With the exception of one respondent, all group members were able to describe learning experiences. Some felt that they had learned a lot from their colleagues and also offered new perspectives to others, along with their full knowledge and help. The Estonian participants felt that they learned from the previous experiences of Finns, and Finns learned about Estonian society and culture. Based on the responses, the multiprofessional work gave new insight into project management and organisation, the importance of taking responsibility, planning, being flexible and establishing a trustful environment, practices of other organisations and cultures, co-operation skills and combining different fields of expertise. One response emphasised how important it is that you are also allowed to be wrong. The learning of expertise, work methods and values was highlighted throughout the responses, even though one response stated that a longer collaboration time would be needed in order to recognise the competencies of other fields.

The group faced various challenges. The most commonly mentioned ones were the changes in group composition and lack of commitment. The interim review responses show that those who joined the group later felt like outsiders: "I did not have a central role in the process creation work." In addition, different cultural backgrounds also posed challenges. Encountering a new culture and operating environment in a new kind of collaboration is challenging. Openness is a prerequisite for successful co-operation. Even

though the project was implemented jointly between two countries, the MPT development team usually met with only Finnish members present. Despite the members' solid English language skills, using one's mother tongue proved to be an important factor in explaining the concepts of different fields to others and negotiating the forms and objectives of collaboration. In a discussion, meanings can change like in the "Chinese whispers / broken telephone" game, because certain terms can have different definitions in different fields and, on the other hand, different terms can be used for the same concept in different areas. Moreover, a term may have a really wide set of meanings, all of which are not included in the English equivalent, and when translated into Estonian, it may end up quite far from the original concept. One example of such a term is "applied arts".

The biggest challenge for co-operation was the lack of commitment, inability to be open, cross boundaries and pursue the common goal. The lack of commitment undermined trust and prevented the emergence of collective expertise. Apart from attitudes, challenges related to scheduling and adjusting practices hindered the crossing of boundaries and gave rise to the question of how dissatisfaction within the group should be handled. Collaborating within the MIMO project could potentially offer an opportunity to support the inclusion and empowerment of young customers and students. However, with regard to this, the challenge was in creating situations in which students and teachers from different fields of study could come together with representatives of working life, plan new operating models and share their expertise. It is elementary that all participants find the collaboration to be beneficial in terms of personal learning and not just resource-consuming. The mindsets and motivation of the activity-leading teachers played a key role in this respect. The management of multiprofessional competencies is an important aspect that needs to be taken into account when working with customers – and also when teaching. The teacher can only motivate, encourage and guide students towards multiprofessional collaboration if they believe that it is effective and significant for one's personal professional development. When challenges emerge in this area, it should be determined whether they are only on the surface or at the structural level, or whether it is just an issue with a person who sees the situation differently and has a different attitude towards it. When the MIMO project's MPT activities were discussed, Katariina Pärnä pointed out that resources should be allocated in supporting the good instead of wasting them on group members who have difficulties in understanding multiprofessionalism.

The thoughts that came up in conjunction with the interim review were further structured during the last year of the project, and the topics of awareness, goal orientation and collaboration were brought to focus. As a result, issues that are of key significance within the MIMO framework were summarised in a different project description. Figure 3 contains an example of the process of structuring and concretising goals.



**FIGURE 3.** *The multiprofessional co-operation process in the MIMO project (cf. Pärnä 2012, 203).*

## FURTHER DEVELOPMENT IDEAS

The first MIMO publication and this publication offer quite a comprehensive, even detailed description of the multiprofessional work within the MIMO project. In this article, our purpose was to describe the multiprofessional group's operating environment, as well as the experiences and challenges that have come up based on the group review. These publications contain many positive experiences to learn from, and even the negative experiences can be seen as lessons learned. Next time, if we were to start multiprofessional co-operation, we would strive towards long-term work instead of a limited project. The group should work more intensively, establish routines and repeat actions in order to learn from these. It would be good to have a documented target status including detailed descriptions of interim milestones, which should be reviewed on a regular basis. An activity calendar including interim check-ups would be useful. While a clear structure is needed for the work, the structures should nevertheless be loose. The use of external facilitators and reviewers has periodically increased activity within the MIMO project, but such elements could be used more often. All in all, the most important element in multiprofessional teamwork is – as was noted by one respondent in the interim review – interpersonal relationships. The group should focus on team-building by means of various methods. Group members should be chosen more carefully, and a strong commitment should be required of all members and their organisations.

The majority of our development team members stated in the interim review survey that they would like to participate in multiprofessional co-operation in the future, as well. As long as the group members trust each other and pursue a clearly defined common goal, multiprofessional co-operation works out well and adds value to the group, its members and the target group of the activities. Multiprofessional co-operation is a “fruitful challenge” worth taking on!

## REFERENCES

- Alatupa, S.; Karppinen, K.; Keltikangas-Järvinen, L. & Savioja, H. 2007. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syyt koulusta vai oppilaasta? Accessed on 10.10.2013 at <http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2007/1110/syrjaytymistutkimus.html>.
- Heino, T. 2009. Lastensuojelu – kehityskulkuja ja paikannuksia. In Lammi-Taskula J.; Karvonen, S. & Ahlström, S. (eds.) *Lapsiperheen hyvinvointi*. Helsinki: National Institute for Health and Welfare.
- Homila, M.; Huhtanen, P.; Martikainen, P.; Mäkelä, P. & Virtanen, A. 2009. Lasten huoltajien alkoholin käytön ja haittojen kehitys. In Lammi-Taskula, J.; Karvonen, S. & Ahlström, S. (eds.) *Lapsiperheen hyvinvointi*. Helsinki: National Institute for Health and Welfare.
- Ilva, M. & Takala, J. 2011. Nuoret toivovat aikuisilta kohtuullista juomatapaa. Accessed on 6.10.2013 at <http://www.a-klinikka.fi/tiimi/1369/nuoret-toivovat-aikuisilta-kohtuullista-juomatapaa>.
- Karvonen, S.; Moisio, P. & Simpura, J. 2009. Suomalaisten hyvinvointi ja elinolot 2000-luvulla. In Lammi-Taskula J.; Karvonen, S. & Ahlström, S. (eds.) *Lapsiperheen hyvinvointi*. Helsinki: National Institute for Health and Welfare.
- Kinnunen, P. 2011. Nuoruudesta kohti aikuisuutta. Varhaisaikuisen mielenterveys ja siihen yhteydessä olevat ennakoitavat tekijät. *Acta Universitatis Tamperensis* 1676. Tampere: University of Tampere.
- Koivunen, N. 2005. Miten kollektiivinen asiantuntijuus organisoituu? *Hallinnon tutkimus* 3/2005, 32–45.
- Känkänen, P. 2013. Taidelähtöiset menetelmät lastensuojelussa – kohti tilaa ja kokemuksia. *Tutkimus 109*. Helsinki: National Institute for Health and Welfare.
- Lammi-Taskula, J. & Bardy, M. 2009. Vanhemmuuden ilot ja murheet. In Lammi-Taskula, J.; Karvonen, S. & Ahlström, S. (eds.) *Lapsiperheen hyvinvointi*. Helsinki: National Institute for Health and Welfare.
- Leino, I. 2012. First Steps in Multiprofessional Teamwork within the MIMO Project. In Krappe, J.; Parkkinen, T. & Tonteri, A. (eds.) *Moving In! Art-Based Approaches to Work with the Youth. MIMO Project 2010–2013. Reports from Turku University of Applied Sciences* 127. Turku: Turku University of Applied Sciences, 121–138.
- Myllyniemi, S. 2008. Mitä kuuluu? Youth barometer 2008. Finnish Youth Research Society / Finnish Youth Research Network, Publications 88. Helsinki City Youth Department, Publications 39. Helsinki: Ministry of Education, Finnish Youth Research Network, Advisory Council for Youth Affairs.

Myllyniemi, S. 2009. Taidekohtia. Youth barometer 2009. Finnish Youth Research Society / Finnish Youth Research Network, Publications 97. Helsinki City Youth Department, Publications 41. Helsinki: Ministry of Education, Finnish Youth Research Network, Advisory Council for Youth Affairs.

Määttä, M. 2006. Poikkihallinnolliset ryhmät ja perheiden ongelmiin puuttuminen. *Yhteiskuntapolitiikka* 71:6, 569–581.

Määttä, M. 2007. Yhteinen verkosto? Tutkimus nuorten syrjäytymistä ehkäisevistä poikkihallinnollisista ryhmistä. Research Reports No. 252, Department of Sociology, University of Helsinki. Helsinki: University of Helsinki.

Pietikäinen, M.; Luopa, P. & Jokela, J. 2009. Koululaisen väsymys. In Lammi-Taskula J.; Karvonen, S. & Ahlström, S. (eds.) *Lapsiperheen hyvinvointi 2009*. Helsinki: National Institute for Health and Welfare.

Purjo, T. 2010. Väkivaltaisesta nuoruudesta vastuulliseen ihmisyyteen. Eksistentiaalis-fenomenologinen ihmiskäsitys elämäntaidollis-eettisen nuorisokasvatuksen perustana. *Acta Universitatis Tamperensis* 1565. Tampere: University of Tampere.

Pärnä, K. 2012. Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet. Publications of the University of Turku. Series C, part 341. Turku: University of Turku.

Rantala, P. 2011. Taidelähtöisiä menetelmiä työyhteisöihin: prosessianalyysi. In Rönkä, A-L.; Kuhanen, I.; Liski, M.; Niemeläinen, S. & Rantala, P. (eds.) *Taide käy työssä. Taidelähtöisiä menetelmiä työyhteisöissä*. Series C, part 74. Lahti: Lahti University of Applied Sciences, 16–29.

Seppänen-Järvelä, R. 1999. Luottamus prosessiin. Kehittämistyön luonne sosiaali- ja terveysalalla. *Stakes Research* 104. Helsinki: University of Helsinki.

Siivonen, K.; Kotilainen, S. & Suoninen, A. 2011. Iloa ja voimaa elämään – Nuorten taiteen tekemisen merkitykset Myrsky-hankkeessa. Finnish Youth Research Network / Finnish Youth Research Society, online Publications 44. Helsinki: Finnish Youth Research Network / Finnish Youth Research Society.





# (APPLIED) ART AND IDENTITY IN A MULTICULTURAL WORLD – CONCEPTUAL NEXUS

*Anu Laukkanen*

## ABSTRACT

The goals of the MIMO project include promoting the use of applied art methods in youth work and social work. In the MIMO project, inclusive and creative theatre-based and dance-based group methods are believed to encourage positive interaction, self-knowledge, interaction skills and local awareness. In particular, goals related to self-knowledge, self-image and local awareness serve to integrate issues related to identity into the foundations of the project.

This article discusses the opportunities presented by various concepts of identity in cultural studies for those using applied art or art-based methods in their work. First, the article discusses the criticism of the concept of a consistent identity and the significance of the concepts of continuously constructed, narrative and performative identities for applied art research. Second, the article examines conceptualisations of a diasporic identity in relation to creative methods, particularly as they relate to forced migration. Third, the article outlines identity as the foundation for political action, presenting the impact of theatre as an example. Finally, the article examines opportunities in applied art research through studies that deviate from the concept of identity. Presenting a diverse description of the concept of identity, the article aims to help those who use art-based methods in their work and whose work involves issues related to identity gain an understanding of the foundations of their work. The goals of art-based working methods include making participants' voices heard and strengthening their self-image and identity, all of which should be considered when planning and implementing activities.

## INTRODUCTION

The goals of the MIMO project include promoting the use of applied art methods in youth work and social work. In the MIMO project, inclusive and creative theatre-based and dance-based group methods are believed to encourage positive interaction, self-knowledge, interaction skills and local awareness. In particular, goals related to self-knowledge, self-image and local awareness serve to integrate issues related to identity into the foundations of the project. In terms of goals and implementation, the MIMO project is related to many Finnish projects carried out using applied art or art-based methods as well as research into these projects. For example, in her study on multicultural art education projects, Tarja Pääjoki (2004) asks what types of concepts of identity multicultural art education includes and in what type of action the formation of the self and identity are manifested in artistic activities.

My article discusses the opportunities offered by various concepts of identity in cultural studies for the research of applied art-based methods. First, I will examine the criticism of the concept of a permanent and consistent identity and the significance of the concepts of continuously constructed, narrative and performative identities for applied art research. Second, I will present conceptualisations of a diasporic identity in relation to creative methods, particularly as they pertain to forced emigration. Third, I will outline identity as the foundation for political action, presenting the impact of theatre as an example. Finally, I will examine opportunities in applied art research through studies that deviate from the concept of identity. By presenting a diverse description of the concept of identity, the article aims to help those who use art-based methods in their work and whose work involves issues related to identity, to gain an understanding of the foundations of their work. My intention is not to present some of these notions as being superior to others, for each concept offers a unique and important perspective on the phenomenon under discussion, emphasising different aspects and asking different questions. The goals of art-based working methods include making participants' voices heard and strengthening their self-image and identity, all of which should be considered when planning and implementing activities.

## NARRATIVE IDENTITY AND THE CRITICISM OF ESSENTIALISM

At the moment, the prevalent – but not only – notion of identity in cultural studies fields emphasises the social and cultural formation of identity. This trend, also known as social constructionism, questions the idea of the stability and essentialism of identity. The criticism of essentialism is integral to this broad paradigm of scientific thought. Essentialism refers to the idea of identity having a fixed foundation. According to this view, which can also be called the Enlightenment notion of subjectivity, human beings are born with a fixed core of the self that is separate from others and remains essentially the same throughout life (e.g. Hall 1999, 21). Proponents of social constructionism emphasise the significance of language for the experience of social reality. According to social constructionism, we are not able to enter pure “reality” without language and the process of meaning-making.

Language affects the way in which we experience ourselves and the surrounding world as gendered, for example. Key themes in feminist and poststructuralist research include challenging our idea of experiences and the self as something that is “true” or “authentic”. The self and our notion of the self are always connected to normative notions in culture and society of men, women, boys and girls. Of course, these notions are not stable, but they are always related to other culturally and socially significant differences, such as age, colour and sexual orientation. However, challenging the “realness” or truthfulness of the self does not mean that we are particularly untruthful when defining ourselves or that we cannot experience ourselves as coherent individuals. The purpose of challenging the self is to show how we cannot escape our culture and society even when we feel that we are being “our true selves”. This also presents opportunities for change, which is often the goal when working with those at risk of social exclusion.

For example, Johanna Barkman’s study (2003) on biographical methods in child welfare work uses the concept of narrative identity, which focuses on narratives of the self that are produced by means of storytelling. The concept of narrative identity also offers an opportunity to change one’s identity by telling its story in new ways. It is possible that our identity is excessively based on cultural model narratives or stories told by others about what we are. Narrative elements and the genre of a story are present in many familiar art forms and popular and media culture. By using and

critically examining narrative methods presented by art and culture, it is possible to do identity work – that is, perceive and shape the story of the self in new ways.

The concepts of continuously constructed and narrative identity were key to *Main Character of My Life*, a project carried out at Girls' House of Turku within the MIMO project. How is the self shaped and produced in theatre work, for example, in relation to other popular narrative genres in our culture? Autobiographical research is one of the fields where this construction of the self has been studied (e.g. Kaskisaari 2000; Saresma 2007). Talking about the self is a strong cultural convention, and in the current western world, narratives of the self are marked by confessional culture, which is manifested in everyday relationships and in the images and videos we share of ourselves in social media, for example. This phenomenon has been characterised as the intimisation of the public sphere (e.g. Giddens 1991). It could be interesting to examine the methods of self-narration and self-expression used in artistic projects with young people in relation to other familiar ways of self-narration, such as Facebook profiles or the Finnish IRC-Galleria online community.

In her dissertation, Tarja Pääjoki (2004) studied the strong tradition of self-expression in art education in relation to multicultural art education projects. The *TAIKOMO* project and the *Taimi* (“Seedling”) project of the *Marginalisation, Inequality and Ethnic Relations in Finland (SYREENI)* programme were based on the narration and expression of identity and the self through art (ibid., 65), including self-portraits. Pääjoki (2004, 65) discusses the ideal of the tradition of self-expression that emphasises modernist creativity, stating that self-expression and the traditional notion of art – which stresses the separation of the creator and the recipient – are culture-specific and do not necessarily work in a multicultural context. Self-expression requires a technique and mastery of the method of expression and is not innate expression of creativity. The criticism presented by Pääjoki serves as a reminder of how our notions of art are bound by time and place. At dance workshops held at immigrant reception centre, it could be interesting to study the notions of art and dance of young people from various backgrounds: What significance does dance have for them in relation to the self, self-expression or the community? How did they feel about the dance workshop? What previous experiences did they have of dance, and how did the MIMO project relate to these experiences?

## PERFORMATIVE IDENTITY

Defined by the feminist philosopher Judith Butler (1990/2006), the concept of performative identity became a significant way of perceiving the gender construction process in feminist research in the 1990s and 2000s. Simply put, it means that identity – such as gender identity – is constructed through the compulsive repetition of gender acts, gestures and words within the heteronormative framework. These create an impression of an internally coherent and fixed identity, even though they actually cover and hide the performed and constructed nature of identity. Heteronormativity means that gender is perceived and understood within a framework of complementary notion of two sexes / genders, in which a certain type of body, gendered expression and sexual desire are linked together.

The performative nature of gender does not mean that we can freely choose how we perform gender through clothing, walking style or manner of speaking, for example, or that it can be changed in a manner similar to changing costumes in the theatre. Of course, gender can be consciously performed in many ways for example in drag shows or other forms of performing arts, but even these performances are always related to our everyday ways of understanding what it is to be a woman or a man or a boy or a girl. According to Butler (1990/2006), everyday expressions of gender also offer opportunities for change: expressions of gender always fail to some extent, creating gaps and fissures in conventional ways of understanding gender.

According to dance researcher Susan L. Foster (1998), the concept of choreography could be used to define the relationship between gender norms and individual acts. By choreography, Foster means a plan or a framework of decisions that point at cultural ways of perceiving embodiment and the representational conventions in dance, for example. Performing a dance means performing these conventions, either enriching or repressing them. The performer has an effect on what type of performance the choreography will develop into, but the performance is always based on an idea of how dance should be performed. The choreography is always related to the tradition of dance, even if it breaks the tradition. (Ibid., 6–10, 16–17.)

Folklorist and performance researcher Helena Saarikoski (2009) uses Susan L. Foster's (1998) concept of gender choreography in her study on Spice Girls fan culture. She uses the concept to clarify the interaction between the embodied

fan practices of the girls participating in the study and the norms of girlhood. Saarikoski studies actual fan practices, such as playing, collecting, dancing and singing. She examines how the girls modified the global media message for their own purposes and constructed their girlhood through the fan culture in a specific historical and local situation.

According to Saarikoski, the roles assumed by the girls in their Spice Girls performances did not differ dramatically from their everyday roles. The Spice Girls dance act and other performances at the same event created a series of performances about the girls' everyday lives – that is, the transition from childhood to adolescence – that also addressed competition between girls, among other issues. The performances were gender choreographies in the sense that they were consistent with the rules of expressing girlhood through movement that are related to this particular performance genre, but every performance and movement inevitably reproduces the rule in a new way and potentially changes our notions of girlhood. (Saarikoski 2009, 54–59.) In this case, the dance performance is not only about the dancer identifying with her role, but specifically about the performance as the place of construction of a gendered subject.

Perceiving gender as performative acts or a choreography can serve as an interesting way to study the relationship between young people's theatre or dance performances and their experiences of living as gendered subjects. How is a girl's experience of playing a boy related to her experience of her own gender? How does studying gender through theatre or dance affect young people's experiences of their gender? How gender is performed in new ways, and how are normative notions of gender broken in art-based activities?

## DIASPORIC IDENTITY

The MIMO project involved dance and movement work with young people living at immigrant reception centre. The special status of these young people when waiting for their asylum decision is related to broader discussions on home, belonging and identity in a new environment. The concept of diasporic identity has been used to describe the diversity, multilocality and positioning of identity, particularly with regard to migration and immigration. Diasporic identity refers to identifications created by forced mobility (such as being a refugee), in which the cultural and political landscapes of different countries

shape the experiences of home and belonging. The belonging and stability that usually characterise identity are constantly questioned for those living in diaspora. The home they left will not remain the same, even though it may serve as a place of imaginary sharing and belonging. Their new place of settlement is not coherent either and does not offer the feeling of belonging, because of racism and other issues. For this reason, diasporic identity is characterised by a constant dialogic relationship between similarity and continuity and differences and rupture. (Hall 1999, 227–233.)

Artistic work may enable experiences of sharing and being accepted for young people in challenging life situations. For example, the cultural and historical significance of hip-hop in the context of the United States as a means of expressing culture and marginalisation can create identification opportunities even for immigrants in Finland. Non-verbal movement may break linguistic and cultural barriers and create a common space for young people from various backgrounds – but not necessarily, because encounters are always affected by power relations among young people living in different circumstances as well as the institutions providing the artistic activity. Helena Oikarinen-Jabai (2008, 38) studied community art and multicultural projects in Finland and Gambia for her dissertation. She writes about her notion of identity as follows:

*In my texts, I want to express that identities are changing and dependent on the situation, and they cannot be placed only in the context of cultures or traditions. Instead of identities, the feminist approach [---] should describe moments, social constructions, subject positions and practices, and their connection to colonisation and decolonisation, other structures creating inequality as well as their interrelations. (Frankenberg & Mani 2001; Viswesvaran 1994, 12.)*

Paraphrasing Oikarinen-Jabai (2008), it could be stated that it is important to take into account the relation of individual moments and the places of agency created in those moments to power and inequality. The view that emphasises power relationships also includes a notion of power as a productive and enabling element: identities are enabled within power relationships, not outside them. It would be interesting to examine what type of identifications are enabled by dance activities at immigration reception centre and what type of agency they produce. What aspects do dance activities conceal or reveal in relation to power and differences? What types of relations to lost or future homes and feelings of belonging do dance activities enable?



## IDENTITY AS VISIBILITY AND OBJECT OF RECOGNITION

In this section, I will discuss the understanding of identity as a political concept. The anti-segregation movement in the United States in the 1960s as well as the feminist movement and the promotion of sexual minorities' rights are all related to issues of identity. In these endeavours, identity used to be and continues to be the object of unification, visibility and recognition. Identity politics was based on the marginalised status of certain groups in society and culture. The purpose of the politics was to make visible the discrimination experienced by members of the groups and the stereotypical views they were subjected to. For example, second-wave feminists sought to discuss discrimination against women by mirroring their experiences with those of others in women's awareness groups and shedding light on how their experiences were connected to social structures. The notion of women as a uniform identity-based group was challenged by discussing differences between women, such as race and sexuality. Identity politics has been criticised for the way in which it may overlook the intersections between a diverse range of differences and emphasise a certain axis of differences at the expense of others. In addition, identity politics may become normative, in which case belonging to a certain group excludes belonging to others. For example, gay and lesbian activism may favour only a certain type of white middle-class gay or lesbian identity.

Identity as the foundation for political agency has been defined in new ways since the notion of a permanent and coherent identity that is based on a single category of differences has been dismantled. The postcolonial feminist Gayatri Chakravorty Spivak (1987/1996) introduced the concept of strategic essentialism in the late 1980s, which referred to an identity created for a specific purpose in line with essentialism. For example, women can unite temporarily, in spite of their differences, to promote and achieve certain political goals.

In the MIMO project, youth can be interpreted as an identity that also serves as the foundation for political activity. In this context, politics refers to the need and desire to make young people's voices heard and present their views of life instead of the views of those in power and the adults that define young people. For example, a student of Turku University of Applied Sciences wrote and produced the performance *Haistattelunäytelmä – eli rakas paska maailma* ("The F\*\*\* You Play – a.k.a. Beloved Shitty World") in collaboration with students of Juhana Herttua Upper Secondary School. The purpose was to

“make the participating young people think about what they would like to influence and what they would like to change in this world” (Vähäniemi 2012, 25). This goal can be seen as political. The survey response of one of the young people who participated in the project can be seen as a statement in favour of strategic essentialism:

*One of the greatest things I learnt was that we are much more different than you could ever imagine. There's no way we can be forced into the same mould. But we can have a common purpose, goal, dream, message. It's enough that everyone believes in the same thing. (Ibid., 26.)*

The respondent had noticed that the project participants were not united by an essential identity. Instead, the group and its power were based on a common goal.

## AFTER IDENTITY

The concepts of identity described above have been criticised in cultural studies by representatives of the new materialist approach, which is based on the concept of becoming human instead of identities. This is related to what is known as the posthumanist turn, which seeks to rethink the central position of humans and emphasises various connections between nature and culture, the animate and inanimate. Instead of poststructuralist theories that emphasise the critical examination of the boundaries between language, meanings and knowledge, new materialist and posthumanist views focus at the level of ontology and being on the connections of humans to other existing entities. These views are characterised by the examination of a diverse range of affective processes instead of an individual-centred approach. If the concept of identity is characterised by sameness and difference, the post-identity era is marked by continuous processes of differentiation and becoming human. The process of becoming refers to processes that create or reinforce bodily forces. In this line of thinking, the concept of connection is central.

In an ethnographic movement improvisation study carried out by dance researcher Hanna Väättäinen (2009), disabled and able-bodied dancers were connected through movements to concepts, one another, space, music and chairs. In so doing, they were able to change the way in which, for example, dance and disability are understood. Discursive notions of disability and

gender are set in motion with the process of becoming in dance, a process of continuous differentiation that escapes rigid and conventional understandings of the relationship between a disabled person and a wheelchair, for example. New materialist views do not focus on what something is or who someone is (identity). Instead, they focus on everything that disability can be connected to and what disability can become. These views have a strong, visionary future orientation, but they can also be used to examine processes presently in progress.

Identity politics seeks to focus on marginalised groups, whereas new materialist research and politics seek to reinforce categories of action (Grosz 2005, 168, cited in Väättäinen 2009, 48). This action can be something that cannot easily be categorised as dance, for example, but is something between existing categories (Väättäinen 2009, 54).

In the MIMO project, a new materialist perspective could mean examining the full potential of the young people participating in workshops and performances. How do encounters between young people and art and students of social services shape notions of art, for example? What do the encounters enable? What types of actors can be perceived in art projects if agency is thought to also be related to actors other than humans? How is the materiality of art manifested in the project?

## REFERENCES

- Barkman, J. 2003. Minä, äiti, isä ja koti lasten tarinoissa. In Krappala, M. & Pääjoki, T. (eds.) *Taide ja toiseus. Syrjästä yhteisöön*. Helsinki: STAKES, 92–101.
- Butler, J. 1990/2006. *Hankala sukupuoli*. Pulkkinen, T. & Rossi, L-M. (transl.). Helsinki: Gaudeamus.
- Foster, S. L. 1998. *Choreography of Gender*. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 24:1, 1–33.
- Frankenberg, R. & Mani, L. 2001. *Crosscurrents, Crosstalk: Race, Post-coloniality and the Politics of Location*. In Bhavnani, K. (ed.) *Feminism and "Race"*. Oxford: Oxford University Press, 479–491.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.

Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Lehtonen, M. & Herkman, J. (eds. and transl.). Tampere: Vastapaino.

Kaskisaari, M. 2000. *Kyseenalaiset subjektit. Tutkimuksia omaelämäkertoista, heterojärjestyksestä ja performatiivisuudesta*. Jyväskylä: SoPhi.

Oikarinen-Jabai, H. 2008. *Syrjän tiloja ja soraääniä. Performatiivista kirjoittamista Suomen ja Gambian välimaastoissa*. Helsinki: University of Industrial Arts Helsinki.

Pääjoki, T. 2004. *Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekasvatuksessa*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Saarikoski, H. 2009. *Nuoren naisellisuuden koreografioita. Spice Girlsin fanit tyttöiden tekijöinä*. Helsinki: Finnish Literature Society.

Saresma, T. 2007. *Omaelämäkerran rajapinnoilla. Kuolema ja kirjoitus*. Jyväskylä: Research Centre for Contemporary Culture.

Spivak, G. C. 1987/1996. *Maailmasta kolmanteen*. Vainonen, J. (transl.). Tampere: Vastapaino.

Viswesvaran, K. 1994. *Fictions of Feminist Ethnography*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Vähäniemi, H. 2012. *Teatteri, joka muuttaa maailmaa – katsaus teatteriin vaikuttamisen välineenä*. Bachelor's thesis. Degree Programme in Performing Arts. Turku: Turku University of Applied Sciences.

Väätäinen, H. 2009. *Liikkeessä pysymisen taika. Etnografisia kokeiluja yhteisötanssiryhmässä*. Turku: Eetos.



# THE CHANGING ROLE OF THE TEACHER AND CO-OPERATION BETWEEN ORGANISATIONS IN THE MIMO PROJECT

*Juha Makkonen & Marja Susi*

## ABSTRACT

Universities of applied sciences are undergoing structural and administrative changes that affect teachers' duties and the content of their work. The reforms related to funding, administration and operating licences have a practical effect on teachers' work. In addition to teaching, teachers increasingly carry out work that resembles networking and includes multiprofessional co-operation projects. How do teachers feel their work is changing when, for example, RDI and project competence is given increasing emphasis? How should the process of multiprofessional co-operation between various fields and organisations be constructed? This article examines the changing work of the teacher and co-operation between organisations through the MIMO project. The project aimed to find permanent and common operating methods for multiprofessional work with young people. The first section of this article discusses RDI operations as part of the basic function of universities of applied sciences. The following sections focus on project work and multiprofessional co-operation in relation to the role of the teacher. In a survey carried out for the MIMO project, respondents at Humak University of Applied Sciences and Turku University of Applied Sciences responded to questions about multiprofessional co-operation. Based on the responses, this article describes the competence accumulated in the extensive project and its future effects.

## RDI OPERATIONS AS A DUTY OF THE TEACHER AND THE UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

In recent years, the roles of teachers working at universities of applied sciences have changed rapidly, and the diversity of duties has increased. This article examines co-operation between Humak University of Applied Sciences (Humak) and Turku University of Applied Sciences (TUAS) within the MIMO (*Moving In Moving On! Application of Art-Based Methods to Social and Youth Work*) project. The focus is on the changing role of the teacher in universities of applied sciences and its manifestation in the project. The teachers who participated in the implementation of the MIMO project modified their role in accordance with the new goal for universities of applied sciences to integrate more RDI work into teachers' duties. In so doing, they also created multiprofessional co-operation with teachers representing another field of education or university of applied sciences. The project has been a learning experience, but the work has also presented challenges. Experiences of the project staff are examined in a total of four educational programmes in the fields of culture, health and well-being at TUAS and the fields of civic activities and youth work at Humak. The article describes experiences of the integration of project work into teaching as well as multiprofessional work and the new role of the teacher.

With the changes in their statutory duties, universities of applied sciences have increasingly become expert organisations, which affects the role of the teacher and the nature of teachers' work. According to the Polytechnics Act (9.5.2003/351), universities of applied sciences carry out "applied research and development that serves polytechnic education, supports the world of work and regional development, and takes the industrial structure of the region into account" as well as artistic activities. The general section of the most recent target agreements for universities of applied sciences states that they reinforce teaching related to working life, artistic activities and regional needs as well as entrepreneurship and particularly research and development related to product development and the development of companies, workplaces and the third sector (Ministry of Education and Culture 2010a, Ministry of Education and Culture 2010b).

According to the Programme of Prime Minister Jyrki Katainen's Government (2011, 34), "the legislation concerning funding and administration of polytechnics will be amended". Furthermore, "the licences of polytechnics will

be renewed, placing emphasis on the quality and effectiveness of their activity”. According to the Ministry of Education and Culture (2013), the reform will strengthen the ability of universities of applied sciences to respond more independently and flexibly to the changing development needs of working life and society through high-quality teaching, research and development. As part of the reform, the Government has proposed that the unit price that determines funding for universities of applied sciences consist of funding shares based on teaching and applied research and development, with education representing 85 percent and applied research and development representing 15 percent of the funding (Government Bill 486/2013). In other words, external funding for research and development will continue to play an important role.

At the launch of the MIMO project, Humak and TUAS had target agreements for 2010–2012 with the Ministry of Education and Culture. The focuses of the agreement for TUAS included Life-Long Well-being Services and Working Life Based Approaches to Creative Arts (Ministry of Education and Culture 2010b). The target agreement for Humak focused on the development of co-operation and innovation based on citizens’ needs, particularly in terms of social and cultural innovation and active citizenship (Ministry of Education and Culture 2010a). The Humak strategy for 2010–2012 paid attention to the integration of research and development into teaching, RDI operations as a means to promote employment among students, leadership development in RDI projects and the improvement of the national effectiveness of RDI operations (Humak University of Applied Sciences 2010, 9). In the strategic plan of TUAS, applied RDI operations were highlighted as an important development need (Turku University of Applied Sciences 2010, 7). In the target agreements of both Humak and TUAS, the performance indicators include credits earned in RDI projects per the number of students in attendance. At both of the universities, the total of credits earned was clearly below the national average the year before (2009) the target agreements were made. In light of the target agreements made with the Ministry of Education and Culture, there is a clear need for enhancing the efficiency of RDI operations at both institutions.

In accordance with the statutory duties described above, the basic duty of a teacher at a university of applied sciences is composed of teaching, development work and collaboration with working life. In practice, this means that a teacher may move from one work culture and task to another several times during a day. It can be said that work culture is becoming mosaic-like. Community



and network competence is needed in addition to teaching competence. (Mäki 2012, 42, 63.) Preparatory documents related to the reform of the Polytechnics Act also refer to this competence, stating that the goal is to create internationally esteemed universities of applied sciences that educate experts independently and responsibly, strengthen local competitive abilities, reform working life and create innovations (Ministry of Education and Culture 2013).

In addition to the management of the organisation, work culture is shaped by teachers and groups of teachers as well as project staff and external customers. When staff participate in several projects and working groups, duties and roles are changing constantly, and it is not always easy to define responsibilities. This may cause uncertainties related to concepts, working methods and the division of work. Teachers are required to have new types of expertise and an ability to adjust. (Mäki 2012, 46.) The change does not necessarily take place at the same time and in a similar manner for all employees. Some teachers will focus more on development and project competence, while others will feel more at home in teaching and the traditional identity of a teacher.

At the level of an educational organisation, the challenge may lie in the fact that some teachers – particularly those with a high level of experience – identify strongly with teaching work. In addition, a major change may cause opposition. (Mäki 2012, 46.) The crossing of professional territories may feel threatening, and new or surprising development needs may arise during the work. When collaborating, the nature of the work includes the adoption of new attitudes and working methods, and teachers are required to modify and process their core competencies. Members of a group must know how to contribute to the group's competence while honing their own competence and expertise. (Isoherranen 2005, 138.) In other words, traditional teaching work related to a specific field will no longer be sufficient as the content of the work of a teacher at a university of applied sciences. Working in a group with representatives of other professions as well as shared development work across fields and the related content are becoming key to the work and competence of a teacher.

## CO-OPERATION IN THE PLANNING AND LAUNCH STAGES OF THE MIMO PROJECT

Multiprofessional work requires the identification and creation of common goals, trust and activities among the operators (Pärnä 2012, 50). Building trust can be a process that develops and becomes deeper with time and with experiences of inclusion and a sense of togetherness. However, trust can also be built over a short period of time. According to Katariina Pärnä (2012, 150–151), this requires a common aspiration and inspiration to co-operate as well as the identification of the need and benefits of co-operation and an ability to see multiprofessional work as an additional resource. To make progress in multiprofessional work, the competence and expertise of each member of the group must be communicated clearly at the beginning of the work, along with the purpose of the group (Isoherranen 2005, 114).

The MIMO project has created co-operation particularly between organisations working with young people, higher education institutions and schools in order to develop multiprofessional teamwork, among other aspects (Krappe et al. 2012, 5). A multiprofessional approach to work has been developed using a problem-based working method. This has taken place in brainstorming workshops for representatives of various fields as well as multiprofessional teamwork (MPT) involving professionals from a variety of fields. In MPT, the purpose has been to define key concepts and operating methods related to the instruction of young people and art-based work. (Leino 2012, 7.) Generally, one of the starting points for multiprofessional work is the identification of the needs of the target group. Each member of a multiprofessional team seeks to define their professional competence as accurately as possible in relation to the chosen target group (Isoherranen 2005, 14). In the MIMO project, the common development targets have been communal learning related to the instruction of young people and practices related to learning.

The project can also be seen as representing expansive learning between organisations that includes re-evaluating operations and rebuilding operating models. In other words, the participants will learn something that does not yet exist. Learning of this type takes place through dialogue in cycles and also includes conflicts (Engeström 2004, 59–62). During the MIMO project, learning has taken place in several ways in different stages of the project, at the level of both individual teachers and groups. Challenges in

multiprofessional co-operation include issues related to the development of co-operation processes and the difficulty of finding common time for planning. According to Irmeli Leino (2012, 15), the structures supporting collaboration within the MIMO project included regular meetings of working groups, information and communication practices as well as the utilisation of the document management and collaboration workspace. In addition, the prerequisites for multiprofessional co-operation include the identification of the expertise and competence of each operator and the setting of common goals that are based on the target group. The purpose is to find common operating models that are permanent and can be used in multiprofessional work with young people in the future.

At the time of writing this article (autumn 2013), participants of the MIMO project have already had an opportunity to evaluate, based on their experiences, the achievement of the project goals as well as the level of success achieved in multiprofessional co-operation and collaboration between organisations. With regard to multiprofessional work, we carried out an email survey among teachers who played a key role in the planning and launch of the MIMO project. We received a total of 12 responses. The questions were related to the formation of goals in the planning stage, the teachers' roles in the project, the organisational work and the evaluation of co-operation and multiprofessional co-operation between universities during the project (Appendix 1). The project has now continued for nearly three years, and we have valuable experiences of what aspects should be taken into account in similar operations that combine teaching with RDI work.

Respondents at TUAS reported the following goals for the planning stage of the project: the creation of national and international co-operation networks, the completion of a major funding application process, the securing of external funding, the development of a multiprofessional approach, the development of co-operation across sectors and the development of art-based working methods. When planning the project, young people at risk of social exclusion were selected as the target group. In addition, the goals included the development of the content of teaching. The survey was submitted to a small group of project participants, for which reason the quotes below do not include any information that would make the respondents identifiable.

To begin with, there were differing views on how the content developed in the project could be seen as part of permanent operations at TUAS:

*The subject matter and its processing were largely based on the interests of the partners selected for the project. At the Arts Academy, the integration of project work into teaching was a starting point in itself. However, at the beginning of the application phase, the project group did not have a clear idea of how it should be implemented.*

*All views were welcomed in order to bring diversity and enrich the project. Interfaces for co-operation were also sought and identified, but it was difficult to see what the collaboration would include in practice.*

*Topical development themes – such as young people at risk of social exclusion, art-based methods and multiprofessional co-operation – were the clear guidelines in planning, but the perspective of teaching was overlooked to some degree at the beginning.*

(TUAS, email survey, 7 November 2012)

In hindsight, respondents would have liked to see degree programme managers participate more actively in the planning stage of the project. In addition, they felt that it would have been beneficial to discuss with other teachers how the content of the project was related to their work. However, the respondents also felt that, in the planning stage, they had learned valuable ways to integrate project work into teaching. On the scale of the Arts Academy and TUAS as a whole, the MIMO project was a major project, and its organisation involved many new aspects (TUAS, email survey, 7 November 2012).

According to respondents at Humak, significant aspects included the creation of a co-operation network and an opportunity to participate in a major international project, practically unprecedented at Humak. The project also aimed at the overall development of the field of youth work by providing students with new types of art-based methods. The inclusion of a youth work approach in the project and the highlighting of the youth work profession were important, as were the experiences gained of multiprofessional work. (Humak, email surveys, 1 November 2012 and 25 January 2013.)

*The goal was to lower the boundaries between art and youth work, so that the related methods and our expertise in youth work could be used to create new models for the social empowerment of young people. (Humak, email survey, 1 November 2012)*

Representatives of the degree programmes in cultural management and civic activities and youth work at Humak participated in the planning stage. The youth work project planner played a key role in the planning of the project. The project planner reported to the director of education on the progress of the planning work. The role of the Nurmijärvi campus of Humak was emphasised in the project plan, because it is the campus closest to Turku that offers education in youth work. In terms of successful project planning, the respondents thought it is important to reach a mutual understanding of what each party could bring to the project and learn from the project. This was also seen to be key in terms of making staff commit to the project. (Humak, email surveys, 1 November 2012 and 25 January 2013.)

*The division of work and areas of responsibility should also be clear. This is also related to making staff commit to the project and having each organisation use the same employees throughout the project, so that those involved in the project will be able to keep up with its progress.* (Humak, email survey, 25 January 2013)

According to the respondents at Humak, the planning stage was clearly executor-oriented. Although the beneficiaries – students and young people in general – were also taken into account, their role and the effects of the project on them were given less attention.

## THE INTEGRATION OF RDI OPERATIONS INTO TEACHING IN THE MIMO PROJECT

At TUAS, project work was integrated into teachers' work in collaboration with degree programme managers, RDI managers, teaching staff and the project manager. In the early stages of the project, the inclusion of working hours and the related content in teaching staff's working time plans was primarily made on an annual basis, partly because of the workload management system already in use. The inclusion of prearranged content in teaching schedules was not always seamless, because not all of the teachers involved in the project participated in project planning or because the inclusion of project work in teaching was new to them. Many changes of personnel took place during the project, which must have slowed the progress of agreed and planned elements. In addition, the content and implementation plans of many of the courses

included in the project were not originally designed with project work in mind. This required teachers to modify course content and implementation plans, which added to the planning time needed for each course. Decisions on new ways to implement courses were made very quickly at times, particularly in the early stages of the project.

At the beginning of the MIMO project, the training of teaching staff on project work was not systematic at TUAS. The overall planning and understanding of the integration of project work into teaching and other aspects of project work varied between degree programmes depending on the competence and motivation level of teachers. The understanding of the nature and scope of project work and its inclusion in teaching increased as the MIMO project progressed. This again highlights the significance of systematic planning. Many employees developed content to meet the project goals over a short period of time, which increased their workload. The amount of planning work increased as well, which had not necessarily been taken into account or resourced appropriately in advance or could no longer be included in the working time plan. However, the participants gradually became familiar with the operating method:

*... in spite of the difficulties in the early stages [...] some teachers have clearly adopted a new approach to integrating project work into teaching. (TUAS, email survey, 7 November 2012)*

Because teachers had the highest level of familiarity with the courses and their potential, they made the decisions about integrating project work into teaching in collaboration with degree programme managers and the project manager. When combining project work with teaching, the degree programme manager played a key role in decision-making in terms of the role of the teacher and the division of work between the entire degree programme staff as well as finances. In addition to teaching and counselling, teachers' work in the project included working with the target group, working as part of multiprofessional teams, writing and editing articles, organising and participating in project seminars and carrying out administrative duties.

At Humak, beginning at the planning stage, the integration of project work into teaching was carried out with the course selection of the Nurmijärvi campus in mind. At first, no detailed decisions were made about in which courses the project would be included. The project involved a project coordinator working in Turku and a lecturer responsible for the teaching of the adult student group in Turku. At the beginning of the project, Humak had a separate group of

adults studying to become community educators in Turku. However, it was not possible to include this group in the project because of the individual educational paths of adult students, among other reasons.

At Humak, the planning of teachers' working time largely took place at the level of the campus. To a great extent, lecturers and the regional coordinator monitoring the implementation of work management were able to decide independently on how and when project work related to the goals for the academic year would be carried out. The plans were made within the workplace community in collaboration with the RDI manager. The working time plans were approved by the director of education (Humak, email survey, 1 November 2012). In other words, the working time planning was a long process that involved many stages, and it was not possible to take any needs for changes into account very well.

Tight working time plans were seen as a challenge at Humak: the plans for the academic year 2010–2011 had been finalised in the autumn of 2010. In terms of project implementation, geographic challenges also needed to be considered. The transportation of student groups was regarded as difficult, and it was not always easy for lecturers to move between locations because of other teaching responsibilities and counselling work. The MIMO project coordinator at Humak – whose tasks included ensuring that the perspective and participation opportunities of Humak are taken into account – did not start working until the beginning of March 2011. At the time, TUAS had already made many decisions on the integration of project work into teaching, among other aspects, and Humak was not able to keep up for practical reasons. The project coordinator stayed away from work after a month, and the new project coordinator did not start working until the autumn of 2011, when Humak had to start its project participation practically from the beginning in some respects (Humak, email surveys, 1 November 2012 and 25 January 2013). At the time, most of the working time plans for the academic year 2011–2012 were already near completion, and it was no longer possible to include a sufficient amount of working hours for the implementation of the MIMO project.

*The project was linked with teaching to a relatively high degree, but this could have been done more systematically. Courses suitable for the inclusion of project work in teaching have been created, and students have participated in seminars and other activities. (Humak, email survey, 25 January 2013)*

In the early stages, the thin organisational structure of Humak clearly made it more difficult for the university to join the project. Management and operational steering could have been stronger, particularly in terms of staff commitment and the division of duties. Had the project manager at TUAS had a broader authority to operate beyond organisational boundaries, it might have been possible to better respond to the challenges at Humak. The project steering group could also have assumed a stronger role in this respect.

## EXPERIENCES OF MULTIPROFESSIONAL CO-OPERATION

The survey also examined the level of success achieved in the integration of project work into teaching in multiprofessional studies. In hindsight, the aspects regarded as significant at TUAS included defining multiprofessional work:

*The areas of competence should be communicated more clearly and put into words at the beginning of the co-operation, so that the parties know what they can expect from one another and how to benefit from their experience.*

*An external facilitator would have been important in this process, or attention should have been paid in the project planning stage to making the work of this group of experts possible. Time was wasted on trying to understand what the purpose was and why.*

(TUAS, email survey, 7 November 2012)

The level of commitment among teaching staff varied, and a mutual understanding of development was not always reached:

*The views of many people on the multiprofessional approach have changed and developed, but it proved impossible for some to break the boundaries of their expertise. Not everyone is capable of thinking about the common good, and some take much smaller steps than others.*

*For the most part, though, the project was successful. The difficulties were related to finding a common goal for some co-operation events.*

(TUAS, email survey, 7 November 2012)



The responses emphasise that successful teamwork requires of the participants an ability to break boundaries and accept different opinions as well as the will and competence to work through conflicts. However, considerable progress was made in multiprofessional work during the MIMO project, and common expertise as well as operating and teaching methods that are close to becoming established, have been developed within the project.

*In my opinion, it was not until this project that multiprofessional teaching was truly launched.*

*I feel that the development work has been successful for the most part. New co-operation has been created, some of which will probably continue even after the project funding has expired. The views of many people on the multiprofessional approach have changed and developed, but it proved impossible for some to break the boundaries of their expertise. For some, the changes have taken place slowly... There have been several structural challenges, and the organisation and coordination of teaching have required much more resources than was originally expected.*

*Students and teachers in various fields have learnt to know one another and learnt about other professional fields. These experiences have also made it possible to define what types of challenges are related to the multiprofessional approach and its teaching.*

(TUAS, email survey, 7 November 2012)

*One way or another, something has changed in the mind and expertise of each participant. In other words, MIMO has succeeded in breaking conventions, presenting new and different methods and events in the traditional comfort zone. People have had no choice but to rethink certain aspects, which I guess was the goal... I'm sure this project has had an influence on everyone.*

(TUAS, email survey, 9 February 2013)

At Humak, a multiprofessional approach has been integral to the curriculum and the professional competence of community educators even before the project (Humak University of Applied Sciences 2009, 33–34), so multiprofessional co-operation within the MIMO project was a natural addition to the educational offering. According to the respondents, the collaboration of teachers and students with experts in other fields has been

fruitful. The different approaches to co-operation have forced them to critically examine their own ways of working. Humak participated in a limited number of MIMO project functions and considered multiprofessional study module Art-Based Methods II and international student meeting Summer Summit II to be the most successful in terms of implementation. In addition, the training in the digital storytelling method provided by a teacher of TUAS for Humak students was regarded as beneficial for the promotion of the multiprofessional approach (Humak, email survey, 25 January 2013).

*Multiprofessional teamwork has enabled us to better realise how far apart we sometimes are from each other's worlds. More understanding and acceptance are needed.*

*In my opinion, I have broken boundaries bravely on my part.*

*Teachers and students were required to collaborate with experts in other fields. This provided them with many different ways of looking at and approaching the same things, also forcing them to critically examine their own methods and approaches.*

(Humak, email survey, 25 January 2013)

The matching of schedules proved to be a major challenge when integrating multiprofessional educational content related to the MIMO project into curriculum-based studies. Students have different schedules in different degree programmes, and it was difficult to find common time for teaching. In addition, the concept of multiprofessionalism is understood differently by different parties. This has caused conflicts, but every effort was made to resolve them constructively. From the perspective of multiprofessional work, co-operation between different fields of specialisation, faculties and universities of applied sciences seems to have been most successful in new study modules involving specific courses and groups developed in the project.

Different study schedules as well as travelling made it more difficult for Humak students to attend multiprofessional teaching in Turku. Humak responded to the challenge by organising online courses. They attracted relatively low numbers of participants, even though the numbers increased as the project progressed. Multiprofessional education offered by TUAS and Humak could have been marketed more effectively to students (Humak, email survey, 1 November 2012). The organisations use different electronic working environments,

which presented challenges in working and studying. The adoption of a common document management and collaboration workspace as a tool was also challenging. The difference in size between the two organisations as well as their different operational cultures enriched the project, but also proved challenging in terms of project progress. Their different bases of experiences and resources for project work added a distinct tone to the project.

*Project expertise, the organisation of project work and the resourcing of working time were at a highly advanced level at TUAS, as was the integration of the project into teaching. Humak is less centrally managed, and people have more freedom to operate independently, which sometimes caused them to forget their commitment to common goals. Students were probably most committed to the project and succeeded best in breaking boundaries.*

*Rigid structures caused considerable difficulty in the implementation of the project. On the other hand, successful implementation ultimately depends on a strong common will and the visibility of opportunities in different places. All too often, people get stuck in old ways of thinking and implementation.*

*Much has been dependent on a genuine desire to overcome obstacles and the courage to inform external stakeholders about the project. Communication could have focused much more on interaction between organisations. Individuals and individual solutions were often highly successful and able to respond rapidly, but finding solutions to major problems was more complicated.*

(Humak, email surveys, 1 November 2012 and 25 January 2013)

The responses also show a need for the systematic definition of common terminology. At the beginning of co-operation, it is sometimes too easy for the parties to think that they are talking about the same things, even though they have done things differently in practice.

*Different types of organisations have contributed different approaches and models, for which reason multilevel work with multiple methods would have required different types of competence and organisation of work. Human resource management would have been important in this respect. Project management focused on good project administration rather than human resource management.*

*Planning together is important, so that everyone shares the same vision of this extensive project. It is particularly important for different organisations to find a shared view. In addition, it is essential that those who participated in the planning also participate in the implementation, so that ideas are not lost along the way.*

*We have built bridges with our partners, often to the point of frustration, because of different operational cultures. After all, we will continue to collaborate with them after the project. However, for the MIMO project, the MOST IMPORTANT perspective is that we succeeded in creating positive changes related to our target group: young people, our students and everyone who attended and witnessed the many events organised within the MIMO project... in the front line when the encounters took place.*

(TUAS, email survey, 9 February 2013)

Co-operation between operators from various fields, professions and cultures inevitably presents issues that are difficult to plan or predict. Even though common goals have been defined, views and interpretations of the goals may differ. Promoting commitment and adopting tools that enable all parties to speak the same language is challenging in such situations. The survey responses indicate that distances and different operating methods presented problems in defining and planning joint operations, but the results or the work with the target group and events related to the project were often rewarding, and project goals found a concrete expression in these contexts.

During the project, the universities of applied sciences in Finland were subjected to strict cost-saving goals. Naturally, this has had an effect on their financial and operational situations. These changes and the employee co-operation negotiations at Humak affected staff motivation in the MIMO project.

## THOUGHTS FOR THE FUTURE

The good experiences discussed in this article as well as the examination of challenges and conflicts will certainly have positive effects on project operations in both of the universities of applied sciences. Multiprofessional work was new and challenging to many employees. Judging from the responses, multiprofessional teamwork and co-operation projects in various fields of

education have increased the understanding of the nature of multiprofessional work. In addition, the work carried out with students – such as the Art-Based Methods study modules and various courses that promoted dialogue between students and teachers – are results of good co-operation. Teachers felt that they had an opportunity to work in new ways and learn a great deal from successful as well as challenging courses.

The survey responses emphasise the significance of common goals and division of work in the planning stage between the organisations as well as in smaller working groups within the organisations. Sufficient knowledge of the operational culture and structures of the other organisation and motivation for co-operation are necessary for successful joint operations. Could such competence and support for the changing role of the teacher be strengthened through common training or structured processes of familiarisation, for example? Strong expertise in the construction of multiprofessional co-operation and the related patterns is important when bringing various operators together.

Changing duties require flexibility and an ability to rethink the goals of work of all teachers participating in project work. Teachers should have an ability to see their competence beyond the substance of their field of profession. Multidisciplinary teamwork and identifying their expertise as part of project and development work are important skills for teachers. Of the management of universities, this requires the systematic development of the changing role of the teacher and its inclusion in human resource management. A multiprofessional approach to work is not only about coordinating co-operation, but also about tools related to competence management. The clarification of roles in groups and the identification of expertise and competence are key to multiprofessional project work. Judging from the survey responses, getting to know the other participants and gaining mutual trust in the planning stage are important in terms of committing to the project later. In addition, group building after personnel changes is a challenge.

RDI projects have been managed and staff have been trained in different ways at universities. At the launch of the MIMO project, RDI operations were one of the strategic functions of universities of applied sciences, but there is considerable variation between communities and individuals in how this basic function has been integrated into the organisation, the role of the teacher or the everyday life of a student. For this reason, it may be discovered in joint projects

between universities that the organisations have different ways of working and implicit notions of what project work means as part of the role of the teacher. The changing work of a teacher at a university of applied sciences and the challenges related to this change are clearly evident in this respect. In addition to the strategic duties of universities of applied sciences, financial issues will increasingly affect the integration of RDI work into teaching. For this reason, their combination must increasingly be taken into account in project planning as well as curriculum work.

Experiences gained in the MIMO project indicate that the changing role of the teacher and co-operation between organisations present challenges, but are also highly rewarding. Both TUAS and Humak see the MIMO project as an important trailblazer in shaping the future of teaching and RDI operations.

*It has been rewarding to see development, inspiration and engagement as well as the building of trust in spite of differences between people, even considerable ones. Many have made great efforts to make things happen.*

(TUAS, email survey, 7 November 2012)

## REFERENCES

Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittäminen työssä. Helsinki: Vastapaino.

Government Bill on the amendment of Sections 26 and 48 of the Act on the Financing of the Provision of Education and Culture. HE 486/2013.

Humak University of Applied Sciences 2009. Curriculum for the Degree Programme in Civic Activities and Youth Work 2009–2013. Accessed on 16.9.2013 in TOLA, the resource planning and quality assurance system of Humak.

Humak University of Applied Sciences 2010. Strategy for 2010–2012. Accessed on 16.9.2013 in TOLA, the resource planning and quality assurance system of Humak.

Isoherranen, K. 2005. Moniammatillinen yhteistyö. Vantaa: WSOY.

Krappe, J.; Parkkinen, T. & Tonteri, A. 2012. Introduction. In Krappe, J.; Parkkinen, T. & Tonteri, A. (eds.) Moving In! Art-Based Approaches to Work with the Youth. MIMO project 2010–2013. Reports from Turku University of Applied Sciences 127. Turku: Turku University of Applied Sciences, 5–8.

Leino, I. 2012. First Steps in Multiprofessional Teamwork within the MIMO Project. In Krappe, J.; Parkkinen, T. & Tonteri, A. (eds.) *Moving In! Art-Based Approaches to Work with the Youth*. MIMO project 2010–2013. Reports from Turku University of Applied Sciences 127. Turku: Turku University of Applied Sciences, 121–138.

Ministry of Education and Culture 2010a. Agreement between the Ministry of Education, Suomen Humanistinen Ammattikorkeakoulu Oy and Humak University of Applied Sciences for 2010–2012. Accessed on 14.8.2012 at [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/hallinto\\_ohjaus\\_ja\\_rahoytus/tavoitesopimukset/sopimukset1012/Humak\\_Sopimus\\_2010-2012\\_tarkistettu.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahoytus/tavoitesopimukset/sopimukset1012/Humak_Sopimus_2010-2012_tarkistettu.pdf).

Ministry of Education and Culture 2010b. Agreement between the Ministry of Education, the City of Turku and Turku University of Applied Sciences for 2010–2012. Accessed on 14.8.2012 at [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/hallinto\\_ohjaus\\_ja\\_rahoytus/tavoitesopimukset/sopimukset1012/Turun\\_amk\\_Sopimus\\_2010-2012\\_](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahoytus/tavoitesopimukset/sopimukset1012/Turun_amk_Sopimus_2010-2012_).

Ministry of Education and Culture 2013. Website. Polytechnic reform 2011–2014. Accessed on 5.9.2013 at [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/ammattikorkeakoulu\\_uudistus/?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/ammattikorkeakoulu_uudistus/?lang=fi).

Mäki, K. 2012. Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina. *Jyväskylä Studies in Business and Economics* 109. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Polytechnics Act 9.5.2003/351.

Programme of the Finnish Government 2011. An open, fair and confident Finland. Accessed on 9.9.2013 at <http://valtioneuvosto.fi/tiedostot/julkinen/hallitusneuvottelut-2011/neuvottelutulos/fi.pdf>.

Pärnä, K. 2012. Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet. Publications of the University of Turku. Series C, part 341. Turku: University of Turku.

Turku University of Applied Sciences 2010. Strategic Plan for 2010–2013. PDF brochure. Accessed on 9.9.2013 on the intranet of Turku University of Applied Sciences.

## APPENDIX I.

### Email survey

1. Planning of the MIMO project:

What was your role in the planning stage of the project?

In your opinion, what were the goals of the project in your organisation?

In your opinion, from what perspective was the project planned (such as content, the integration of project work into teaching and the development and increase of subject matter, teaching and competence)?

How were the tasks related to the project divided? Who made the decisions? How were the decisions made?

In what way did the teaching staff in your organisation participate in the planning of the project?

Based on this experience, what do you think is essential in project planning? What did you learn about project planning?

2. Implementation:

In what way was the link between project planning and implementation ensured / executed (for example, by ensuring that same people participate in both stages)?

How was the project linked to teaching? What was the level of success in creating this link in your organisation / degree programme?

Who made the decisions about integrating the project into teaching in your organisation? At which point of the academic year were these decisions made?

3. Multiprofessional co-operation:

How did the project support multiprofessional teaching?

Did the project succeed in the development of multi-professional teaching and co-operation? In which respects? Please also share any problems.



How well did employees in your organisation succeed in breaking boundaries between professional fields and organisational cultures?

4. Co-operation inside and between organisations:

TUAS and Humak have their own guidelines on RDI operations. How well did these guidelines interact during the project?

Were there considerable differences in responsibilities and schedules that hindered project progress?

Were the organisations flexible enough to make quick decisions, for example? Why were they or why were they not?

Were you able to respond to problems rapidly? How?

Is there anything else you would like to share about the content mentioned above?





THE MIMO PROJECT AS  
A MULTIPROFESSIONAL  
LEARNING ENVIRONMENT  
FROM THE PERSPECTIVE OF  
EDUCATIONAL DEVELOPMENT



*Liisa-Maria Lilja-Viherlampi*

*MIMO Steering Group member, Arts Academy of the Turku University of Applied Sciences*

Multiprofessional co-operation is topical, very much so. Notions of working life are changing in practically every field: old operating methods and models are no longer sufficient, but challenged by various factors and phenomena in society, some of which are severe. It seems to me that particularly the health care and well-being sectors are undergoing a transition towards a more comprehensive approach to customers – even towards a more holistic idea of man. For example, the aspect of rehabilitation, and not merely treatment, is more and more included in all work in the health sector.

Cultural well-being is a new, strong concept that has many levels: on the one hand, it refers to culture as a value in itself, as part of humanity, and to everyone's right to participate in culture regardless of age, life situation, state of health and other similar factors. On the other hand, it refers to instrumental meanings carried by culture through which culture and art promote well-being by providing people with tools that enable them to express themselves and be heard and seen.

The building and implementation of multiprofessional co-operation involves encountering boundaries and even walls. We must have the courage to identify and acknowledge these and then set out to find the way to encounters. Dialogue cannot be created by forcing or even by wishing hard. It requires sufficient time to familiarise with another, otherness and different types of discourse and to respect them and create communication, a common language.

The MIMO project has succeeded in questioning these boundaries and breaking them and even breaking down walls in places. Moving in the right direction has been essential. A large number of experiences have been gained, and each experience can be a significant learning opportunity if we have the will and courage to see what it offers. To be successful, multiprofessional co-operation between the cultural, social services and health care sectors requires that the competencies of multiprofessionalism be defined, both as shared competencies and from the perspective of each sector. Educational organisations play a key role in building systematic and comprehensive education and new types of career paths that produce the required expertise for the needs of working life.



# TUAS STUDENTS LEARNING ART-BASED METHODS IN A MULTIPROFESSIONAL LEARNING ENVIRONMENT

*Outi Arvola & Terttu Parkkinen*

## ABSTRACT

In this article, we describe the 10-credit Art-Based Methods (ABM) study module developed in the MIMO project and executed three times during the project. We compiled the material for the article in 2011–2013 by interviewing students who participated in the ABM education after the end of each study module. The study module was completed by 50 students, 33 of whom participated in the group interviews. In the article, we describe the structure of the ABM training as well as students' learning experiences with regard to multiprofessionalism and the application of art when working with young people. As a result, it can be stated that the contribution of the ABM study module to the development of education and training was significant. We formed multiprofessional teacher and student groups and were able to lower the barriers between different faculties and degree programmes. We combined RDI activities, teaching and working life in a manner that increased the teaching capabilities of the personnel participating in the project as well as the professional competence of the students for guiding and supporting young people with art-based methods. Both teachers and students learned multiprofessional skills and gained insight into the opportunities offered by multiprofessionalism.



## LEARNING MULTIPROFESSIONALISM IN A WORKING LIFE ORIENTED LEARNING CONTEXT

The MIMO project is an example of working life oriented research, development and innovation (RDI) activity that has influenced the development of teaching and the creation of a multidisciplinary education model at Turku University of Applied Sciences. The underlying factors include the desire of Turku University of Applied Sciences to develop teaching with a multidisciplinary approach and the need to build new types of learning environments and to engage in more extensive co-operation across faculty and degree programme boundaries. The MIMO project has genuinely supported the need to reform teaching and multidisciplinary work and also helped in the development of the professional skills and professional image needed in working life by students of universities of applied sciences. In the project, we have successfully combined the professional competencies in the fields of well-being, health care, art and culture within Turku University of Applied Sciences. Furthermore, we have increased co-operation among higher education institutions both nationally and internationally by developing teaching together with Humak University of Applied Sciences and University of Tartu Viljandi Culture Academy.

In the operating environments of future working life, adaptability and multiprofessional working skills are part of an employee's basic skill set, and the ensuring of one's own competence requires constant self-development. Teaching and education that is based on the concept of constructivist learning emphasises the learner's active role in processing and interpreting information. Learning is the ability to reflect and the attachment of personal meaning to different matters and phenomena. The linking of learning and teaching with practical working life situations and the development of a student's metacognitive skills is considered important. (Penttilä et al. 2009, 19; Kelo et al. 2012, 9.)

The execution of the statutory duties of universities of applied sciences and the adaptation to changes in structural and funding models require universities of applied sciences to co-operate more closely with working life. With new operating models, teaching and the role of teachers undergo a transformation, and in students' opinion, there is clearly demand for this transformation, too (Töytäri 2013). The operations of an educational organisation is modified by linking teaching and RDI activities more closely together, which enables students to learn more often in authentic learning contexts in working life

(Kelo et al. 2012, 13). Working life oriented learning supports learning of new skills and information as the needs of working life change. Working life orientation refers to various methods based on co-operation between education and working life that improve the opportunities of graduating students to find employment and ensure that education corresponds with the future needs of working life in the best possible manner (see Tynjälä et al. 2004, 6–7; Salonen 2010, 16). The working life oriented approach emphasises that it is the duty of education and training to review current working life operating models even critically and to develop and transform them actively (Salonen 2010, 16). Working life oriented learning can also be structured with the aid of innovation pedagogy implemented at Turku University of Applied Sciences. Innovation pedagogy combines learning and the generation and application of new knowledge. Learning and teaching are viewed from a working life based perspective with an emphasis on research and development expertise. According to Juha Kettunen (2009), Rector of Turku University of Applied Sciences, innovation pedagogy can be defined as an operating model that is based on the concept of sociocultural learning and that supports the operations of universities of applied sciences as part of regional competence networks. Applied research and development activities are linked with multidisciplinary teaching and they support regional development and the generation of innovations in working life. According to Penttilä et al. (2009, 11), elements of innovation pedagogy include innovative teaching and learning methods, the surrounding working life and innovations that may be related to products, services, processes or teaching methods. Innovation pedagogy aims at launching a cycle of continuous development the parts of which are in active mutual interaction

In its report and development guidelines, an expert group of the European Commission emphasises closer integration of teaching with working life. In the future, Europe needs more flexible practices for co-operation between employees and educational organisations. Such practices may include, for instance, co-operation across curriculum boundaries and the increase in opportunities for experiential learning. (New Skills for New Jobs 2010.) Typical features of current working life include an emphasis on strong professional competence and an increasing need for cross-sectoral working. As concepts, professions and multiprofessional co-operation are closely interlinked: multiprofessional co-operation is part of the development process of professions. In this process, the tasks of occupational professions change and the significance of competence and applied knowledge increases. Traditionally, strong subject-matter expertise

and commitment to the organisation's values and norms have been considered important. As network-like organisations become more common, wide-ranging expertise, multipotentiality and flexibility have emerged as significant skills. (Pärnä 2012, 40–48.)

The education and training of new professionals emphasises versatile interaction skills needed in working life, the ability to adapt to changes and skills required for handling problems arising in co-operative situations. In the modern way of working, strong professional core competence is no longer enough but the crucial factor is the ability to integrate it into the whole and to apply it in co-operative situations and in a changing operating environment. (Uhmavaara et al. 2005, 7.) The expert group that prepared the “New Skills for New Jobs” (2010) report for the European Commission emphasises that in addition to traditional qualifications, one needs transversal skills, such as learning to learn, reflection skills, digital competence, interaction skills and cultural awareness.

In collaborative learning related to the crossing of boundaries, there are two key concepts: shared understanding and shared reality. These concepts can be used in modelling situations in which common learning occurs. The foundation for working is the definition of common targets. In development situations, the working group members can share their ideas, which obligates everyone to review their own knowledge. Ideas expressed aloud by others challenge the members to review the theme being developed critically together. (Leinonen et al. 2006, 141–144.) Situations in which the members of the work community have a genuine opportunity to participate and be heard often yield good learning results. Inclusion in dialogue is a key factor in learning. (Toiviainen & Hänninen 2006, 16–21.)

The core competencies of each profession are proven in multiprofessional working. Encounters between professions create situations in which different professional groups get the opportunity to absorb influences or information foundation from one another. When multiprofessional teamwork is consciously developed, it opens an opportunity to build new, shared knowledge and practices. The advantages yielded by multiprofessional teamwork must be perceived from the point of view of the customer's best interests, not from the point of view of protecting one's own profession; this requires trust. Katariina Pärnä (2012, 40, 216), PhD (Soc.Sc.), states that multiprofessional teamwork demands a will to co-operate, identification of a customer-oriented need for co-operation, crossing of professional boundaries and joint building of expertise.

The definition of targets is a process that continues throughout the working period. Joint planning, execution and assessment provide the structure for co-operation, and training sessions offer opportunities to deepen professional competence.

## DESCRIPTION OF THE ABM TRAINING DEVELOPMENT PROCESS

In the MIMO project, we carried out three Art-Based Methods (ABM) study modules (hereinafter “ABM training”) in 2011–2013. The ABM training was organised for students who were interested in experimenting with and learning the utilisation of applied art working methods when working with young people and also in other customer service, as applicable. During contact lessons, the students were provided with concrete tools for their future work with young people and learned to apply art in their work. As a part of their studies, the students guided groups of young people as multiprofessional teams.

We started the planning of the ABM training in spring 2010 when drafting the MIMO project plan. After receiving a positive funding decision for the project in autumn 2010, we began curriculum work with teachers of social services, dance and theatre. In the early phases of the process, we mapped out key characteristics of different professions and outlined central themes that we wanted to include in the ABM training. We chose experiential learning and practical working as the key methods to be utilised in the training. Our aim was to increase awareness, trust and dialogue among different professional groups as well as to provide interfaces for encounters among both personnel and students. We developed the ABM training according to the principle of continuous development. After each execution of the training, we assessed the success of teaching and made necessary adjustments to the content of the next curriculum. This development process was carried out three times in 2011–2013. The development process is illustrated in Figure 1.



**FIGURE 1.** *ABM training development process.*

When drafting the project plan, we already decided to divide the training into four parts. The first two parts, A and B, focused on the explanation of theoretical perspectives and activity-based method work. The most essential aim was to provide the students with information on encountering young people, guiding groups and methods that they can utilise in group guidance in the experiential Part C. The practical guidance of a group of young people, i.e. Part C, was the phase in which multiprofessional working was concretely carried out with young people and the lessons learned in Parts A and B were applied to practice. We also offered the students an optional Part D in which they were given the opportunity to participate in teaching of various degree programmes with regard to a certain theme. Training was organised for increasing knowledge of target groups and deepening methodological competence, for instance.

Although the basic structure of the ABM training was identical every time it was executed, we modified the content according to the needs of each group. The main differences between executions were in Part A. We built the theoretical and information foundation in a different manner each time: In the first execution in 2011–2012, the theoretical and activity-based parts were of equal extent and included information on young people, their needs and art-based methods. In the second execution, we expanded the theoretical part due to the degree programmes from which the students came (inclusion of nurse and community educator students) and included health promotion and youth work theory. In the third execution, which consisted of continuing education, the proportion of art-based methods was more extensive than that of theory in line with the students' wishes.

The participants in the training were 50 students from different educational backgrounds: performing arts (dance teacher, drama instructor), artist, social worker, occupational therapist, nurse and community educator. More detailed

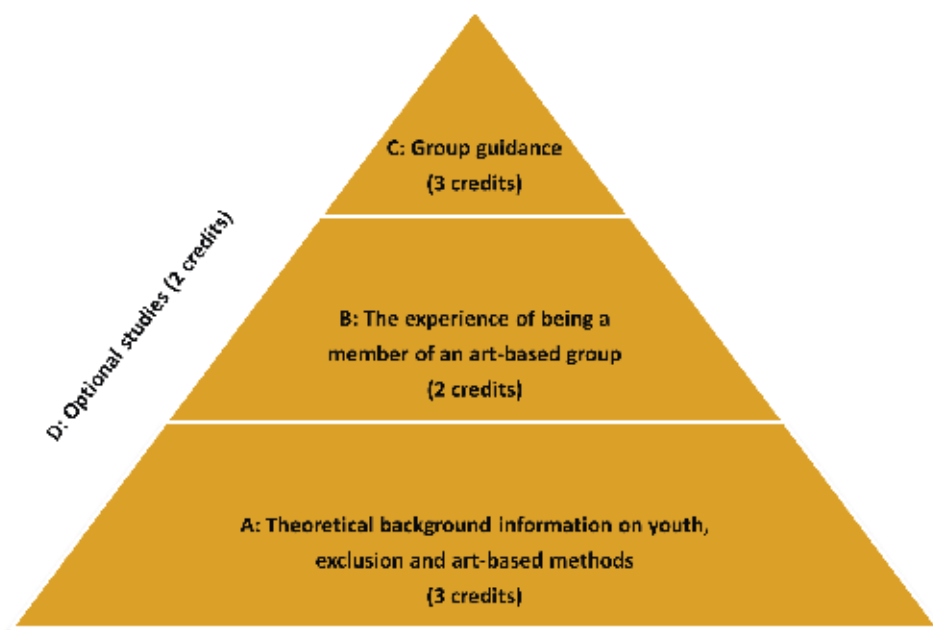
information on the study modules is compiled in Table 1. The first two ABM training sessions were aimed at degree students and the third one was offered as continuing education for well-being and art professionals.

**TABLE 1.** *Summary of the ABM study modules.*

Period of execution	Contact teaching	Students (N)	Students, education	Groups of young people (N)	Groups of young people: place of education	Young people (N)
<b>ABM I</b> 14 March 2011 –15 December 2011	Part A: five days Part B: three days Part C: executed as ten sessions of 1.5 hours optional studies	18	<ul style="list-style-type: none"> <li>• performing arts (dance teacher, theatre)</li> <li>• social worker</li> <li>• occupational therapist</li> </ul>	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livia College</li> <li>• Turku Vocational Institute: preparatory occupational training, professional studies</li> <li>• Pansio reception centre (Finnish Red Cross)</li> </ul>	60
<b>ABM II</b> 5 March 2012 –5 December 2012	Part A: five days Part B: three days Part C: executed as ten sessions of 1.5 hours optional studies	16	<ul style="list-style-type: none"> <li>• performing arts (puppet theatre)</li> <li>• fine arts</li> <li>• social worker</li> <li>• nurse</li> <li>• community educator</li> </ul>	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livia College</li> <li>• Turku Vocational Institute: preparatory occupational training</li> <li>• a children's home</li> </ul>	22
<b>ABM III</b> 8 October 2012 –28 May 2013 continuing education	Part A: five days Part B: three days Part C: executed as ten sessions of 1.5 hours optional studies	16	professionals: <ul style="list-style-type: none"> <li>• psychologist</li> <li>• youth worker</li> <li>• counsellor at a children's home</li> <li>• rehabilitation counsellor</li> <li>• professional puppet theatre worker</li> <li>• artist</li> <li>• professional theatre worker</li> </ul>	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• children's home units</li> <li>• Turku University of Applied Sciences</li> <li>• Turku Vocational Institute: workshop activities</li> <li>• youth houses of the City of Turku</li> </ul>	51
<b>Total</b>		<b>50</b>		<b>17</b>		<b>133</b>

The scope of Part A, “Theoretical background information on youth, exclusion and art-based methods”, encompassed five days of full-time studying. During these days, the students were provided with information on young people as a customer group and had the opportunity to experiment with art-based working methods, such as improvisation and visual and physical expression. In addition, we introduced the targets and activities of the MIMO project to the students. In Part B of the study module, “The experience of being a member of an art-based group” the students participated in art-based work in groups and learned the nature of such work through their own experience. Guidance of exercises was also experimented with. In Part C, “Group guidance”, the students worked in multiprofessional teams of 2–3 persons and guided a group of young people by utilising art-based methods. On average, each of these groups guided by the students met ten times, each time for approximately

1.5 hours. Altogether 17 groups of young people were formed during the three ABM training sessions. A total of 133 young people participated in the groups; approximately 120 of them (depending on the interpretation) were in danger of becoming excluded from society. The young people in the groups were 16–25 years of age. Each multiprofessional student group prepared a work plan with regard to group guidance and wrote a final report. In addition to the three parts (A–C) that were common to all students, the students could freely choose other available MIMO studies (Part D), such as MIMO project seminars, Summer Summit camps in Estonia and Finland, drama and physical expression courses, puppet theatre workshops, digital storytelling studies, health promotion courses and online courses in youth work. The structure of the studies is displayed in Figure 2.



**FIGURE 2.** *The structure of the Art-Based Methods study module.*

We collected feedback on the training by interviewing the student groups that participated in the ABM training sessions. Altogether 50 students were invited to group interviews but 17 of them could not participate, for various reasons. The interviews of the students participating in the first ABM training session (6 groups) were performed in December 2011, those of the students participating in the second ABM training session (3 groups) in December 2012 and those of the students participating in the third ABM training session (5 groups) in May 2013. In the third ABM training session, the students guided seven groups of young people; however, in the interviews, groups operating within the same organisation were combined into one group. Consequently, 14 groups, i.e. 33 students, were interviewed. The interviews were performed at the end of the group guidance phase by the following MIMO employees of Turku University of Applied Sciences: Anna Tonteri, Terttu Parkkinen and Outi Arvola.

Group discussion was chosen as the method to be used because a joint discussion facilitated the achievement of a multiprofessional point of view and because, as a method, group interview made the reflection of the members' shared experiences possible. The interviews were performed at the locations where the guidance of groups of young people was carried out or at the premises of Turku University of Applied Sciences. On average, the recorded interviews lasted 1.5 hours. With our interview questions, we looked into what the students felt they learned at the ABM training, how the training should be developed in the future and what the students felt they learned about multiprofessional working.

In a qualitative study, researchers themselves have to actively form their own analysis and interpretation of the material. The aim of the analysis of qualitative material is to bring clarity to the material and thus provide new information on the issue being studied (Eskola & Suoranta 2005, 137). In our study, we utilised content analysis with which we aimed to summarise the material without losing any of the information. The starting point for a content analysis may be the material or theory – in this study, it was the material. According to Principal Lecturer Jorma Kananen (2008, 94), a content analysis aims to describe the material verbally and concisely at a general level. The objective is to produce a clear verbal description of a matter or a phenomenon, which requires the material to be converted into a new form.



The processing of the material started with the transcription of the interviews, which yielded a total of 225 pages of text. We looked for any themes emerging in the transcribed material and categorised the responses under the theme or question which we considered them to pertain to. On the basis of this categorisation, we performed an analysis and recorded the results. As the codes for the quotations from the interviews, we have used the number of each ABM training session (ABM I, ABM II, ABM III) and the number of the group interviewed (G1–G7), in order to make it possible to distinguish the responses of different groups from one another.

## STUDENTS' EXPERIENCES OF LEARNING IN A MULTIPROFESSIONAL ENVIRONMENT

According to the students, the ABM study module of the MIMO project offered an excellent way to utilise different training and professional skills. They felt that everyone not only had something to contribute to the group but also learned new information about group guidance by observing the working methods of others. Although multiprofessionalism was considered to be the best asset that the ABM training offered, it was sometimes challenging to work in a multiprofessional team.

*Well, at least that it has confirmed how important multiprofessional work is, that it is so important that though you feel your own issues are important, you feel that there are so many important things that you don't know or remember. (ABM I, G3)*

*In a way, I have that kind of feeling that now we heard other groups, too, that the idea came true. That both learned from each other, but so that it still felt like an entity to that group member [the member of a group of young people]. (ABM III, G2)*

The students considered it very important that students from different professional fields already meet during their studies as later in working life they work together in the interests of customers. They emphasised the significance of creating a safe atmosphere in a multiprofessional guiding team. It is part of an employee's professional competence to get along with colleagues from different professional backgrounds and with different points of view.

*So, stupid that we are the TUAS and... sort of like that we should really use much more those... other fields of study and co-operate and like do so and just that in a way think about your own professional identity, that how just that, that it really comes from sort of reflecting it to others, gives really a lot.* (ABM I, G3)

The students commented that the background of each student had an impact on their guidance work. Due to the short period of time that the students had for learning to know one another, they sometimes had difficulties in distinguishing which part of the working-related background originated from professionalism and which part originated from the person's personality. The students hoped that multiprofessional guiding teams would be formed at the beginning of the ABM training so that the team members had time to get to know one another and one another's professions well. It was considered important that the personal chemistry among guiding team members worked well, although it was understood that in working life one must get along with everyone.

*...that now it was so that though you were in a multiprofessional team you'd hope that you had time to sort of get into synch... but that synch still needs to be that you can work, but of course not when you're working in multiprofessional groups, I can't choose who I work with. Like you need to get along with everyone.* (ABM II, G2)

*...but one thing was this personal chemistry that could be seen in the feedback, that surely it comes across to the group [of young people] how the guiding team members... and the group started to become tighter then... really quickly.* (ABM III, G2)

The competencies of different professions were considered significant. Many of the student groups felt that before starting multiprofessional working, it is important to know the competencies of one's own field of study as well as the framework from which one views the world. According to many groups, multiprofessional working is not suitable for first-year students; instead, students must already have the foundation required for the development of professional identity.

*You think really a lot about what is my role and my professional framework, I have really tried to bring that. It surely can be seen if you sort of compare me and an art professional, for instance, she thinks that*

*“So this is the exercise and well, now it’s done” but I start to ask so many questions, like “What did this feel like?” and “Did you like it?”. (ABM I, G5)*

Furthermore, the students considered it important to have the skills for adapting working methods according to the situation and for changing activities on the basis of the needs of the young people. During the ABM training, the students themselves participated in art-based teamwork, by many of them felt that the exercises used in the teamwork were not suitable as such for groups of young people. Consequently, the students needed to learn to modify exercises for these groups.

*We are professionally at such a stage that we are able to adapt things, we don’t do everything literally... We come up with ideas, or when you suddenly realise that activities or tasks don’t go as you thought they would, then you just... ok, so let’s change it like this. (ABM I, G4)*

*Sort of like, or generally so that this is difficult for me to understand, things that aren’t very concrete, because after all they’re young, their thinking is perhaps not going at such a level, what makes this difficult... So how this could be sort of brought more to their level, you know. (ABM I, G3)*

The students considered multiprofessionalism rewarding. It helped them structure their own professional identity and understand the views and job content of different fields. According to the students, it was difficult to determine differences between competencies required in occupational therapy, social services and youth work as the methods in these fields were similar in many aspects. Despite this, differences could also be found. For instance, the students reported that they had noticed that a student of occupational therapy approaches issues through activity and its significance and that the strengths of a social worker or a community educator include organisational skills, competence related to service systems, pacing and skills related to customer encounters. The competencies of art students stood out more clearly from those of representatives of other fields.

*However, this multiprofessionalism is like that, because in my opinion, it feels like there are so few of those in the core studies, to really find out what, which field’s professionals you are and how do you look at things and so on. (ABM I, G4)*

The students of health care and well-being felt that they could draw artistic understanding from the representatives of arts, and similarly the art students felt that through multiprofessional working they understood the importance of encountering the customer and adapting activities better: in art-based working, the working process may be more important than the outcome.

*...I can say that as for me, I've learned from x, from x's professional skills and from these methods that x uses, and they have been really interesting and my opinion was that those discussions were important for me, too, and that sharing of experiences was also very rewarding for me. How could I say it somehow specifically what I learned from x, sort of difficult to say clearly now what that is... Surely I've learned a lot and been very satisfied that I've taken part in this group. (ABM III, G2)*

The interviews highlighted the importance of dialogue, discussion among equals and learning from others. When guiding groups of young people, the students noticed how one thing can be understood in many different ways. As a result, they considered joint discussion and review of ideas essential. The students felt it to be important that they had been able to give and receive feedback on the guidance of groups of young people. Giving and receiving feedback required them to gain a certain level of trust as well as courage to give and receive constructive development suggestions. Many thought that a common target is a prerequisite for successful activities. All groups felt that they had received new perspectives for guidance of young people from one another.

*And then we have tried... you see, in my opinion, the young people haven't been told that this here is a youth work professional and here I am... instead it is like we do this together and we've got a clear pattern here... It's gone really well... And yeah, I feel that it's gone through a sort of dialogue all the time, that we've been able to plan quite a lot together, too... always and you know, there's been no need to do so. (ABM III, G5)*

*It was just like that, different strengths and different abilities, we surely gave feedback to each other, not really a lot, you see, it wasn't like we continued discussing or something, but just that there was still that if you forgot to say something, the other person was there and still gave room... No-one was offended by feedback, we had such an atmosphere that one could do it well. (ABM I, G5)*

In multiprofessional teamwork, the guiding team member's own courage to let go and join in common activities is important. Many of the interviewees considered improvisation and application skills essential.

*...that you should let go like this, like we make do with what we've got... that when you have noticed that improvisation worked there... just go with the flow right away, there's no need for a definite structure or plan... after all, they have lived... of course here, too, but partly it's that creativity and being artistic, that you can in that situation catch what would be required and suitable here. (ABM I, G3)*

The art students sometimes felt that the representatives of other fields were stiff and not able to let go sufficiently. In their opinion, when you work with young people, you should sit on the floor or on the table, not by the table as they felt the students of social services and health care do. The students of health care and social services felt they are professionally close, whereas they admired and sometimes wondered at the creativity and different approach of the representatives of arts.

*So, when you are with young people, you don't have arms folded across your chest, but you are relaxed, you just hang out... you try to be more open physically, too, not blocking it right away at the first meeting. (ABM II, G2)*

*And then again, when there are nurses and me, we are so close to each other that we are at a personal level and not like hiding behind occupations or fields of study. Actually, we were there like persons then. They're so close, but then you notice that when you work with x, x is in totally different spheres than me... I was sometimes there with my mouth open, like I wasn't able to think in that way at all, you clearly see that x is a bohemian and I'm not, that instead I am... Like this visual side of things and such, they are totally out of my reach, you see. (ABM II, G2)*

In the guiding team members' opinions, working went well when the professional boundaries were blurred and when they could guide the group so that the young people did not think of the guiding team members as representatives of different professional fields.

*I don't know, during this process you and I have also talked about this multiprofessionalism, it sort of feels that things have integrated quite well,*

*that we are in this together and we have really well taken responsibility so that it's not at all like there was a youth worker and an artist but that there's two people working together. (ABM III, G1)*

*In my opinion, it's been really fine that even though we have taken those work roles a bit differently, everyone has taken others into account really well, in my opinion... I feel that everyone respects each other's professional skills, that there's been no thinking like "What is that all about then?" (ABM I, G5)*

## STUDENTS' LEARNING EXPERIENCES AND DEVELOPING THE ABM TRAINING

According to the students, the best things about the ABM training were multiprofessionalism, increased knowledge of art-based methods, the practical approach, as well as working with young people and, consequently, gaining better group guidance skills and experience. The degree students in particular found the above-mentioned matters to be important for their personal learning, but the participants of continuing education also thought that the new kind of multiprofessional approach and application of art-based methods in the guidance of groups of young people were very useful. All groups saw the study module as a positive learning experience.

The guidance of groups of young people, which was included in the ABM training, proved to be rather challenging at times, but all groups also experienced many successful elements. The aim of the MIMO project was to support young people who are at risk of becoming excluded from society, and the difficult conditions and special needs of these people require the special expertise of the leader. The organisation and flawless implementation of group activities called for dialogue with representatives of the young people's background organisations, but scheduling posed some challenges in this respect. Examples of successful work included well completed exercises, getting the young participants enthusiastic about the task at hand, and achieving a good atmosphere in the group.

Many students felt that the desire to participate in the ABM training is proof of courage and enthusiasm to apply art-based methods in practical work with customers. The students learned art-based methods and multiprofessional

co-operation through experience – by doing, experiencing, practising. They understood that one needs to personally experience a certain exercise or method before it is possible to apply it to guiding others.

*Yeah, doing is important here, and surely also that we have gotten to know each other, I mean, it would be quite wild to start guiding without having these activity days first. (ABM III, G2)*

*That you knew how it feels to you, like, here too it was important that you first had the sessions where you were a student... and tried those things and only after that started guiding others to do them, I mean, otherwise you couldn't possibly know how they can feel. (ABM I, G3)*

The students would have liked the ABM training to include more information about the guidance of young people in practice. Hearing grass roots-level experiences helped the students understand how groups of young people work. The students felt that the background studies must include theory to some extent, but that should also be approached from the practical perspective. Lectures and PowerPoint presentations were not found to be good teaching methods. Moreover, the MIMO project was the first activity-based project for many students, and some of them wished to include information about project work in their future studies.

*Yeah but somehow, I don't know precisely, but something about what it's like to work with young people and what kinds of things, like we have in our training, what kinds of things they are going through and what kinds of things have an impact, and what the leader should take into account... Like quite concrete-level information about how to act... (ABM I, G5)*

*But it was interesting, the visit by the youth outreach people, because they had, they told us examples of how, you know, things can go well or badly with these young people who are at risk of becoming excluded. (ABM I, G6)*

*... I often have those kinds of young people with special needs in my groups, so I would have liked to have more some kind of a guidance for that, and that maybe was what I was hoping for. (ABM III, G2)*

Some students saw the exercises conducted during the contact teaching mainly as exploring the opportunities of various art-based methods. Due to the limited time available, some methods could only be learned by participating in the optional studies or independently.

*Some particular exercises... And from what we heard from other groups, some particular exercises, so yeah... there were things I would have liked to learn more about, such as writing and photography, those are really interesting topics. But well, so... it was such a short and small scratch, so you don't really know how to use them in your work then. Maybe some kind of application, yeah... (ABM III, G2)*

Students of health care and well-being felt that they learned a lot about art-based methods. Some art students would have liked to get more information about the target group and more background information to support working with customers, but most of them found it interesting to learn about new art genres and methods.

*It was, like, nice, and you took it, like... well as therapy or, you know, you got to do dancing and stuff, but then at some point it started to feel a bit, like, it felt like it was made for the social and health care people, so that they get tools for their work and they can use these methods, too, and, like, I spoke about this with someone, someone from photography, that what are we getting, like, in return from the social and health care sector. (ABM III, G4)*

The professional artists who participated in the continuing education thought about the benefits they gained from the multiprofessional art-based work. The emergence of new work opportunities through the application of art was an important point for them. Projects such as MIMO create new working life contacts for artists, and they hoped that this aspect would be considered in the future, as well. The optional study modules were brought up as a development target in the ABM training, because different optional modules were offered in different years of implementation. Furthermore, the students noted that more attention could be paid to the marketing of these studies and that the course offering could be further diversified by, for example, adding contents from the fields of social services and health care or courses that deepen method skills.

*Then again, another possibility, which could, you know, add value somehow is that we could go through issues like finding work in the field of applied arts, in general more extensively than... although, on the other hand, it is of huge value that we go into these places though and probably, you know, someone can have direct opportunities to find work, then, directly through these projects, but you know it can't go like that for everyone... so maybe if*



*we would go through the scene of applied arts more extensively, like what could be the... or the scene of applied arts targeted at young people, like which directions could be the ones where we could seek jobs in the future. (ABM III, G1)*

*It's what I've been saying that what I missed was that we, us artists, could have gotten more acquainted with your work tasks and, like, gotten to understand your world better, 'cause, you know, it is quite a strange world for many of us, even though many of us have worked in different places... So if this is done in the future, there could be an optional course about the social services and health care. (ABM III, G2)*

The majority of students stated that contents of the type that were featured in the ABM training had previously been very scarce in their studies. More of such contents were desired, particularly in the social services and health care education. Students believe that both method and guidance skills are required in these sectors.

*Like quite clearly the methods or, at least I am like, I want to open the toolkit where I can put the methods and take them and, like, use them, so those are clearly needed and here you would have them. (ABM I, G3)*

*And one thing I've noticed myself is that if I had thought of some kinds of exercises and then I noticed, when I saw the youngsters, that you could never do such a thing with them... not even as a group... (ABM II, G2)*

In the interviews, the students expressed that they were pleased with the enhancing of their group guidance skills. Apart from group guidance skills, working with groups of young people also reinforced their abilities to meet customers and employees with different cultural backgrounds and experiences. The students felt that they learned from each other in the role of a group leader and were able to support one another. They stated that they can utilise these skills in their future professional studies or in working life. The ABM study module was a good addition to the professional studies in different fields of study and enabled practical training of the acquired skills. In particular, the degree students felt that they gained valuable experience of working in the role of an authority and reinforcement for their professional identity as leader.

*We've divided the tasks so that everyone guides something, a little according to our own areas of strength, and who got the idea, of course you guide the part that you know best. So you didn't need to guide things you don't really know yourself, because then the guidance would be a bit like... but I think that the guidance was divided really equally. (ABM I, G5)*

One group's ABM training lasted approximately eight months, but the first two groups' training was interrupted for summer holiday. Some students felt that this break had a negative impact on committing to the training, establishing a team spirit and building a cohesive team. Various art-based work methods were found to reinforce the team's internal process and feeling of togetherness.

*At least for me it was that getting to share in the big group, as it was ours... in the small group, one experience, and then hearing about others' processes and the lovely people... at least I think it made me more part of the group. Like, it was a nice year, I met wonderful people. (ABM III, G1)*

Nearly all interviewed students stated that the ABM training could have lasted longer and been more intensive. The establishment of dynamics within student groups and the building of trust and knowledge between members of multiprofessional counsellor groups would have required more time than was available in the ABM trainings piloted as part of the MIMO project. On the other hand, the coordination of schedules even in the current scope of the training proved to be challenging for both degree students and participants of the continuing education; many students had other studies or work that overlapped with the ABM contact teaching or group activities. Mandatory attendance of the main degree programme's lessons hindered degree students' participation in ABM studies.

Almost all student groups valued the aspects of learning from others and sharing experiences. In the future, when planning training such as the ABM training, it might be useful to add group meetings between the sessions of guiding groups of young people. This would enable the students to see more of each other and exchange experiences during the field work. The students had the opportunity to read everyone's reports, but they nevertheless felt that face-to-face interaction and meetings would be the most useful way to exchange information.

*But I think that indeed the group building and co-operation development should have started earlier. [referring to the multiprofessional student teams] (ABM III, G1)*

*Otherwise it was sufficient, the beginning... but, yeah, really you learn so much by listening to others' experiences of guiding teams, that the time for that was too short. Sure, we can see the reports from Optima [referring to the study platform system] but it's a different thing reading... (ABM III, G2)*

*I am really pleased, though, but the process should be even longer, clearly. (ABM III, G4)*

All participants stated that the ABM study module was worth taking. The further customisation and commercialisation of training such as the ABM module was supported, and the students also recommended the addition of similar courses to degree programmes. The professional artists who participated in continuing education also found the training to be useful and fruitful.

*...this has been quite fruitful. And I have thanked my employer, said thanks for letting me participate in such a training, so that... yeah, I would recommend it. (ABM III, G3)*

## IN CONCLUSION

Multiprofessional working skills are part of an employee's basic skill set today and, particularly in the operating environments of future working life, and the ensuring of one's personal competence requires constant self-development (Penttilä et al. 2009, 19; Kelo et al. 2012, 9). Educational organisations should revamp their operating models to correspond to the requirements of working life. Turku University of Applied Sciences has determinedly developed its education provision by modifying the traditional methods of operation and establishing closer connections between teaching and RDI activities. This allows students to learn in authentic working life contexts.

The teachers and students involved in the ABM training had the desire to conduct multiprofessional co-operation and the enthusiasm to adopt new ways of doing things. We saw the co-operation as an opportunity to support young

people, and we wanted to apply art-based methods in this work. Based on the interviews conducted to support the development of this training, we can state that the “collision” of professionals from the fields of arts, social services and health care resulted in sharing and exchanging information. Participants of the ABM training found the experiential learning and practical orientation to be effective learning methods. The students felt that the ABM training gave them better facilities to cope in the work with young people and taught them new art-based methods, which they can apply in their future work.

The foundation for working in the multiprofessional student teams was the definition of common targets. Defining concrete targets and setting interim milestones were essential factors. In their groups, the students had to think about what kinds of skills they would like to build to support their work with young people and how these skills could be obtained. An important point for the leaders of the groups was to recognise the diversity of goals, as the key element in all groups was to get the young customers included in society and reinforce their life management skills and self-esteem with the help of art-based methods. The goal was to combine the experiential nature of art with the observation, identification and modification of the young people’s mindsets and attitudes. In many groups, the targets were further specified during the process and achieved in small steps. The selection and application of methods required constant reflection and adaption. The students worked in small groups with members representing arts as well as social services, health care and youth work. The students saw the ABM training group, as well as the multiprofessional teams within the training programme as important frameworks for interaction and learning. The students felt that they gained new knowledge and understanding of the co-operation and dialogue of people representing different professional backgrounds from each other. Art students and professional artists were slightly concerned about teaching professionals from other fields to apply arts, which will not improve artists’ employment opportunities. However, the MIMO project does not aim to transfer methods to new fields but to promote working together, and guiding a group jointly with an artist is totally different from merely utilising an art-based method.

The groups were able to establish a spirit of mutual trust that promoted reciprocal sharing and dialogue. Leinonen et al. (2006) point out that in the best case in development situations, the working group members can share their ideas, which obligates everyone to review their own knowledge. The new,

shared knowledge is produced through joint participation. We can state that the goals of multiprofessional learning were excellently met and dialogue was successfully established in the ABM training.

The ABM training pilot gave a good foundation for the development of education. During the three-year pilot period, we combined RDI activities, teaching and working life in a manner that increased the teaching capabilities of the personnel participating in the project as well as the professional competence of the students for guiding and supporting young people with art-based methods. The teachers learned to create multiprofessional learning environments and new types of working life-oriented teaching. The students learned also from each other and saw the new kinds of opportunities offered by multiprofessionalism, as well as the importance of dialogue. However, the most important element in all of this was working together to help the young people by offering them new insights into themselves and their lives.

## REFERENCES

- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Kananen, J. 2008. Kvali. Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet. Publications of JAMK University of Applied Sciences 93. Jyväskylä: JAMK University of Applied Sciences.
- Kelo, M.; Haapasalmi, P.; Luukkanen, M. & Saloheimo, T. 2012. Kohti työelämäläheistä oppimista. Työelämäyhteistyön kehittämishaasteet terveys- ja hoitoalalla. Aatos articles 4. Helsinki: Metropolia University of Applied Sciences.
- Kettunen, J. 2009. Innovaatiopedagogiikka. Kever online magazine. Vol. 3, No. 8. Accessed on 7.10.2013 at <http://www.uasjournal.fi/index.php/kever/article/view/1123/1000>.
- Leinonen, P.; Järvelä, S. & Häkkinen, P. 2006. Yhteisöllinen oppiminen ja tietoisuustyökalut hajautetun tiimityön kontekstissa. In Toiviainen, H. & Hänninen, H. (eds.) *Rajanylitykset työssä. Yhteistoiminnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 138–162.
- New Skills for New Jobs: Action Now. A report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared for the European Commission 2010. Luxembourg: European Commission.

Penttilä, T.; Kairisto-Mertanen, L. & Putkinen, A. 2009. Innovaatiopedagogiikka – viitekehys uutta osaamista luovalle oppimiselle. In Kairisto-Mertanen, L.; Kanerva-Lehto, H. & Penttilä, T. (eds.) Kohti Innovaatiopedagogiikkaa. Uusi lähestymistapa ammattikorkeakoulujen opetukseen ja oppimiseen. Reports from Turku University of Applied Sciences 92. Turku: Turku University of Applied Sciences, 9–24.

Pärnä, K. 2012. Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet. Publications of the University of Turku. Series C, part 341. Turku: University of Turku.

Salonen, P. 2010. Työelämäyhteistyö framille! Näkökulmia ammattikorkeakoulujen ja työelämän välisen yhteistyön rakentamiseen ja toiminnan arviointiin. Series B: Ajankohtaista – Aktuellt. Kokkola: Centria University of Applied Sciences.

Toiviainen, H. & Hänninen, H. 2006. Työn rajanylitykset oppimisen ja tutkimuksen haasteena. In Toiviainen, H. & Hänninen, H. (eds.) Rajanylitykset työssä. Yhteiskunnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–27.

Tynjälä, P.; Kekäle, T. & Heikkilä, J. 2004. Työelämälähtöisyys koulutuksessa. In Okkonen, E. (ed.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – toteutuksia ja kokemuksia. Publication 2. Hämeenlinna: HAMK University of Applied Sciences, 6–15.

Töytäri, A. 2013. Muutos haastaa osaamisen. Autumn 2013 personnel event for the staff of Turku University of Applied Sciences on 5 September 2013. Lecture slides.

Uhmavaara, H.; Niemelä, J.; Melin H.; Mamia, T.; Malo, A.; Koivumäki, J. & Blom, R. 2005. Joutaako työ? Joustavien työjärjestelyjen mahdollisuudet ja todellisuus. Työpoliittinen tutkimus. Helsinki: Ministry of Labour.



# STUDENTS AS PROVIDERS OF ART-BASED GUIDANCE

*Ruut Kaukinen*

## ABSTRACT

This article is based on a need to examine what types of experiences of guidance work students participating in the multiprofessional Art-Based Methods (ABM) study module gained during the project. Three student groups participating in the ABM II course – a total of eight students from various fields – were used as research subjects. The members of these multiprofessional student groups instructed groups of young people using art-based methods.

Recorded interviews – which have been transcribed in part – have been used as research material. The author of the article did not participate in the interviews. As a lecturer specialising in issues of inclusion and collaborative guidance work, the author was particularly interested in examining the challenges and opportunities that students associate with their guidance work in this context. Based on the material, it can be stated that the guidance work was strongly affected by the development of a sense of community in the group as well as interaction, dialogue, emotions and support for individual growth.

Key results include students finding the multiprofessional approach to be significant for guidance work. The groups instructed by the students were demanding, for which reason the students considered the approach to be beneficial. Many of the students were new to guidance situations and felt that they would have benefitted from an opportunity to consult a supervisor, particularly in their work with challenging groups.



## MIMO – AN OPERATING ENVIRONMENT FOR THE APPLICATION OF ART

*For me, the MIMO project was a very good experience in terms of strengthening my professional identity and improving my skills and knowledge. In addition, the project served as an excellent platform for multiprofessional work and networking.* (Feedback from a participant)

Methodologically, the MIMO project focused on the application of art-based methods to working with young people. The diversity of the art-based methods in the project offered the participants interesting opportunities for growth and learning. In my article, I will examine various perspectives on guidance work in experiential learning in general and art education in particular. Art education is not a focus area of the MIMO project, but was strongly evident in the students' experiences of guidance work and has thus affected the choice of perspective for this article. By guidance work I mean choices related to both methods and counselling in the guidance situation. This article pays special attention to students' experiences of guidance work in the Art-Based Methods (ABM) study module organised in conjunction with the MIMO project. Multiprofessional education (10 credits) brings deeper expertise to art-based work with young people. The training consists of theory and work with a group of young people. The ABM students who responded to the survey instructed young people in multiprofessional groups. Multiprofessional work is essential to the MIMO project and, judging from this material, to the students as well.

Particularly in conjunction with experiential learning, it is important to pay attention to choices and ethical issues related to counselling in addition to guidance methods. Experiential learning is based on traditions of learning, such as Kurt Lewin's action research model, John Dewey's philosophy of pragmatism in the 1930s, Jean Piaget's theory of cognitive development and David Kolbin's process of experiential learning. (Räsänen 2000, 10.) Philosopher and educator John Dewey (2010) defined his basic questions in education more than 100 years ago, but his thinking is still current. Inspired by Dewey, the *Learning by Doing* method continues to be applied in teaching that focuses on a holistic approach and action. Action is prioritised, and new meanings assigned to experiences through success and error are emphasised in Dewey's philosophy of education. According to Dewey, an ability to apply what has been learned to new contexts is essential in learning. Experiential

learning sees learning as a natural process that is based on human needs, such as experiences of social interaction, the need to explore and discover, the need to create and engage in action and the need for artistic activity (Mönkkönen 2008, 17). If we think of the need-focused approach described above in the context of experiential learning, it is clear that the significance of supporting individual growth is emphasised in guidance work.

The operating methods in the MIMO project are largely experiential, art-based and communal. For this reason, it is justified to speak of experiential learning as well as experiential art education in conjunction with the project.

## ART AS AN INDIVIDUAL AND GROUP EXPERIENCE

The goals of the MIMO project include applying art in a manner that improves the participants' self-knowledge. Its key goals are not related to learning and education; in my opinion, however, its objectives resemble the general goals of art education. As Doctor of Arts Marjo Räsänen (2009, 13) puts it:

*Art means the ability to transform experiences into images that enable individuals to see things in a new way through interpretation. Even though the creation of art requires skill, we cannot speak of true art until it involves cognitive action – that is, observations, emotions and thoughts.*

Art education comprises numerous trends. To begin with, it must be defined what is art and what is not art – in other words, it must be decided how art is defined. In a pedagogic framework, Professor Inkeri Sava (1993) of the University of Industrial Arts Helsinki (now Aalto University School of Arts, Design and Architecture) has defined art as follows:

*In artistic-aesthetic learning, the meaning of sensory and emotional experiences – which are important in themselves – is connected to increased awareness and understanding as well as qualitative development in relation to oneself, other people, culture and nature.*

Art education researchers and teachers agree on the general objectives of art education defined by Ken Robinson, which are summarised in an article by Kanerva (1997, 14–15). According to Robinson, the purpose of education is to develop the entire sphere of human intellect, creative thinking and

action as well as sensitivity and the expression of emotions and to encourage participants to reflect on their life values, help them understand multicultural differences and changes and develop their skills and abilities to make observations.

According to Räsänen (2009, 48–49), experiential art education is based on thinking that particularly emphasises the existence of senses, observations and emotions as well as the cultural dimension of experiences. Furthermore, art, skills and knowledge create an inseparable whole in arts, crafts and physical education. In terms of learning, this “holistic concept of learning” places equal significance on thought and action, and the outcome and the process.

In other words, in experiential learning, knowledge is created through the participant’s self-knowledge and world of experiences. The participant’s relation to the self is key and deepens with the process of internalisation, making it possible to create knowledge and a personal understanding through processes of interpretation. (Räsänen 1993, 13–14.) The significance of pedagogical methods for the inner growth of an individual has been strongly present in the pragmatic philosophy of education for decades.

Art as an instrument of self-examination makes it possible to experience that everyone is entitled to self-realisation. In addition to self-knowledge, social interaction plays an important role in the creation of knowledge. Social interaction creates understanding that explains the factors guiding action (Räsänen 2000, 15). Experiential art education stresses the significance of communality and social interaction and in so doing, deviates and breaks free from the popular cognitive-constructivist trend in art education. In the background material for this article, this perspective of experiential learning is clearly evident as a specific challenge as well as an opportunity in guidance work.

## MULTIDISCIPLINARY GUIDANCE WORK IN ABM TRAINING

Within a multiprofessional framework, the MIMO project aims to increase understanding between professionals working with young people. This is reflected in joint study modules organised by the project parties, providing multidisciplinary student groups with networking and information sharing opportunities in their fields of specialisation. In the following, I will examine in

more detail the operating environment of the ABM study module and students' experiences of working as workshop instructors as part of multidisciplinary co-operation.

*Art-Based Methods* study module was organised as part of the MIMO project to develop in-depth expertise for art-based work with young people. The leading principles of ABM education include understanding opportunities for multidisciplinary co-operation and participating in practical guidance work as part of multidisciplinary co-operation between instructors. This article focuses on the second ABM study module, where the participants included students of community education, occupational therapy, health care, social services, puppet theatre and visual arts.

The theory section of the ABM module was organised in the spring of 2012, and the students began working as instructors of groups of young people in September 2012. The students felt that the long summer break between theoretical studies and practical work presented problems in terms of planning, organisation and the cohesion of the group of instructors. For this reason, they suggested that contact teaching be offered in the autumn in future ABM modules and that the workshops for young people be organised in the spring as a natural continuation. Based on the feedback, the practical section of the ABM module offered in the autumn of 2012 was organised in the spring of 2013 as part of an unbroken process.

Three of the workshop groups consisted of young people in need of social support. Most of their members participated in the workshop as part of their daily duties in preparatory vocational education groups. The group for young people within child welfare was voluntary, and the participants and their number varied greatly. Only a few participants had expressed an interest in art activities. In other words, from the perspective of the students serving as instructors, the guidance situations were challenging in terms of motivation.

My article is based on interview material collected by Project Planner Anna Tonteri and Lecturer Outi Arvola. The students who were interviewed represented various fields and participated in multiprofessional groups. Themes strongly evident in the material included the development of a sense of community in the group as well as interaction, dialogue, emotions and support for individual growth. These perspectives are also related to the general goals of increasing social interaction and supporting the growth and emotional recovery of individuals.

The approach to group work was largely experiential. Young people were encouraged to try different arts. Visual arts and puppet theatre were most frequently used as methods in the workshops. General methods of inclusion and collaboration were also used to some extent, mainly group building and feedback tools.

## EMOTIONAL COMPETENCE

In the following, I will describe guidance work in a creative process in more detail and analyse the students' experiences of guidance work. In arts, learning processes are seen as cyclical, changing and multilayered. The feelings and emotions of the learner have a significant effect on the learning experience. The instructor and the group create a whole that is constantly shaped by interaction and can be interpreted in many ways. Of the instructor, this type of work requires flexibility and a readiness to re-evaluate his or her views as the learning process progresses. The workshops included in the material for this article were challenging in terms of interaction, and the interviews indicate that the instructors felt that the process of interaction between them and the participants was particularly difficult at times.

Professor Anna-Lena Østern (2011, 6), who has carried out research into drama and theatre in education, uses the concept of an in-between state to describe the diversity of the creative process, referring to learning experiences that are created between different arts and made possible by emotions and thought processes. She specifies that diversity in a creative process is based on the semiotics and symbolic meanings of different arts and their interpretation can lead to a broader understanding of meanings. In this context, semiotics is understood as non-verbal communication, that is, sign systems outside verbal communication. I agree with Østern that the management of non-verbal communication in guiding creative processes is a demanding skill. Awareness of this dimension is of primary importance in guidance work because of its significance. Räsänen (2009, 48) emphasises that an understanding of the nature and meanings of non-verbal communication is one of the starting points of experiential art education, which stresses the significance of the senses. From the perspective of guidance work, the inclusion of the elements described above in a creative learning process requires diverse skills related to guidance methods as well as counselling choices that support learning.

According to the holistic approach, the emotional life of humans is layered and includes a physiological, psychological, social and spiritual dimension. Emotions are significant for learning because of their comprehensive nature. Emotions regulate, protect and guide the individual. (Saaristo 2011, 76.) According to Anne-Maria Saaristo (2011, 71–72), who works with children and young people in need of special support as project planner at Save the Children Finland, constant change and the hectic nature and diversity of society have given rise to the concept of an affective turn in the fields of humanities and social sciences. The concept refers to more emphasis being given to identifying emotions and taking emotions into account in human activities.

The interviewed students served as instructors in groups where most of the participants were in need of special support. Emotional competence is required of instructors in order for them to recognise the need for support and provide support. As a concept, emotional competence has its roots in social pedagogy. According to Britt-Marie Perheentupa (1995, 62), an expert in social pedagogy, emotional competence consists of emotional expertise, interactive awareness and experiential learning. She further specifies the concept by dividing it into five dimensions: emotional awareness, emotional expertise, awareness of interaction, interaction skills and experiential learning. In emotional education, an instructor must have a particularly strong self-image and self-identity in order for the instructor to understand the uniqueness of another (Ojanen & Lauriala 2005, 88). According to Saaristo (2011, 71), emotional competence is presently the most significant area of development for professional educators.

Because the participants in the groups can be defined as young people in need of special support, working with them requires the instructors to be particularly sensitive in terms of interpreting expressions of emotions and guiding the regulation of emotions. The instructors reported that the participants expressed negative feelings in the early stages when the goals and purpose of the groups were not clear to the young people. In one of the groups, the instructors felt frustrated by the young people's lack of motivation to participate and their negative attitude towards the work. On the other hand, the interview material indicates that the instructors had relatively strong expectations of low motivation to participate on the part of the young people before they started working with the groups.

*Because the children had negative feelings towards the activities, the goal was to keep them in the group [...] When someone showed up at the first meeting, it felt like a victory. (Group 1 = G1)*

*Huge resources were invested, and then no one shows up. (G3)*

Instructors can use art-based methods to guide participants in facing their emotions and social reality (Heikkinen 2002, 84). Art-based methods offer an opportunity to process emotional experiences that cannot be processed in the real world for some reason. This type of work may lead to a situation where emotions that have not been processed in the real world are targeted at the instructor. Of the instructor, this requires an ethical ability to read, observe, receive and store emotions triggered by someone else. (Ojanen & Lauriala 2005, 85, 88.) Because emotions and ethics are intertwined elements of the relationship between the instructor and the participant in guidance work, it is justified to speak of ethical sensitivity in this context, paraphrasing Professor of Education Päivi Atjonen (2005, 65). The instructors' concern about their work with the groups being short-term was evident in the interview material. They wanted to inform the participants of the short duration at the very beginning to prevent unrealistic expectations of the continuity of the groups and the relationship between the instructor and the participants. Some of the instructors wanted to work with the group for a longer period of time. This would have given opportunity for the better development of pedagogic relationships from the viewpoint of both parties.

*It's like eating a spoonful of chocolate, and then you have none left. (G3)*

*It felt unfair that we just disappeared. (G1)*

In addition, according to the instructors, the adoption of the art-based method and the related learning require sufficient time.

*It was quite difficult to connect with the children, to exchange even a couple of words. (G1)*

*It takes at least six months before methods from my field (puppet theatre) can be introduced. Group building takes time. (G2)*

## INTERACTIVE GUIDANCE SITUATION

In the field of speech communication, interaction in guidance work has been studied particularly from the skill perspective in order to discover how interaction is manifested in guidance situations, among other issues. What types of interaction skills facilitate a successful guidance experience? To make interpretations of interaction in a guidance situation, it is essential to examine listening in the guidance situation as well as the participation of individuals and instructors in activities, the sign systems of non-verbal communication and the linguistic expression of things. Naturally, the content of activities also affects interaction in a guidance situation. For example, in experiential art education, theatre as a method requires self-expression and an ability to listen to others to a greater extent than visual arts, in which non-verbal sign systems and symbols are emphasised.

The group also has an effect on the quantity and quality of interaction. The instructors described all of their groups as quiet. The participants presented few ideas and were “comprehensively passive”.

*Is it a Finnish trait that people don't express themselves, that no one says anything? (G1)*

The instructors sought to break the ice by selecting venues that were not familiar to the participants. Some of the groups also sought to establish common rules, including rules for communication. Some operated freely, and the instructors allowed participants to answer their mobile phones and chat with one another during the meetings. It may be that the groups of young people in need of special support would need clearer rules for the activities as well as a practical understanding of what is expected and what is not expected of them in guidance situations. Particularly in experiential learning, it is significant to create rules for activities to enable the instructors and participants to commit to common rules. This allows for safe engagement in the creative process. In terms of teaching, it is essential that the participants are aware of their duties and goals at all times, so that they can act independently and proactively. (Mikkola 2006, 112–121.) The instructors who established rules for the activities with the participants found it to be significant for the establishment of new goals in terms of content.



*It would be important to discuss what the children are allowed to do and what they are not, and what they should and shouldn't try to do through art. (G1)*

*We established common ways of working for the group with the participants and hung our rules on the classroom wall. (G3)*

Most of the interviewed students stressed the significance of inspiration and encouragement for the creation of interaction. The material shows that, in their groups, it was particularly important to encourage participants to engage in art-based work. On the other hand, the respondents felt that simply giving time and listening to the participants was meaningful for the participants.

*These pupils enjoyed that someone had the time and patience to just sit there and listen to them. (G3)*

*Encouragement is required. They claim they cannot do something and then produce wonderful things. (G3)*

In experiential learning, the focus is on both personal and shared experiences. Based on this, it can be stated that the related guidance situations usually require the instructor to be supportive. From the perspective of speech communication, support can only be provided in a process of interaction. According to Terrance L. Albrecht and Mara B. Adelman (1984, cited in Mikkola 2006, 112), researchers of social support, supportive communication means verbal and non-verbal communication between the provider and the recipient of support that changes the learner's emotional and intellectual states and behaviour. Leena Mikkola (2006, 112–121), Lecturer in speech communication, explains in her article that supportive communication can be emotional, intellectual, evaluative of the situation or concrete by nature. Emotional support – that is, an ability to listen and offer encouragement to the other party – is an essential interaction skill for an instructor and part of emotional competence. Human relations work, such as the work of an instructor, is at the core of interaction professions. It is particularly important for instructors to have an ability to identify otherness and different guidance needs and comprehensively serve the growth of the recipients of guidance. (Atjonen 2005, 62.)

In the best case, a dialogic state of shared observation is achieved in interaction. A dialogic state emphasises reciprocity and encounters between people in interaction situations. John Shotter (1993, cited in Mönkkönen

2008, 33–34) states that a dialogic state is about a shared understanding as a result of interaction. For the instructors, this means that they must explore the boundaries of their skills and acknowledge their development needs as part of the dialogic relationship. Paolo Freire's (1974, 41–52) pedagogy of liberation in education stresses the significance of dialogue in interaction between people. According to Freire, dialogue presupposes equal reciprocity that enables both parties – the instructor and the participants – to learn and grow. However, dialogue does not only take place between two people: dialogue is interaction between all of the members of a group. Interaction skills and a sense of community find concrete expressions through learning in a group. The general principles of radical education include the ability of people to increase empathy and respect through interaction when working together (Suoranta 2005, 219).

## A GROUP OF INDIVIDUALS

The groups under examination in this article had very different starting points in terms of dynamics and life cycles. Some of the groups were created at the workshops, while others had been working together for a long time.

*Group building is a key goal. (G2)*

*There is no team spirit, they don't trust each other. (G3)*

*The participants talk much more with each other now and have the courage to help members of other small groups in the classroom. (G2)*

*No one interrupted anyone – they were like a family and supported one another. (G1)*

*No one is bullied or ridiculed. They all respect each other. (G2)*

*No sense of togetherness, they don't trust one another. (G3)*

Working in groups was generally key in the implementation of the MIMO project. Supervising a group requires of the instructor an understanding of group processes and dynamics. The basic duties of the instructor include ensuring that each individual has equal opportunities to participate in the discussion and activities of the group. Supervising the discussions requires of

the instructor an ability to respect the participants and empathise with them. In practice, this means listening to the participants and adjusting the instructor's own actions based on the needs arising in the guidance situation. Respecting the participants may sometimes require the instructor to distance his or her emotions from the situation and emphasise the importance of focusing on facts. (Pasanen 2000.) For example, instructors of cultural small groups – which include groups using art-based methods – are required to have an ability to create conditions that enable the group to develop a sense of community. Creative action is a process that is parallel to the communal process of the group and the self-knowledge, self-expression and agency processes of each individual. (Jaakola 2012, 15.) The interview material shows that the groups developed a stronger sense of community as their work progressed. According to the instructors, the participants gained courage to express their opinions and work together.

*The participants talk much more with each other now and have the courage to help members of other small groups in the classroom [...] has improved their social skills. (G2)*

*Gaining trust takes time and is not possible within this timeframe, particularly in child welfare where young people find it difficult to trust anyone in the first place. (G1)*

*They didn't let their guard down at any point, but compared to the first meeting, the group became more open. (G1)*

In summary, it can be stated that emotional competence and interaction skills in relation to the group and individuals constitute the foundation for guidance work in the supervision of ABM workshops.

## MOVING ON! – OBSERVATIONS ON GUIDANCE WORK FOR FUTURE OPERATIONS

This article is based on the experiences gained from three multidisciplinary groups of instructors in the ABM study module of the use of art-based methods in guidance work. In terms of participants, the guidance situations were demanding and required diverse expertise in arts and supervision. For many instructors, this was the first time they had supervised participants in

need of special support. For some, this was their first experience of serving as an instructor in a group. With regard to this, it can be stated that the multidisciplinary nature of the student groups could be taken even more accurately into account in the future, so that each group would have sufficient expertise in art-based methods and social services as well as competence that increases inclusion and a sense of community. Key goals of the MIMO project include strengthening the identity and self-esteem of young people at risk of social exclusion through art-based methods. This brings us close to Leena Kurki's (2010, 202–205) view on social pedagogical youth education, where the most significant aspect is to value individuals as unique and irreplaceable personalities and encourage them to learn from their experiences. Paraphrasing Kurki, I believe that this is most possible in communities, when working with others under the safe supervision of an inspiring instructor.

From the perspective of this article, it is interesting to examine what type of added value the different backgrounds of instructors and participants bring to learning. The discussion could be continued by studying what kinds of abilities students in the ABM study module had to encounter and manage diversity and how these abilities could be strengthened when necessary. Experiential art education involves ethical and aesthetical value considerations and stresses that information must be examined in a cultural context (Räsänen 2000, 15). Consequently, the need for intercultural expertise must also be identified and acknowledged in guidance work.

From the perspective of supervision, the workshops with young people within the ABM study module were carried out with demanding groups and sometimes under demanding circumstances. The interview material indicates that students need more professional supervision to support their work in the future. On the other hand, according to the overall feedback, an opportunity to work independently and resolve practical challenges facilitates professional growth.

*I have learned a lot and had an opportunity to experience success. At the moment, I don't think I fully realise how much I've learned, but I'm getting there!* (Feedback from a participant)

*Wonderful project, many new experiences and operating models and valuable experience in the supervision of a group.* (Feedback from a participant)

## REFERENCES

- Atjonen, P. 2005. Opetusharjoittelun ohjauksen eettisiä haasteita. In Atjonen, P. & Väisänen, P. (eds.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja No. 3. Joensuu: University of Joensuu, 57–82.
- Dewey, J. 2010. Taide kokemuksena. (Art as Experience 1934.) Immonen, A. & Tuusvuori, J. S. (transl.). Tampere: Society for European Philosophy.
- Freire, P. 1974. Education: the Practice of Freedom. London: Writers and Readers Co-operative.
- Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 201. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Jaakola, V. (ed.) 2012. Nuorten osallisuus ja vaikuttaminen kulttuurisessa nuorisotyössä. Helsinki: Helsinki City Youth Department.
- Kanerva, P. & Viranko, V. 1997. Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatukseen että opetusmenetelmänä. Helsinki: Laatusana and Äidinkielen opettajain liitto.
- Kurki, L. 2010. Nuorisokasvatus sosiokulttuurisen innostamisen kehyksessä. In Nivala, E. & Saastamoinen, M. (eds.) Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Finnish Youth Research Society and Network, publications: 73 & University of Kuopio, Department of Social Work and Social Pedagogy. Helsinki: Helsinki University Print.
- Mikkola, L. 2006. Tuen merkitykset potilaan ja hoitajan vuorovaikutuksessa. Jyväskylä Studies in Humanities 66. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Mönkkönen, I. 2008. Tavoite, tarkoitus ja toiminta John Deweyn kasvatustilfilosofiassa. Master's thesis. Department of Social Sciences and Philosophy. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Ojanen, S. & Lauriala, A. 2005. Ohjaussuhde tunteiden kohtauspaikkana. In Atjonen, P. & Väisänen, P. (eds.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja No. 3. Joensuu: Joensuu University Press.
- Pasanen, H. 2000. Oppimisen ohjauksen tarve ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. In Onnismaa, J.; Pasanen, H. & Spangar, T. (eds.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 104–130.
- Perheentupa, B-M. 1995. Sosiaalipedagogiikka tänään ja tulevaisuudessa. In Perheentupa, A-V. (ed.) Ihminen, tunteet ja yhteisön elämä. Helsinki: Arator, 192.

Räsänen, M. 1993. Kuvasta kokemukseksi: kokemuksellinen oppiminen taidekuvan tarkastelussa. Licentiate thesis. Publications of the Department of Art Education, research No. 4. Helsinki: University of Industrial Arts Helsinki.

Räsänen, M. 2000. Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen. Publications of the University of Industrial Arts Helsinki A28. Jyväskylä: Gummerus.

Räsänen, M. 2009. Taide, taitaminen ja tietäminen – Kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia! In Ropo, E.; Silfverberg, H. & Soini-Ikonen, T. (eds.) Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat. Subject-didactic symposium, Tampere 13.2.2009. Publications of the School of Education A31. Tampere: University of Tampere, 339–354.

Saaristo, A-M. 2011. Emotionaalinen ammattitaito osana sosiaalisen vahvistamisen taitoisuutta. In Lundblom, P. & Herranen, J. (eds.) Sosiaalinen vahvistaminen kokemuksina ja käytänteinä. Series C. Learning materials 24. Helsinki: Humak University of Applied Sciences.

Sava, I. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. In Porna, I. & Väyrynen, P. (eds.) Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Association of Finnish Local and Regional Authorities.

Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvatus: kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa. Helsinki: Gaudeamus.

Østern, A-L. 2011. Artistic supervision in collaborative creative processes. Narrative aspects and dialogues between art and education: Fruitful as inspiration for finding good interventions in supervision? Inspiring moments in supervision. Accessed on 10.12.2012 at [http://www.academia.edu/1015496/Artistic\\_supervision\\_in\\_collaborative\\_creative\\_processes](http://www.academia.edu/1015496/Artistic_supervision_in_collaborative_creative_processes).



# EXPERIENCES OF MULTIPROFESSIONAL CO-OPERATION AT SCHOOLS IN THE MIMO PROJECT

*Sari Kallio-Kökkö, Marjo Kolehmainen & Juha Söponen*

## ABSTRACT

This article discusses opportunities for multiprofessional co-operation at schools through two examples from the MIMO project: the *It Is OK to Stay Sober* event and digital storytelling. Art-based methods developed in the MIMO project are based on processing emotions and developing independent thinking in young people. Factors of social change are reflected in young people and have challenged the school system as well as youth work and social and health care to jointly seek new ways of encountering young people and supporting their growth. The acknowledgement of young people's interests and experiences supports their activity and agency.

Substance abuse is a major factor jeopardising young people's health and well-being. This has created increasing pressures in substance education. The experiential *It Is OK to Stay Sober* event provided students with health education concerning substance abuse and an opportunity to discuss issues related to alcohol use and their attitudes. Digital stories serve as a highly accessible means to promote media education goals and make use of the expertise of various professionals at schools.



## SCHOOL REFORM SHIFTS THE FOCUS TO YOUNG PEOPLE

For young people, school is a significant place of becoming something. Young people spend most of their day at school. Everyone attends school, and school is a key element in young people's lives. For many of us, the best memories of school are those of moments and break times shared with friends as well as events and excursions that enabled us to contribute. We were able to participate and feel included. Such moments consist of discussions and encounters with teaching staff and friends. School should allow more time for such moments and the processing of thoughts and emotions. These facilitate well-being at school and later attitudes towards school.

In international comparison, Finnish young people enjoy school to a low extent. Well-being at school is significant in terms of enjoying school. Well-being at school means being heard and included, and it also means equality and non-discrimination. In addition, it refers to enabling peer relationships and positive interaction between all operators. (Harinen & Halme 2012, 69–72.) The rapid changes in today's society are strongly reflected in young people and their everyday lives. Changes challenge us to examine established practices at school and create well-being through multiprofessional co-operation.

The promotion of mental health in everyday life prevents young people from being excluded from education after comprehensive school, for example. Opportunities to share emotional experiences, develop independent thinking and reflect on the effect of values and choices on life strengthen young people's mental health. (Kinnunen 2011, 6.) The prevention of social exclusion among young people requires broad-based co-operation between experts. The MIMO project developed art-based methods for the prevention of social exclusion among young people. The goal was to increase young people's well-being through the use of multiprofessional co-operation and art-based methods. This article presents the *It Is OK to Stay Sober* event and digital stories that address bullying, healthy diets and energy drinks as examples of methods used in the project. Art-based methods developed in the MIMO project are based on processing emotions and developing independent thinking in young people.

The statutory duties of school include providing young people with information and skills for life and society, and helping them develop into adulthood and active agency. School continues to have a strong status as a

provider of information and certain skills, but the teaching of emotional and social skills presents challenges. Factors of social change are reflected in young people and have challenged the school system as well as youth work and social and health care to jointly seek new ways of encountering young people and supporting their growth. (Pohjola 2011, 10–11.) The regulatory and legislative backgrounds of the fields mentioned above present common goals and duties for supporting young people's growth. These unifying factors include participation and making young people's voices heard.

In response to the factors of social change in the 2000s, school has expanded its intellectual duty in the direction of social skills, community and participation. Social change is manifested in young people as a need to share and talk about their lives in different growing environments. Young people are building their self-image, which requires continuous social interaction. Teaching has changed, emerging from young people's experiences, attuned to their needs. The focus has shifted from learning supervised by teachers or other adults to interaction and discussion with young people. Knowledge and learning have become more comprehensive, which has called for changes in the operational culture of schools towards youth-focused thinking. Many competencies are needed when facing challenges resulting from social development. This requires the combination of multiple competencies in the learning process, where professionals in various fields must have an ability to re-examine their duties and the boundaries of their expertise. (Kiilakoski 2012, 10 ; Pohjola 2011, 9–10.)

The acknowledgement of young people's interests and experiences supports their activity and agency. Art-based methods open the mind and senses, which makes it possible to create experiences and emotions for young people. The methods are activity-based, offering young people opportunities to participate and feel included, such as the *It Is OK to Stay Sober* substance education event. They are good examples of multiprofessional co-operation that supports the educational and teaching duties of school as well as the goals of the professional teams using the methods.

## IT IS OK TO STAY SOBER – A PREVENTIVE SUBSTANCE EDUCATION EVENT

Substance abuse is a significant factor jeopardising the health and well-being of young people, which has created increasing pressures in substance education. Preventive substance education seeks to prevent and decrease substance use by affecting young people's knowledge and attitudes. Preventive substance education at schools consists of promoting young people's healthy growth and development and promoting a safe learning environment as well as multiprofessional co-operation in student welfare and co-operation with other professionals and organisations within the local network of preventive substance education. (Pylkkänen et al. 2009, 9–10.) Issues related to substance use are addressed in health education and included in the curricula of Finnish schools. Health education concerning substance abuse is also included in the teaching of other subjects. If deemed necessary, schools can complement their health education with events organised by external experts.

Examples of such events include the *It Is OK to Stay Sober* events organised at lower secondary schools in Salo as part of the MIMO project in 2011, 2012 and 2013. The purpose was to provide students with substance education and an opportunity to discuss issues related to alcohol use and their attitudes. In addition, the events served to promote self-approval among young people. The goal was to enable the participants to refuse future offers of alcohol and feel a responsibility towards themselves and others.

Over a period of three years, all seventh-year students in Salo – more than 1,000 students – participated in a *It Is OK to Stay Sober* event. The events were organised in multiprofessional co-operation with substance misuse workers, lower secondary school teachers, and health care students of the Salo campus and theatre instructor students and teachers of the Arts Academy of Turku University of Applied Sciences. The students formed a working group that planned and organised the event. They were supervised by theatre and health care teachers and substance misuse workers. The students had two days to plan the content of the event together. In addition, theatre instructor students attended a lecture on issues related to young people's mental health and substance abuse counselling, and a drama workshop was organised for health care students. During a school day, all seventh-year students of a lower secondary school participated in the event in groups of 20 to 25. One lesson was scheduled for theatre performances and discussion in small groups. At the

beginning of the lesson, three short plays were performed for the young people. All of the plays took place at a party at someone's home. In the first play, a girl did not have the courage to tell a boy about her feelings. She resorted to alcohol and humiliated herself in front of her crush and friends. The second play was about a young man's drunken bravado. He jumped off a balcony, became paralysed and had to spend the rest of his life in a wheelchair. In the third play, a girl was killed in an accident after riding on a scooter driven by her drunken big sister.

After the performances, the pupils were divided into small groups of two to four. In the interactive section of the event, they discussed the emotions, experiences and observations provoked by the plays with the students. The young people's participation was essential in these discussions. Teachers were excluded from the discussions, which were confidential. The discussions also made it possible to ensure that the young people had comprehended the content of the information provided to them. Instead of lecturing, the purpose was to affect the young people's attitudes, make them reflect on their choices and make them aware of their responsibility for their own choices. At the conclusion of the event, the pupils chose one of the three stories and wrote a happy ending.

The performances dealt with young people's lives and experiences. Their topics were based on substance misuse workers' experiences of substance abuse and its consequences among young people. Feedback was collected from participants (n=817) after the event. The truthfulness and emotional impact of the performances were particularly evident in the feedback. The pupils described the performances as interesting and much more captivating than lectures, for example. In addition, many respondents found that the theatre performances made the risks and disadvantages of alcohol use more concrete, comprehensible and conceivable. Activity-based, experiential and interactive methods are a useful addition to the provision of information at schools and can be used to complement and enliven teaching.

*"more memorable than a video or something"*

*"more interesting than some lecture on why you shouldn't use alcohol"*

*"it depicts real events, something you can't necessarily learn from books"*

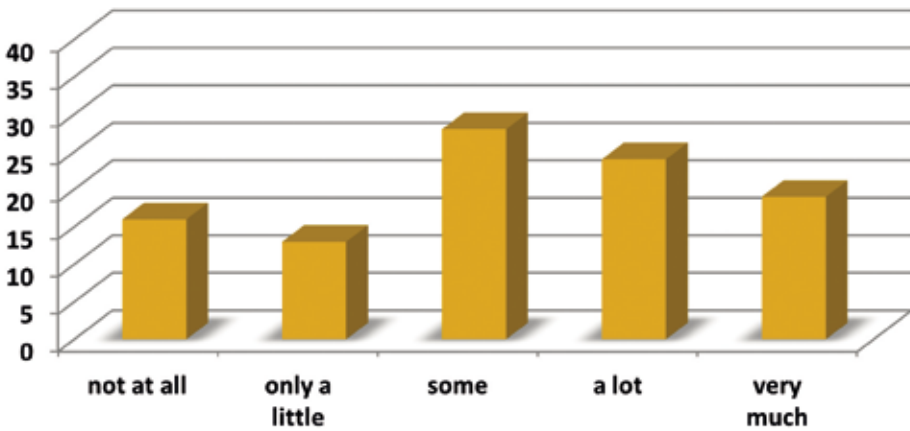
*"the performance caught their attention and if someone in the audience had talked, no one would have listened"*

Most of the respondents reported that the event made them think about issues related to alcohol use. Two-thirds of the respondents felt that they had received important information on the disadvantages and risks of alcohol use to a very high or high degree. Clearly more than half of the respondents stated that the event affected their opinions on the effects of alcohol at least to some degree. In their open answers, young people hoped that similar events would be organised about smoking and drugs.

*“it is the best way to show what damage drugs can do”*

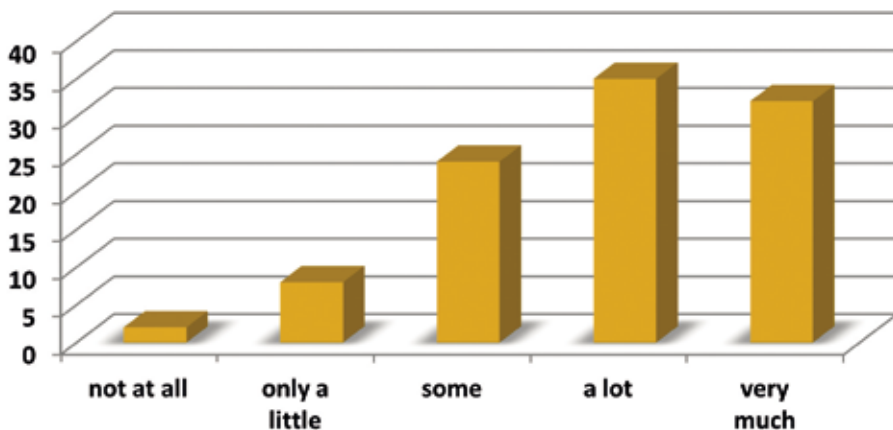
*“the event affected my opinion on alcohol use”*

### The event had an effect on my opinion about drinking alcohol



**FIGURE 1.** Pupils' (n=817) opinions related to alcohol use after the It Is OK to Stay Sober event.

## During the day, I got important information about the risks of alcohol consumption



**FIGURE 2.** Pupils' ( $n=817$ ) opinions after the It Is OK to Stay Sober event on the information they received related to the risks of alcohol.

The goal of the students who organised the event was to gain experience in the use of art-based methods in the promotion of young people's well-being. One of the purposes of the event was to provide the students with an opportunity for multiprofessional co-operation. In addition, the goal was to motivate them to engage in similar co-operation in working life in the future. Theatre instructor students as well as health care students regarded the multiprofessional co-operation as successful and meaningful. Collaboration between students from various fields was seen as a valuable opportunity. All of the parties brought their strengths and expertise to the event. Collaboration made them appreciate each other's competence. Health care students felt that they had learned group counselling skills and openness from theatre instructor students and gained the courage to fully engage in the work. Co-operation enabled them to accomplish something that might have been difficult to achieve alone.

At times, however, collaboration proved challenging. Some students found it difficult to understand different ways of working. Occasionally, there were considerable differences of opinion, which were resolved through

open discussion. A common goal was essential – without a joint purpose, it would have been difficult to organise a successful event for young people. The opportunity to share thoughts and experiences with other professionals was seen as significant for professional development. Many of the students who participated in the event would like to engage in multiprofessional co-operation in their future role as a professional.

*A multiprofessional role works for me. I greatly enjoyed working with the 'theatre people'. They brought colour to the event and provided young people with memorable art experiences. They offered experiences for me as well. I learnt how to be more open and fully engage in my work. I now have a little more courage than before.* (Health care student)

In the opinion of lower secondary school teachers and substance misuse workers, truthful performances and the related discussions in small groups proved to be practical and inclusive and a highly efficient way to provide preventive substance education to young people. The performances make young people think about the consequences of their choices without unnecessary scare tactics, which can cause anxiety.

*Multiprofessionalism is always a good thing, and co-operation projects are an established practice in my work. You always learn something new. The projects require a great deal of work, and we couldn't have organised anything like this on our own. Collaboration with students is an excellent way to make some of your visions of illustrative performances and new approaches come true. It makes your work a little easier, as the students have the main responsibility for planning and implementation, and you can just observe what they are doing. On the other hand, the students gain valuable experience for their future work.* (Substance misuse worker)

Professionals find projects of this type to be laborious, and their planning and implementation calls for close collaboration. Co-operation divides the responsibility for organising the event between various parties and brings new perspectives, efficiency and importance to the issues to be processed. Professionals felt that co-operation projects provide students with particularly valuable experience for working life, but they also felt that they learned something new when working with students. Competency requirements change constantly in working life, and customer-focused thinking, creativity and co-operation skills as well as an ability to tolerate diversity and insecurity

are needed in addition to expertise. The purpose of combining teaching, research and development with co-operation with working life is to respond to future competence requirements.

## MULTIPROFESSIONAL CO-OPERATION BENEFITS YOUNG PEOPLE

Comprehensive school is steered and regulated by the Basic Education Act and the national core curriculum of basic education. The Act presents requirements and opportunities for increasingly multidisciplinary and multiprofessional co-operation in issues related to student welfare as well as the construction of an operating culture. Multiprofessionalism means sharing expertise and combining strengths of experts in various fields for the benefit of the child. Operating cultures at schools must promote openness and interaction, and education must be seen as a collaborative effort. (Kontio 2010, 8–9; National Board of Education 2004.)

Multiprofessionalism is collaboration between professionals in various fields to achieve a common goal. Carried out in accordance with the subjects of the national core curriculum of basic education, multiprofessional work promotes the goals of student welfare at schools. The key goals of student welfare include creating a safe and healthy learning and school environment, protecting and promoting mental health, preventing social exclusion and promoting the well-being of the school community. Student welfare includes individual and communal support for young people. The subjects of education and teaching at comprehensive school include growing as a human being, communication and media skills, active citizenship, entrepreneurship and responsibility for well-being. The goal is to develop critical and independent thinking in young people, so that they can evaluate their lifestyles and make choices and take actions that help them achieve their goals for the future. (Kontio 2010, 8; National Board of Education 2004.)

In the MIMO project, students from various fields learned from one another. Becoming an expert requires learning from professionals in various fields and developing forms of communal thinking. Collaboration within the MIMO project involved health care, media, social services and theatre instructor students and their supervising teachers as well as lower secondary school



teaching staff and health and social care staff. In addition, students of civic activities and youth work – future community educators – participated in the co-operation.

When young people have an opportunity to make their voices heard, they have a great deal of information on school operations and issues important to them as well as suggestions for the development of operating cultures at schools. Their opinions and experiences should be given more emphasis in multiprofessional operations and co-operation structures. Their own experiences of their psychological well-being at school are important from the perspective of mental health in the prevention of social exclusion (Kinnunen 2011, 6). At school events in the MIMO project, such as *It Is OK to Stay Sober*, young people were asked to provide feedback on the method based on action and interaction.

Pressures for change are clearly evident in the current discussion on the Finnish comprehensive school system and educational institutions in general. It is increasingly noted that school has remained basically the same while the surrounding society, how people experience the world, the requirements of working life and our entire culture have undergone profound and comprehensive changes. For the time being, we are faring well in learning results in international comparison, but the situation is less flattering in terms of enjoying school and well-being at school.

We are in a situation where children and young people must ignore natural ways of thinking, acting and learning when they arrive at school and operate in school. In their free time, school is not connected to informal learning environments in a natural way. Cultural researchers speak of digital natives when referring to young people born in the late 1990s and later who have been familiar with the Internet and digital media as operating environments and tools since their early childhood. Of course, this is not related to technology alone, but also to ways of learning and operating in a broader sense. In new learning environments, young people are motivated, inventive and creative learners. School should be able to use this potential as well, without compromising its broad-based education and learning goals.

## LOW-THRESHOLD DIGITAL STORIES

Media education can be regarded as having a long tradition in Finland, but its position remains fairly unclear. In short, the purpose of media education is to promote media literacy – that is, abilities to critically process media content and actively participate in media through the mastery of media skills. At times, there have been plans to establish media education as a separate subject at schools, but it has been included in the national curriculum as a multidisciplinary topic for a long time now, and its goals are promoted across subjects. It would be difficult to establish the learning of media literacy and media skills as a separate subject, as media content and media environments are present in practically all human activities. The present status of media education as a multidisciplinary topic has resulted in media education being provided in varied ways at schools. In some schools it is an integral part of learning and schoolwork in various subjects, while it is practically non-existent in others. Many obstacles to the more profound establishment of media education have been identified at schools: insufficient expertise among teachers, lack of media devices, lack of learning materials, vague goals and a shortage of financial resources. The mystification of media education is common as well, even though small experiments and small practical measures and the ensuing experiences of success would well suffice to achieve change and launch development.

Digital storytelling offers opportunities for new types of learning and schoolwork. These opportunities were discussed in an article by Pirita Juppi (2012) in an earlier MIMO project publication. Digital storytelling is one of the art-based methods used in the MIMO project, and students at partner universities have been provided training in its application. Digital storytelling has been adopted globally as a method, adjusting traditional storytelling, one of our natural skills, to our digital world. A digital story is a short story, a few minutes in duration, that combines various media elements: sound, image and text. Digital storytelling already has a history of a few decades. Originally, the term referred to personal stories narrated in the first person in the voice of the storyteller, and the production and presentation of digital stories was considered to have therapeutic dimensions. With time, however, the name of the method has developed into a description of a way of working, the result and the context, and digital storytelling has become a tool that can be used in a diverse range of situations to achieve a variety of goals.

The trends of digital storytelling include combining digital stories with goal-oriented learning. This method can be used to reflect on what has been learned or launch a process of exploratory learning by presenting practical problems or phenomena. A variety of learning objectives can be connected to the production process of a digital story, such as linguistic abilities, self-expression, presentation experience and practical media skills. In addition, digital storytelling offers much-needed opportunities for affective, intuitive and holistic learning to balance the excessive focus on cognitive skills. Digital storytelling has the potential to offer experiences of success to students who have difficulty with traditional ways of learning at school. Its strengths include its suitability for the development of self-image and the exploration of identity, and it almost naturally turns the learning environment of a school into a learning space that allows for diverse voices to be heard. Even though digital stories are personal projects in principle, their production and particularly their sharing can be experiences that strengthen a sense of community.

In the school context, the method can also be used in groups, where learning objectives can also include taking the opinions of others into account and creating an atmosphere of mutual understanding as well as other traditional dimensions of working in a group. As in media education in general, the process of production is at least equally important as its result. However, the potential of digital stories for making students' voices heard should not be underestimated. This creates space for a new type of dialogue in the school community.

The inclusion of digital storytelling in schoolwork does not set unreasonable requirements for technology or teachers' expertise. With the rapid development of media technology, everyone has access to the tools needed to produce digital stories. The Internet offers a large number of examples of digital stories, technical instructions and application ideas as well as theoretical perspectives on digital storytelling. In many cases, students have previously gained expertise and experience in the processes of digital storytelling, such as photography and editing, through informal learning environments. The newest experiments in digital storytelling focus on producing digital stories on tablets and smartphones.

Several digital storytelling courses were offered at Turku University of Applied Sciences and Humak University of Applied Sciences during the MIMO project between 2011 and 2013. The participants included communal pedagogy, social

services, health care and media students, among others. Typically, the basic idea of digital storytelling courses has been to familiarise students with the method by having them produce a digital story of their own. This experience, the theoretical background information and previous expertise combine to create the competence to make use of this method as part of professional expertise and activities in the future. It is hoped that the school environment will make increasing use of the competence of professionals with broad-based expertise.

In reflecting on learning and providing feedback on courses, students have been asked to think about the opportunities the method will offer in their future work and present new practical applications. The potential of digital storytelling in multiprofessional work in the school environment is evident in the feedback. The application ideas are related to health education, group building processes, co-operation between home and school, school democracy and tolerance education. Professionals in various fields can find uses for this low-threshold method that will help them achieve the goals of their work.

The production and presentation of digital stories bring an authentic dimension and subjective perspectives to learning and links the results of learning to the surrounding environment in a practical manner. People and images for the stories must be sought and found even beyond the immediate school environment. Stories provoke thoughts and emotions in a different way than more traditional learning materials. Digital stories serve as a highly accessible method to promote media education goals and make use of the expertise of various professionals at schools and as an additional tool for work to prevent social exclusion.

## MULTIPROFESSIONAL OPPORTUNITIES AT SCHOOL

In the MIMO project, multiprofessional co-operation at schools was carried out by organising events and producing health promotion materials for schools. In this co-operation, it is essential to take the needs and opportunities of all parties into account. The creation of openness, trust and appreciation is a prerequisite for successful co-operation. In the MIMO project, multiprofessional co-operation at schools has enabled professionals to learn from one another. Successful co-operation has been based on a genuine ability to listen and see the world through the eyes of others, which has encouraged participants to try new operating models creatively.

Multiprofessional work can be used to promote young people's well-being and health in the school community. It is in the best interests of young people that professionals in various fields jointly seek solutions and practices for the promotion of young people's well-being and participation. In all multiprofessional co-operation, the basic principles include commonly agreed practices and open interaction. The competencies of professionals in various fields are combined to achieve common goals. Of the participants, multiprofessional co-operation requires commitment, enthusiasm and resources as well as the desire to collaborate, encounter diversity and adopt new attitudes, practices and operating methods.

## REFERENCES

Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. UNICEF Finland. Finnish Youth Research Society and Network, online publications 56. Helsinki: UNICEF Finland.

Juppi, P. 2012. Digital Storytelling as a Tool for Adolescent Participation and Identity-Building. In Krappe, J.; Parkkinen, T. & Tonteri, A. (eds.) *Moving In! Art-Based Approaches to Work with the Youth*. MIMO Project 2010-2013. Reports from Turku University of Applied Sciences 127. Turku: Turku University of Applied Sciences, 63–79.

Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tutkimusinventointi: Nuorisotutkimuksen nuorten koulukokemuksista. Status review 2012. Memorandums 2012:6. Helsinki: National Board of Education.

Kinnunen, P. 2011. Nuoruudesta kohti aikuisuutta. Varhaisaikuisen mielenterveys ja siihen yhteydessä olevat ennakoitavat tekijät. *Acta Universitatis Tamperensis* 1676. Tampere: University of Tampere.

Kontio, M. 2010. Moniammatillinen yhteistyö. Oulu: Tukeva project.

National Board of Education 2004. National core curriculum for basic education. Helsinki: National Board of Education.

Pohjola, K. 2011. Introduction. In Pohjola, K. (ed.) *Uusi koulu – Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research, 7–17.

Pylkkänen, S.; Viitanen, R. & Vuohelainen, E. (eds.) 2009. Mitä on nuorisotalon ehkäisevä päihdetyö? Laadukkaan päihdekasvatuksen tukimateriaali. Humak University of Applied Sciences Series C. Learning materials. Helsinki: Preventiimi – Knowledge center for youth substance abuse prevention.





# YOUNG PERFORMANCE ARTISTS EXPERIMENTING IN YOUTH WORK

*Irene Hütsi & Kai Valtna*

## ABSTRACT

This article is the first attempt to summarise the activities of the MIMO project that were implemented by the University of Tartu Viljandi Culture Academy. The article provides an overview of the workshops of performing arts that were guided by the students of the Departments of Performing Arts and Culture Education of the University of Tartu Viljandi Culture Academy. The workshops took place in the schools and youth centres of small Estonian towns during the academic year 2011–2012. The workshops of performing arts involved 150 young people aged 13–18. The article provides an overview of the preview, process and outcomes of the project. It also includes an overview of the feedback of the participants in the workshops. The article analyses the stage performance *Selfish Giant* by the youngsters of Tarvastu Gymnasium and the students of the Department of Performing Arts. In describing the nature of arts, the aim is to answer the question “How can arts be useful in youth work?”. The article concludes that co-operation is necessary, possible and useful in case the essence of art prevails.



## MIMO PROJECT AT THE UNIVERSITY OF TARTU VILJANDI CULTURE ACADEMY

The MIMO project (*Moving In, Moving On! Application of Art-Based Methods to Social and Youth Work*) was launched in January 2011 in the University of Tartu Viljandi Culture Academy (UT VCA). The project included the Departments of Performing Arts and Culture Education of UT VCA. The principal activity of UT VCA in the MIMO project was to organise workshops of performing arts during the academic year 2011–2012 for young people aged 13–18.

The first part of the article covers the organisational side of the performing arts workshops and provides an overview of the preview and results of the process. The second part of the article has been devoted to the analysis of the outcome of one group, the stage production, and to finding the common elements of arts and youth work.

The interest of UT VCA Department of Performing Arts in participating in the MIMO project was greatly mission-related – on the one hand, to offer youth a possibility to discover the world of performing arts together with students in the speciality, and to provide the students with an experience of working with young people on the other. We saw the MIMO project as an ideal possibility to slightly change the world – we wished to involve young people who conventionally do not have any possibility to deal with performing arts. The low personal satisfaction level, low appreciation of school, and school bullying of contemporary Estonian youth is the wider social background in which we wanted to foster change by means of the performing arts.

The whole process started with finding co-operation partners in January 2011. This meant negotiations with different youth centres and schools. The process was conducted by PW Partners, one of Estonian partners in the project. We decided that the workshops should take place outside major cities and county centres. We wanted to visit places where young people have little or no possibilities to be engaged with performing arts. Due to the fact that the workshops were to be conducted by the students, we had to take into consideration that the students would have to be able to reach the place of workshop and return to Viljandi within one day. As a result, we faced our first obstacle of wanting to execute the workshops in smaller places. On several occasions it turned out to be impossible to reach the locations within one

day from Viljandi. Therefore, we had to be guided by the accessibility and schedules of bus and train traffic. Finally, our co-operation partners for at least the first half-year included four youth centres and six schools from seven counties in Estonia: Ardu Hobby Centre (Harju County), Lihula Youth Club (Lääne County), Türi Youth Centre (Järva County), Paide Youth Centre (Järva County), Keila School (Harju County), Tarvastu Gymnasium (Viljandi), Kilingi-Nõmme Gymnasium (Pärnu County), Vändra Gymnasium (Pärnu County), Puhja Gymnasium (Tartu County) and Rapla Vesiroosi Gymnasium (Rapla County).

The workshops in Rapla Vesiroosi Gymnasium took place for half a year from September to December 2011; due to the small number of participants the activity was stopped. In January 2012, a new group was formed in Rapla Culture Centre. The workshops took place once every two weeks on Fridays. Here the second obstacle arose – Fridays were chosen as the day for workshop by the workshop organisers, but it definitely was not the best day for the participants (people were tired, wanted to spend time with their families at the end of the week, etc.). Another problem arose with the time of day – young people who lived further away were entirely dependent on school or public transportation, and were therefore not able to fully attend. Several groups changed the timetable for their workshops so that it suited them better by meeting more frequently and making the workshops longer, especially in the latter phases of the project. The length of one workshop was planned to be three hours. Longer workshops or camps of seven hours took place during school holidays.

The workshops were conducted by the students of UT VCA Departments of Performing Arts and Culture Education. In addition, two students of traditional music from the Department of Music joined the project. We formed production teams that included students from different specialities – altogether ten groups, and each youth centre or school had a specific group of students. Students from the following specialities were included: leisure time manager-teacher, dance teacher, actor, director, amateur theatre director, light designer, multimedia specialist, props and stage designer, stage manager and traditional musician. In forming the production teams, we followed the principle of making all the teams as versatile as possible. We made sure that each team consisted of students of the speciality of leisure time manager-teacher, and that the scope of arts students was in balance with other specialities. There were also some exceptions – the groups from Lihula and Kilingi-Nõmme did not

have any students from theatrical studies, but the Lihula group was the only group that included two students of traditional music. The groups consisted of five to seven students and this enabled the students to share the workload, the danger of which was dispersion of responsibility. There were also groups that participated completely (e.g. Rapla).

In connection with responsibility and devotion, there were problems and obstacles that can be raised also regarding the participants. The students were often in trouble with the participation of the youngsters – it ranged from the number of youngsters (10 participants in one workshop, while only 3 in another) to the composition (the youngsters who participated in one workshop were replaced by new ones in the next). The participants in some workshops were youngsters who were already actively involved in different hobby groups and it was impossible to match MIMO workshops with their schedules. This was the reason behind the break-up of the Rapla group by the end of the first half-year, and the group started with new participants and rules from January. Almost all of the teams were in trouble with group formation and fixing rules, especially at the beginning of the period. The best co-operation could be seen in situations in which the whole class was involved in MIMO (e.g. Kilingi-Nõmme). Also, the inactivity and slackness of some youths turned out to be a problem in several groups. The aim of the students was to develop ideas and find activities together with local youth according to their interests.

In reality, they were often faced with silence and indifference, which, on the one hand, reflects the insufficient preparation of the students; how likely is it that a young person knows exactly what they want? The task of the students should have been to show the participating youth different possibilities and to induce their imagination. On the other hand, the inactivity and slackness of the youngsters reflects the lack of dialogue in Estonian schools, as young people are not even expected to express their own opinions. This in turn proves that there is a need for similar projects in the school environment.

The aim of workshops and production teams was to attain a certain artistic outcome in co-operation with local youngsters. Each production team had to decide what kind of outcome it would be – a play, a movie, an exhibition, a concert, a performance, etc. As the project included a wide scope of performing arts specialities (drama, movement, light, sound, props, multimedia), we decided that the students should have a possibility to freely explore, test and integrate the different fields in co-operation with the local youth. The dividing

of roles was also left to the production team; there were no specific appointed leaders or producers. In the case of the majority of groups, the roles were divided according to the specialities as well as according to need. The leisure time manager-teachers were mainly responsible for the introductions, getting acquainted, creating a trusting atmosphere, and feedback. In the case of groups that did not include students of acting or production, the leisure time managers also applied their knowledge of different theatrical forms (forum theatre). The observing of youngsters as well as general group dynamics and being a connecting bridge between the pupils and the art students was mainly the focus of students of leisure time management.

The students of theatre, dance, props and light introduced the youngsters with their speciality-based knowledge – starting from different dance styles to the introduction of the lighting desk. The tasks of multimedia students included the recording of the process as well as introducing the pupils to different technical possibilities. The greatest challenge for the project was definitely the visual technology students, whose study does not include pedagogical practice and who guided young people for the first time.

The beginning of the process was difficult for a number of reasons – several members of the student teams did not know each other and did not have any teamwork experience. So, they had to guide the pupils and get to know each other at the same time. As the project included students of very different specialities, it was also difficult for the students to find a suitable time to make preparations for the workshops. Therefore, the time the students spent together while driving to the workshop was often very valuable. The process was organised so that at first the students introduced the pupils to different spheres of performing arts and afterwards decided together how to move on. Some groups divided the workshops thematically so that certain workshops were attended by the students of specific specialities. There were also cases in which the youngsters were divided into speciality groups according to their spheres of interest (Tarvastu), and parallel workshops took place. The first half of the year was mainly spent on getting to know the youngsters and different spheres of art, the second half of the year on working towards the outcome. Several groups brought the youngsters to Viljandi once in a while and conducted the workshops in the Culture Academy. A summer camp for all groups took place in Mooste, Põlva County, 27–29 June 2012.

The majority of artistic outcomes of the youth groups were plays and movies. The groups from Lihula, Paide, Tarvastu and Rapla produced plays, three of which (Tarvastu, Paide, Lihula) were staged during the summer camp in Mooste. The play by Rapla was performed in the Black Box of UT VCA, and the rest of the participants could watch the video version of the play at the summer camp. The play *Selfish Giant* by the Tarvastu group was performed both at Tarvastu School and at the summer camp. The movies and plays showed that the initial idea of the project to visit smaller places also reached the final outcomes in a certain way. Several movies and plays expanded upon the topic of living in smaller places – the Vändra group organised performances in different public places in Vändra and observed the reaction of the locals to the out-of-the-ordinary behaviour of the young people. The group from Paide acted out on the basis of their location already from the beginning of the project – new aspects of the town were discovered through different creative activities. The play was accompanied by a photo exhibition in which the pupils showed their visions of their hometowns. The groups from Keila (movie *Fateful Baltic Herring*), Kilingi-Nõmme (*The School of Horror*) and Puhja experimented in the horror genre. The pupils from Kilingi-Nõmme wrote a movie script together with their supervisor and spent the night filming at the school. The group from Ardu also acted out on the basis of their location – as they felt that nothing interesting was going on in their hometown they decided to organise a party to change the situation. Preparations for the party, e.g. choosing costumes, making popcorn and designing the poster, were recorded as a movie. In addition, the Ardu group organised an art activity at the summer camp. Each group designed a piece of veneer and the painted expressions of each group were formed into a colourful map of Estonia representing the MIMO groups of different regions. The Rapla group originated from the stories of personal importance of all the pupils and expressed it through photographs. Improvisation and storytelling made up a play that provided each pupil with a possibility to solo on stage. The Lihula team connected the different exercises and etudes of the whole year into an integral play. Their play left an emotional and bright impression and had an exceptional effect on other presentations.

In conclusion, several different methods of approaches can be seen and divided into three categories. Firstly, the research-based method that was best represented by the plays performed by Paide and Rapla. The students' managing capabilities and ways of thinking were most clear in the case of these two works. It can be assumed that the plays were formed step by step on the basis of the gathered material. Secondly, the plays and movies, the content of

which was provided by local pupils and the form by students – *Selfish Giant*, the movies of Keila, Kilingi-Nõmme and Puhja. And thirdly, the recorded method, in which the events (performance, party) took place earlier and the recorded material was presented as the outcome.

MIMO workshops were preceded by a cycle of studies. During the studies representatives of different creative specialities introduced the students to their experience and methods in creating art with young people. In spring 2011, the following groups conducted workshops at UT VCA within the MIMO project: United Dancers of Zuga (contemporary dance), Playback Theatre, Improvisation Theatre and Reigo Ahven (workshop of rhythm). The seminar of dance didactics was conducted by Eeva Anttila from Theatre Academy Helsinki and the workshop cycle of contemporary arts was conducted by the artists of the Mooste Guest Studio. The aim of the workshops was to inspire the students and introduce them to the variety of possibilities in dealing with young people and making art. Also to prepare them for real life.

Each group had a mentor outside the Culture Academy – a professional with experience in a certain field of art as well as in co-operating with young people: Anu Vask (Rapla), Renate Valme & Henri Hütt (Keila), Jarmo Karing (Ardu), Evelyn Müürsepp (Paide), Tanel Kadalipp (Türi), Annika Viibus (Kilingi-Nõmme), Luise Sommer (Vändra), Kardo Ojassalu (Lihula), Ruben Roos (Puhja) and Ele Viskus (Tarvastu). The role of the mentors was to supervise the work of the production teams according to their professional competency. Most of the mentors work as teachers and have long-term experience in the field. UT VCA provided the process of the project with lecturers on the specific specialities.

Actually, the process obviously involved too many parties, which made the division of roles and tasks more complicated. Also, co-operation between the mentor and the group was rather dissimilar within different groups – there were groups in which the mentor took total responsibility for the whole process in case of need, but there were also groups in which the mentor stayed mainly in the background. The factor of time definitely played a great role in the communication process – the communication of students of different specialities as well as their communication with their mentors was problematic and inadequate often due to different timescales. Different kinds of meetings in UT VCA took place in addition to the current communication with mentors and lecturers. In the autumn semester the meetings of production team contact persons took place. During these meetings the students exchanged their

experiences and impressions, and lecturers and students helped to solve different problems. In December 2011 and May 2012 mid-term seminars took place. During these seminars the participants analysed what they had done during the last half-year, and each member of the group had a chance to speak.

## FEEDBACK FROM YOUNG PEOPLE

About 150 young people aged 9–18 took part in the MIMO workshops of performing arts. The majority of workshops included participants of different age groups, except for the Kilingi-Nómme workshop, which included almost the entire 6th grade of the local gymnasium. Feedback was received mostly at the end of each workshop. At the end of the project the young people were asked to answer three questions in writing:

1. What has MIMO given you?
2. What did / did not you like about MIMO?
3. How has MIMO changed / developed you?

In answering the question “What has MIMO given you?” the improvement of one’s skills was mentioned – the ability to co-operate, communication skills, or acquiring new skills, such as acting and dancing skills. Several participants said that both their performing courage and the courage to be oneself had improved. They also mentioned the increase and improvement of self-confidence, self-expression, creativity, inspiration and willpower. In giving answers to the question “What did / didn’t you like about MIMO?” the pupils mentioned as positive aspects of the project that the supervisors were friendly and cool, *“they know what they are doing”*, *“even senseless things seemed sensible”*, and that they had a chance to spend time in good company. Positive activities included acting, making a movie, dancing, playing games and lighting. The night spent at school left the pupils of Kilingi-Nómme Gymnasium with an unforgettable experience. It was also mentioned that *“you never had to make too much effort, because everything was always kind of casual and home-like”*. Negative aspects of the project included that the workshops could have taken place more frequently, and that the project was almost ending. It was also mentioned that *“the workshops didn’t take place when necessary, very often pupils skipped the workshops”* and that *“workshops were sometimes too long”*.

In answering the question “How has MIMO changed / developed you?” it was mentioned that MIMO workshops have changed their world view and attitude towards different things. It was also mentioned that workshops have expanded their thinking, developed “the understanding of deeper meaning” and changed their attitude towards the theatre and the making of theatre. The MIMO project has changed its participants so that they have become more tolerant and positive. This question also included statements that the participants have more courage (“*I am less afraid of public presentations*”, “*I dare to have more courage*”), that they are more capable of expressing their opinions, and that they have more self-confidence and feel less restrained. The comments expressed regret that the MIMO workshops lasted only for one year and that the project should definitely continue and also take place in other locations.

## SELFISH GIANT TARVASTU WAY

The youngsters have generally provided the workshops with positive feedback. One possible explanation could be that the students were able to actually listen to the youngsters and view the world through their eyes. One example of such co-operation would be the production of the Tarvastu group that changed the text of world literature into a play that really speaks to the youth of the contemporary world. Oscar Wilde’s *Selfish Giant* is a sad and thought-provoking story about children and a selfish giant who failed to communicate properly, resulting in an endless winter in his garden. Recently increasing concern has been expressed in various contexts in Estonia over the cessation of communication between the state and society, a so-called “first” and “second” Estonia, Tallinn and the rest of the country, different generations, as well as the lack of dialogue between artists and society.

The timeless tale of the great author has not been mentioned here as a random example. The *Selfish Giant* story was used by the Tarvastu MIMO group in co-operation with local upper secondary school pupils to create an apt stage production that was successfully premiered to fellow-pupils and peers at the MIMO summer camp in Mooste. The makers of this play must have instinctively realised not just the importance of the short tale in modern-day Estonia but also its timeless power – something that turns an ordinary work of art into an excellent one. I am going to call this special ingredient “the ability to touch”.



*It [ART] reaches people more profoundly and insidiously than any rational proposition [...] For it strikes us with two terrible weapons, Intuition and Beauty, and at the single root in of all our energies, reason and will, imagination, emotions, passions, instincts and shadowy cravings. The question is [...] how not to strike lower than the heart. (Maritain 2012, 46.)*

A good text is no guarantee of a good stage production: you must make the written word come to life “here and now”. The tasks are to concretise time and space, or to leave them in an abstract state, by using theatrical tools: words, movements, sounds and lights. Creating such an expressive wholeness allows the work of art to influence, to “strike at the heart”. The details, when viewed separately, can be trivial or even boring, but using a good method to connect the details will ensure an artistic effect of live performance. An important skill of an artist is the ability to create metaphors to deliver the message. This is shown in a symbolic tale written in the 19th century and transferred by the young people of the Tarvastu MIMO group into a play about the life of school pupils in Estonia at the beginning of the 21st century.

The setting of the original *Selfish Giant* story has been integrated into the modern-day school environment, a bullying environment, a problem sadly all too familiar to young Estonian people today. The play stimulates thinking about the nature of rejection mechanisms and their causes in society. Who ends up being pushed away and why? The object of bullying in the stage production of Tarvastu group is a school handyman, rather slow and big and not very smart. On stage he acquires the dimensions of King Kong due to the masterfully developed and implemented visual effects. This hapless man is bombarded with all sorts of derogatory names: bastard, poofter, fatso, jerk. These expressions are an accurate illustration of those types of people who *are not supposed to fit* into the modern-day equalised concept of Estonian “success”. The cruel irony is used to symbolise the random and arbitrary essence of the selection process (*us v them*). Members of the audience are invited on stage and asked to assume different poses, analysed caustically from head to toes, and so on. It is clear that the people who came up did not feel comfortable. Then the inspector shakes their head and sends the people back into the auditorium. The selection criteria and the factors contributing to ineligibility remain unclear, perhaps there are none at all and probably none can exist.

One reason behind the success of the Tarvastu play is the choice of the stage production means to communicate the idea in accordance with the abilities of the young actors. The play relies on simple activities (familiar movement games, spraying graffiti, etc.) that all contribute to the necessary level of generalisation. Almost completely abandoned are words and the text as means of relaying the activities but as a result the play becomes only more plausible and integral. These actors lacking special training might even deem it unnatural if they were expected to merely recite. Involvement of the audience was well-planned and served to amplify the effect of the stage production. At the end of the performance the audience and the actors played an elimination game based on reaction speed: to win you had to be the most aggressive, focused and combative. Unfortunately, for young people in Estonia today it might not be just a game, but part of everyday life: the “winner” is someone who is really aggressive, focused and combative.

At the same time, the stage production of the Tarvastu youth group demonstrates why it is difficult to reduce art to a method. Art speaks through imagery, not through slogans, it does not “cure”, solve problems or offer “recipes”. The way art functions, by emitting imagery, is also the only justification for its existence. According to Juri Lotman (2006b, 24–25), prominent Soviet literary scholar, semiotician and cultural historian, human nature is sufficiently practical in its survival strategies to abandon any form of communication if it is unjustifiably complicated. Art is complicated for a reason. The aspects of content and form are inseparable in art. “Art is needed to prevent us from spiritual degradation and depression in the reality comprising generic shopping centres, retail chains, commercial radio stations, TV quiz shows and advertisements. It serves to remind us that all things can be viewed differently, tackled differently and understood differently. Through art we can understand that the world is a very diverse place that contains other dimensions in addition to the dominating reality with its production-consumption cycles and sporadic movements,” says Rael Artel (2013, 17), the new Director of the Tartu Art Museum and the Artistic Director of the *Art Ist Kuku Nu Ut* festival of modern art.

How can this specific form of existence be implemented in youth work? The only way forward is to find educational content in the very essence of art, in its natural functioning. In a nutshell: to see pedagogy in art, you must see how art is made. The condition is that the process should affect the makers just like the result affects the audience. Ernst Cassirer (1999, 208) remarked that “[...] art is simultaneously expressive and formative. An idea, the artist’s inspiration, is not

enough in itself – this intuition must be embodied in a particular material.” Art is a combination of intuitive and expressive actions. At first you must really exercise your imagination and then together, as a team (for performing arts), make that imagination bear fruit and come alive on stage. In the case of the Tarvastu stage production this meant joint efforts aimed at transforming the literary material into a (game) play.

## FIRST EXERCISE: USING YOUR IMAGINATION AND MAKING AN EFFORT OR CREATING A GAME

*It is no coincidence that the word for the main activity in childhood is the same as the word for what is done in theatre. [...] The exercise of the imagination is much the same in the child's creation of play and in the creation of theatre. Even the same means and conventions are used. And most vitally the same human needs are satisfied.* (Davis 1981, 1 cited in Swartz 2003, 198.)

Juri Lotman (2006a, 159–161) noted that:

*[...] a game is a simultaneous implementation of practical and conditional behaviour. Players know that they have shifted from reality into a conditional world of the game. But the players are experiencing the emotions that correspond to the actual situation. The skill of playing thus amounts to the mastery of two-tiered behaviour achieved through practice. Gameplay is one of the mechanisms shaping creative consciousness that is not content with passive adherence to a given programme: it is well-oriented in the complicated and diverse continuum of opportunities.*

In this respect the artist and the child are very much alike. The active nature of playing prevents the participants of the process from becoming divided into spectators and doers. All present are involved in the game. The Tarvastu MIMO play was derived from playful improvisational sketches that demanded everyone's spiritual and physical *presence* to create the game (room), perception of one's partners and comprehension of the situation for the game to continue, as well as the courage for self-expression and self-overcoming for the purpose of intensifying the game and achieving solutions. Performing arts, unlike many other art types, require the artist and the spectator to be in the same place at the same time. The notion of presence is one of the fundamental characteristics of contemporary theatre in the theatrical theory of today. For

theatrical theorist Eugenio Barba (2002/2003, 7) it means active filling of one's own space and making oneself necessary. "Be present (whether liked or disliked). Awake interest even through irritation. Even when you want to be unobserved, *fill your own space, making yourself necessary*. Presence is a discrete quality emanating from the soul. It radiates and imposes itself."

I am becoming increasingly convinced that presence is the pre-condition for emergence of any kind of comprehension. Rein Raud (2005, 11), Estonian writer and professor at the Universities of Helsinki and Tallinn, stresses the importance of distinguishing between understanding and comprehension. Understanding for him is

*[...] such grasping of information when new sentences are placed into the already accepted network of concepts and assertions, and this is done by following certain rules. Most of what we are taught in school requires our understanding and as we constantly understand new things we also regularly acquire new rules helping us understand next new things. But one can understand something without comprehending it. We can understand what a sentence means without comprehending what is said in it. Through comprehension we add to our world something that did not belong there previously and did not have a prepared logical place where it would fit in. Comprehension is internal and empirical while understanding is external and rational. In understanding we can clearly distinguish between the person who understands and the object of understanding but in comprehension the border between the person who comprehends and the object of comprehension becomes blurred and only their contact makes it possible to experience comprehension.*

In art we seek more such contact situations than we do understanding. Due to this possibility of "becoming one with the material" art serves as an irreplaceable teacher of life comprehension.

## SECOND EXERCISE: TEAMWORK OR DIALOGUE

Each stage production is always the result of collective and goal-oriented activities. It would be impossible to achieve otherwise. A stage production is an effort of a multiprofessional team. But what if the roles were not designated from the start, the goal is quite vague and there is just a group (not a team from the outset) of people moving towards it. All MIMO groups were formed from

a random selection of students of different specialties from the departments of performing arts and cultural education, and so was the Tarvastu MIMO group. Eventually it comprised three leisure time manager-teachers, dance teacher, actor, amateur theatre director, theatrical multimedia specialist and two lighting designers. The appointed group mentor was Ele Viskus, an alumna of the Viljandi Culture Academy who now teaches contemporary dance in Viljandi and is also a freelance choreographer. The various specialties taught at the UT VCA naturally offer very different types and degrees of motivation for working with children and young people. The curricula of the mentioned specialties contain a substantial volume of theoretical and practical pedagogy, while theatrical visual technology curricula understandably do not. So for some of the students, working with young people will be an integral part of their daily life while for the others it will have no relevance.

Performance artists and leisure time manager-teachers also display different attitudes towards art: for the former it is the purpose and for the latter it is a tool. We can therefore assume that the people engaged in such practice do not treat it with the same reverence for various reasons. But when can such a group of people with different expectations and levels of preparedness evolve into a team? When will each member begin to perceive their place and responsibility in the “big picture”? The knowledge that I am supported by the team is accompanied by the realisation that I do not have to know and do everything – it suffices for me to know and do something that is of use to the team. In the first six months the Tarvastu MIMO group functioned via workshops, employing the different specialty-related skills of the students (acrobatics, dancing, lighting design, camera operation, forum theatre, group perception, voice and speech). The strategy that emphasised our differences was successful. As the final goal was determined, in addition to all the specialty-related skills, the team also possessed an understanding of personality traits, abilities, stress resistance and other qualities of the members.

*The general identifier of human life is its fundamental reliance on dialogues. We become full-fledged doers, capable of self-comprehension and determination of our identity when we acquire meaningful languages of expression [...] But a language can only be acquired by communicating with others. [...] So the human consciousness evolves not as an individual monologue but dialogically. (Taylor 2000, 40–41.)*

Juri Lotman (2001, 14) points out the paradoxical essence of the communication process:

*The pre-condition for normal communication between people and especially for a normally functioning language is a lack of identity for both the speaker and the listener [...] we could say that the mutually ideally suited sender and recipient comprehend one another but they have nothing to talk about.*

“The model of ideal comprehension is unsuitable even for a person’s inner dialogue” (ibid), such a system is incapable of creating new information as it requires the presence of a meaningful other object. “A dialogue in this context is not just harmonious mutual comprehension. Self-determination sometimes entails fighting against identities that others want to impose on us” (Taylor 2000, 41). The constant relocation of *another* in relation to *myself* makes *myself* capable of dialogue. The activities in the MIMO project on the whole can be viewed as the constant relocation of *myself* in relation to constantly changing *another*.

In community art the differences between dialogue-makers are usually connected with their affiliation with art and artistic activities (professionals or amateurs). The 14 young people from the Tarvastu Gymnasium participating in this project had no prior profound involvement in performing arts. At the same time, most of the students did have prior involvement in youth work. As the language of dialogues was the language of art, it would appear that one of the sides was at a disadvantage. Here we should recall the duality of art. It is simultaneously expressive and formative, requiring co-operation between imagination and rational logic for the work of art to be completed. Just like any other kind of teamwork, the task of creating a work of art demands not only professional skills, but also the ability to get along with other like-minded people. It is certainly easier to just understand our life’s fundamental reliance on dialogues than to comprehend it. This comprehension is especially difficult to attain for a 15-year-old who lives in a society that glorifies individualism – or even for the “proper” artists who for many centuries have kept themselves at a certain distance from society in the context of Western culture. That is why any such essential joint undertaking is invaluable and educates the young people involved, whether they are artists or not.

## CONCLUSIONS

Participating in the MIMO project was a very important experience for us. It can be said that the major lessons were gained from cross-speciality co-operation, both on the level of the students as well as the lecturers. From the students' perspective, the sustainability of the project mainly consists of everybody's personal experience – what was done, what was learned, and how the gained experience will be used in the future. The students of all specialities certainly understood that, in addition to professionalism, it is also important to communicate and understand others. Especially because the students had to step out of their comfort zone and co-operate with fellow students, youngsters, mentors and leisure time managers or youth workers. Despite all the obstacles, it can be said that they stayed in the background and the youngsters who participated in the MIMO project received a positive experience that fulfilled its aims. This can be certified by the fact that the schools and youth centres that partnered in the project are willing to continue co-operation. The message of the students to the youngsters who participated in the MIMO project throughout the year is to grab the initiative themselves and proceed with what they are doing. One of the biggest doubts is definitely the continuation of the started activities.

The project team of UT VCA Department of Performing Arts has a plan to establish a possibility for joint MIMO practical work within the curricula of Culture Education and Performing Arts. The aim of the joint subject is to offer the students a possibility of specialities-based co-operation and to test the practice with the youngsters – in schools and youth centres. On the basis of the MIMO project experience, the biggest threat in joining youth work and performing arts is the fact that they might just take advantage for themselves. In order to avoid the threat and foster co-operation, it is important to accept each other, be able to come out of one's field, and believe that the co-operation would produce qualitatively better results than acting alone.

## REFERENCES

Artel, R. 2013. Kunst on cool! Miiirileht, Vol. Spring 2013, No. 26.

Barba, E. 2002/2003. The Ripe Action. *Mime Journal* 2002/2003, 237–250. Accessed on 2.10.2013 at [http://www.odinteatretarchives.com/MEDIA/DOCUMENTS/EB\\_THE\\_RIPE\\_ACTION.pdf](http://www.odinteatretarchives.com/MEDIA/DOCUMENTS/EB_THE_RIPE_ACTION.pdf).

- Cassirer, E. 1999. Uurimus inimesest. Tartu: Ilmamaa.
- Lotman, J. 2001. Kultuur ja plahvatus. Tallinn: Varrak.
- Lotman, J. 2006a. Kultuurisemiootika. Tallinn: Olion.
- Lotman, J. 2006b. Kunstilise teksti struktuur. Tallinn: Tänapäev.
- Maritain, J. 2012. Kunstniku vastutus. Tartu: Ilmamaa.
- Raud, R. 2005. Arusaamine ja mõistmine. Postimees. 9.10.2005.
- Swartz, L. 2003. Theatre for Young People: Does It Matter? In Gallagher, K. & Booth, D. (eds.) How theatre educates. Toronto: University of Toronto Press Incorporated.
- Taylor, C. 2000. Autentsuse eetika. Tallinn: Hortus Litterarum.





# STUDENTS' PERSPECTIVES ON MULTIPROFESSIONAL WORK



*Annika Lehtomaa*

*student of occupational therapy, Turku University of Applied Sciences*

In the work supporting the inclusion of young people, the combination of various perspectives and practices from the fields of arts and well-being enables a comprehensive understanding of the youth. At its best, multiprofessional work accumulates the strengths of the fields involved and creates new forms of working. The MIMO project enabled such an experience by providing an opportunity for the co-operation between two dance instructor students and myself, an occupational therapy student. We led a dance improvisation group for young asylum seekers in 2012.

Our co-operation was open, and our mutual interest towards expanding our professional competencies laid a foundation for a successful outcome. A clear vision of the need of our work and the goals of the dance improvisation group formed through the combination of the views of dance and occupational therapy. The group guidance provided us with strong experience that dance and occupational therapy as fields of activity support each other. The multidimensionality of the group guidance was inspiring and it made us interested in expanding the co-operation.

Combining different fields of activity in the work with young asylum seekers was a new experience for us students. We only met a couple of times before starting the work, so the co-operation took its form through practical activity. An open-minded, unprejudiced attitude was important, and it ensured a valuable experience of co-operation across professional boundaries. I hope that students and professionals from the fields of arts and well-being will continue to bravely develop practically oriented co-operation and, hence, increase awareness of the opportunities the co-operation has in different fields of work. In the best case, practical experience of multiprofessional co-operation serves as a strong driver for the creation of new forms of preventive work.



# STUDENT INSIGHT INTO THE MIMO PROJECT'S PROCESS, OUTCOMES AND FEEDBACK IN ESTONIA

*Ebe Link & Liis Luumberg*

## ABSTRACT

This article presents an insight into multiprofessional teamwork in applying art-based methods in Estonia. Throughout the MIMO project, a number of University of Tartu Viljandi Culture Academy's (UT VCA) students carried out their internship in Creative Activities Supervision Practice, which took place during one year, starting from September 2011. During the practice, multiprofessional teams prepared and conducted arts workshops for youth groups. The authors of this article, Ebe Link and Liis Luumberg, also took part in the project, during which they both were students in the speciality of Leisure Time Manager-Teacher. The article is based on the authors' personal experiences, observations and study during the MIMO project. In addition to their own experiences, they reflect on and analyse feedback gathered from the young people who participated in the workshops. The article's aim is to offer both theoretical and practical knowledge on multiprofessional teamwork and on the importance of teamwork in general. Relying on the authors' experiences in the MIMO project, the article offers recommendations which can be applicable in the future when preparing working with the youth, team-building and applying multiprofessional teamwork in art-based methods. Chapter 1 has been written by Ebe Link, chapters 2 and 3 by Liis Luumberg, and chapter 4 has been written together.

## THE IMPORTANCE OF TEAMWORK

Faster and faster developments in economics and in society in general create more and more complicated tasks which need co-operation of different specialists to be solved. These kinds of changes also affect young people. Therefore youth workers are facing new challenges in working with young people. When solving complex tasks, the knowledge and skills of the individual are not enough because diverse analysis and creative solutions can be provided only by well-organised teamwork. One of the aims of the MIMO project is to develop *multiprofessional teamwork* (MPT) and its *education* in addition to practical tools of art-based methods for preventive social and youth work (Krappe et al. 2012, 5). The term *teamwork* is fundamental here. If multiprofessional teamwork fails, then we will also not have other outcomes – its education and practical tools. When considering using teamwork “extensive studies have shown increasing results in client service, motivation and in the results of work itself” (Brooks 2008, 100). The most important factor in achieving success is the motivation level of the team members. In companies, which has been switched partly or completely to teamwork and in which workers have good team skills, productivity has increased in 77 percent of the companies surveyed, and 72 percent of the surveyed companies claimed to have increasing quality (Teichmann 2000). This effect could be successfully used in youth work.

A collective works better if the members see themselves as a team. If e.g. school teachers and the board, youth workers, leisure time managers and social workers see themselves as a team which has one common mission – the well-being and development of a child – they carry out more co-operation to achieve this goal. In schools, teachers could also support each other, give advice, and help to solve some problems that one can have with a child. Even more, they can develop a common strategy, which means the work would be more consistent and effective. The highest form of teamwork Virovere et al. (2005, 112) has named is synergic co-operation. The meaning of synergic co-operation is increasing the individual effect through mutual empowering. That makes the team stronger and more innovative. (Teichmann 2000.) Crebert et al. (2011, 6–7) claim that “the ability to work in a cross-disciplinary team is the most prized workplace attribute according to a study of new graduates already in the workplace”. They also refer to the ability to work in teams, not just one team but the ability to ‘team hop’ from one to another according to a particular function, as a crucial attribute. This means two things. First, a team of professional competencies are field-wide in the sense that they do not depend

on a particular area that team works in or type of team (Teichmann 2000). Second, it is essential to teach teamwork skills to youngsters. Teamwork skills are necessary for the successful operation of a team and teamwork. Cooke et al. (2000, 152) describe the influence of teamwork skills on teamwork as follows: “Similarly, a team’s understanding of a complex and dynamic situation at any one point in time (i.e. team situation awareness) is supposedly influenced by the knowledge that the team possesses.”

Teamwork skills, which include a mix of interactive, interpersonal, problem solving and communication skills, are needed by a group of people working on a common task, in complementary roles, towards a common goal whose outcomes are greater than those possible by any one person working independently (Crebert et al. 2011, 5). Baker et al. (2005, 238–239) divide teamwork competencies into three groups:

- **Core Knowledge Competencies.** The core team knowledge competencies are considered as prerequisites to skill execution. These knowledge competencies are critical components of each team skill (i.e. they comprise the knowledge part of the skill).
- **Core Attitude Competencies.** These attitudes are brought to the team setting by individuals and can influence the nature of teamwork within a team.
- **Core Team Skills.** These are communication, interpersonal relation and group decision making / planning skills. Communication involves the exchange of clear and accurate information and the ability to clarify or acknowledge the receipt of information. Interpersonal relations is a broad area that encompasses co-operation and dealing with conflict within the team. Group decision making / planning is defined as the ability of a team to gather and integrate information, use logical and sound judgement, identify possible alternatives, select the best solution, and evaluate the consequences.

During our work in the MIMO project we sensed strongly how important these skills are. This group work differed from previous group works on its duration. In this case during a year we held different workshops – acting, dancing, games, video – and finally we had a common outcome, a movie. Therefore, we had to learn how to draw up schedules, how to make a connection between different specialties, and how to set goals and build inner group relations.



I think at first the most difficult part was to set a common goal, a common outcome. At the very beginning, it was not very clear what the expectations of us were. What was the final outcome that was expected from us? But we had to put into practice everything that has been taught to us at university, so we had to figure out something that could include all of our specialties. At this point the communication and group decision making skills were essential. One of the things that made us stronger was that we included the young people in the process. We made a plan that in the first half of the year we would do different activities with youngsters and introduce the possibilities that the art-based methods gave us, and in the second half of the year we had to come up with a common outcome for which we could use everything learned in the first half of the year. In this part of the process we actively included youngsters and encouraged them to discover an idea of what they would like to do, and we were more in a guiding role. In this way we made the young people become a team. That made them more motivated than before because previously they had rather passive roles as receivers of the activities that we had planned for them, but now they were in very active role and had to start thinking for themselves.

Every time when people work in a group, and especially if they do not know each other personally beforehand, personalities start to “play”. That means that people have to get to know each other, how one reacts, how not to be too dominant but still share your opinion; how to be honest but not offensive, and so on. Therefore, here the interpersonal relation skills are essential. A group has to find a way for good co-operation in spite of the personal differences and suitability. Also, people from different specialties may have a different understanding and thinking. For example, if a youth worker performs exercises connected with art, the priority for him/her is the educational side – what it develops in a child. But if an actor performs exercises connected with art, the priority for him/her is the art itself – the technical side, the messages of the art, the beauty of it.

The knowledge and competencies should not be kept to oneself, but passed on to young people. It is very important that nowadays, when youngsters interact more with computers than with people, it is essential to focus on teamwork skills in both formal and non-formal education. Therefore people, such as youth workers, social workers and teachers, who work with the young people must be capable of developing teamwork skills among them. A few group projects per year is not enough. This should be more perceived among

the people working with youth. A strong theory and practice basis can be performed in schools but also outside of schools – leisure time activity centres, youth centres, etc. People working with young people should have knowledge of what teamwork skills are and have targeted activities for developing them. One option is also to use different games and art-based methods. It is easy to see this affecting not only a young person's future relations and capability at work as a professional but also personal relations when creating a family and long-term relationships. Therefore, it has a much bigger effect on society than one might think.

## APPLYING MULTIPROFESSIONAL TEAMWORK AND ART-BASED METHODS IN YOUTH WORK

Multiprofessional teamwork in applying art-based methods is a new and innovative approach to working with youth. The main purpose of multiprofessional teamwork in the MIMO project was to bring together specialists and students from different fields such as arts, youth work, health care and social work. This is beneficial because specialists and students from different fields have their own unique approaches on many topics concerning youth. Bringing them together in work with youth enables young people to get to know different professions and learn something new in a professionally diverse environment. This offers them the opportunity to broaden their minds, get experience of multiprofessional instruction and methods. When youngsters have an opportunity to get to know different fields and try different art methods by themselves, they might be inspired to start working and learning to improve in something specific. Liis's study about the feedback from the young people who participated in the workshops also shows that a young person will quite probably find something they are really good at and what they want to develop in the future.

These kinds of successful experiences are motivating and work as a strong force for future developments and ideas, and personal and social growth. To professionals, multiprofessional teamwork is a strong way to create either temporary or long-term co-operative relationships. Multiprofessional co-operation gives the opportunity to see how other professionals approach certain specific problems or how they work with youth in general. It broadens the mind and is a good source for ideas and inspiration. It also gives

professionals an opportunity to learn from each other and help each other by sharing their knowledge and experiences. The first obviously implies that the multiprofessional team is well prepared and that they have a common goal. All the members must be aware of who they are going to work with and what are the character traits in the age group that they are going to work with. Self-development and learning through multiprofessional teamwork predicated an active and experiential approach. It is important that the work process is open for sharing ideas, giving and receiving feedback, and comparing and asking questions in order to create something new.

The multiprofessional team in Rapla, Estonia, consisted of eight students from the following specialities: Leisure Time Manager-Teacher (2), Actor (3), Dancer-Choreographer (1), Multimedia Specialist (1) and Stage Management (1). From Rapla there were nine youngsters from the ages of 14 to 19 years. With this specific group the students' team worked for a half a year instead of the whole year. That was because the co-operation with the first group of youngsters did not succeed so the students decided to form a new group. They invited the members from the former group to continue, and one did. The basic problem was finding a good time for everyone. Trying to learn from mistakes, the team decided to act differently this time: after coming to an agreement with the participants about meeting once a month on a Saturday in a long workshop, the students set a fixed timetable so that everybody could take it into consideration when making other plans.

The division of tasks was rather simple: every student was responsible for the activities considering their field. For example, theatre students instructed etudes, dance students prepared some exercises connected with sensing the body and rhythm, students of visual arts taught some simple methods on how to make a short movie, and students of leisure time manager-teacher had a connecting role between the target group and students and also between different activities. In many groups, leisure time manager-teachers also had an administrative role. This division of work was decided by consensus and was acceptable for everybody. It was reasonable because the other multiprofessional group members and the participants could be confident that the instructors knew what they were doing.

In addition to concentrating on one's own specific field, the group members often found ways to connect and combine their ideas and methods. An important aspect here is getting together with the group before starting the

workshops and talking about the aims and ideas for the upcoming workshop. In those meetings, in addition to planning the workshops, there was also an important part in talking and getting to know each other in general. As a result, there were many delightful surprises during the workshops when the members did not even need to say anything or ask for any help, but another member was alert and so concentrated on the process that they understood when to offer a helping hand or when to take over the current task. Teaching each other in a multiprofessional team is an important part of the process. The team members pick up hints, advice and ideas from each other. It is also necessary to stress that multiprofessional guiding needs to stay on a rather professional level and one should not rely on advice from mere impressions, but above all on their own professional experiences and knowledge from school and practice.

In Rapla's group, sometimes when one of the students was guiding, the others were participating with the youngsters. Sometimes several group members participated and sometimes nobody from the students participated, apart from the leader. These decisions were sometimes spontaneous, sometimes not. When the current instructor wanted only the youngsters to participate, then the instructor was the one to decide this. On the one hand, when the other team members participated, it was supporting, but on the other hand, the participating students could have ruined the exercise because of not understanding the aim of the exercise and still wanting to act as teachers and not participants. These kinds of misunderstandings are likely to happen and the teams must be prepared for them. In most cases the students were free to decide whether they wanted to participate or not. There were times when students who were not instructing at the time stepped aside. That gave more opportunities for the target group to develop their own group relations. But participating with the target group helps to develop a more easy-going and trusting relationship with the participants. So it is good to have both – activities together with the target group and also letting them work themselves.

The outcome of using art-based methods in the workshops was to prepare some kind of performance. The aim of the activities and methods that the students chose was to encourage the adolescents to try different ways of self-expression, to concentrate on their personal stories and deliver their message in a creative way. In addition to trying different art methods and learning something new, the group enabled the participants to show and use their skills and abilities from former hobbies and interests.

## FEEDBACK FROM THE PARTICIPANTS OF THE MIMO RAPLA GROUP

The aim of Liis's study on the participants' feedback was to examine how the MIMO project's aims were realised in the MIMO Rapla group as an example of the results of the project in Estonia. In order to explain how the MIMO Rapla group's work helped the youngsters to identify and realise their abilities, needs, skills and interests through applying art-based methods, Liis considered the aims of multiprofessional teamwork and those art-based methods which were used in the Rapla group's activities. The research was conducted in November 2012 amongst the participants of arts workshops in Rapla. Liis composed a questionnaire for all nine participants with questions about how they feel about being instructed by a multiprofessional team, were art-based methods rather new or not to them, what did they learn and how, in their own opinion, did they improve in something during the project. Liis prepared an overview of the group of youngsters she worked with.

According to the feedback from the participants, using multiprofessional teamwork in guiding gave the participants a positive, interesting, mind-broadening and diverse experience. They pointed out the following as the most important:

- To see how students from different fields work – both together and individually.
- To see how the group members work together and exchange knowledge and experience actively.
- The chance to try different art methods.
- It was clear that guiding and the work process were in unison with the aim of the project.

The participants thought that using art-based methods in work with youth is necessary, interesting and motivating. Participants saw that art-based methods improve creativity, trying methods and exercises from different fields make it interesting to continue with a new art-based hobby and combining different methods offered new ideas and opportunities for personal development. Workshops gave the youngsters a chance to participate in art-based extra-

curricular activities. *“Art-based methods broaden the mind and help to sense the environment in a new way,”* said one of the participants. Seven out of nine respondents in Liis’s study developed an interest in continuing with some of the activities they tried during the project.

## MULTIPROFESSIONAL TEAMWORK AS A FUTURE METHOD AND RECOMMENDATIONS

In what follows, you will find a list of benefits that we regard as valid concerning multiprofessional teamwork. They are gathered from our own experiences, from the impressions and opinions of other students that worked in a multiprofessional team during the MIMO project and from Liis’s study amongst Rapla’s young participants.

### **Benefits**

- Specialists from a wide range of fields that work with young people have a chance to learn a lot from each other’s experiences in order to offer something new to youngsters.
- Collaboration through multiprofessional teamwork is richer in results than it would be when working separately.
- Applying art-based methods in multiprofessional guiding and teaching young people offers a wide range of opportunities for self-expression in a safe environment. This enables young people to identify their abilities, skills, needs and interests and to realise them both individually and socially.
- Relying on the feedback from the participants, being guided by a multiprofessional team gave the participants a positive, interesting, mind-broadening and diverse experience.

Now that we have had the chance to learn and work in multiprofessional teams for a year in the MIMO project, we would like to point out some observations and recommendations which we realised both during and after the project, when analysing the process as a whole. The recommendations can be applicable in the future to improve multiprofessional teamwork both in the preparation phase and during the work process. From our point of

view, as leisure time manager-teachers, it is necessary that before starting to work with a group of youngsters, multiprofessional teams should prepare as follows:

**Basics of pedagogy.** This includes teaching and guiding. As a professional in a multiprofessional team, one must be able to explain tasks and also formulate the aim of them to the youngsters and to the other multiprofessional team members, especially when teaching something new. Instructing and teaching something new requires the ability to express oneself clearly and comprehensibly, while being able to approach the situation creatively.

**Basics of developmental psychology.** As an instructor, one must know who they are working with, and what are the main special traits of this certain age. Characters are never 100 percent defined, and again the ability to approach situations creatively is significant. Instructors must be careful and considerate so that they do not accidentally hurt anyone's feelings in the process. This could cause someone to lose motivation and even quit the process. Methods that one uses must be age-appropriate. Of course, on the other hand, challenges are also necessary in all ages every once in a while.

**Team-building.** We find it highly necessary that the instructors have to develop into a team before they start working with youth groups. They should develop their inner-group relationships, get to know each other's strengths and weaknesses and take them into consideration. To create a safe environment for young people, first of all, the communication between the instructors has to be safe. Safe communication could be understood as sharing ideas, trusting each other and behaving professionally and carefully in difficult situations. Therefore a preparation period to learn to know each other and how the co-operation works, before starting multiprofessional teaching, is essential. The group should "practice" open communication and every member must have the chance to explain their preferred work methods which he or she would like the others to follow, and agreements on these things should be reached. An important aspect in building a strong team is that every member knows their own and other members' roles in the current project. When working in a multiprofessional team, it is encouraging to know that if one has a problem or an idea that requires knowledge about another represented field in the group, one has the opportunity to ask for advice from a professional and also give advice as a professional, in order to be more confident in cooperating with different professions.

### **Diversity in groups.**

- When the professional team consists only of female instructors, it does have an impact on different group processes. At a certain age it is necessary for boys to also have a male instructor as a role model for them. More so because most pedagogical staff in Estonian schools are women, but there needs to be a balance between male and female role models in schools and in work with youth in general. Boys need examples of men and girls need examples of women. They also need to learn how to relate to the opposite gender. Women are typically comforting, protective and emotional. Men tend to be challenging and encourage taking risks. Young people need the balance of protection and reasonable risk taking.
- Representatives of one speciality should not dominate the others numerically. It is mostly unavoidable that if one specialty dominates in the group, the underrepresented specialty falls into the background. This causes a situation where the outnumbered speciality's representative(s) might not be able to present their valuable skills and ideas when working with youngsters.

## **CONCLUSIONS**

Throughout their practice within the MIMO project Ebe and Liis experienced the importance of teamwork skills. Bringing together specialists from different fields through multiprofessional teamwork is beneficial, because specialists and students from different fields have their own unique approaches to many topics that concern youth. Learning as a specialist through multiprofessional teamwork predicates an active and experiential approach. It is important that the work process is open to sharing ideas, giving and receiving feedback, and comparing and asking questions in order to create something new. Before starting to work with a group of youngsters, a multiprofessional team should be prepared in the basics of pedagogy and developmental psychology. The team must be prepared to work together as a team *before* they start to work with a group of youngsters. This includes having different genders and specialities represented in the multiprofessional group.



According to the feedback from the participants of the MIMO arts workshops in Rapla, using multiprofessional teamwork in instructing offers a positive, interesting, mind-broadening and diverse experience. Using art-based methods in work with youth is necessary, interesting and motivating. The main benefits of using multiprofessional teamwork are that it is a good way for different specialists to learn from each other and each other's experiences. Collaboration through multiprofessional teamwork is richer in results than it would be when working separately. Applying art-based methods in instructing and teaching youth offers a wide range of opportunities for self-expression in a safe environment.

## REFERENCES

Baker, D. P.; Horvath, L.; Campion, M.; Offerman, L. & Salas, E. 2005. The ALL Teamwork Framework. In Murray T. S.; Clermont Y. & Binkley M. (eds.) *Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Framework for Assessment*. Ottawa: Minister responsible for Statistics Canada.

Brooks, I. 2008. *Organisatsioonikäitumine*. Tallinn: Tänapäev.

Cooke, N. J.; Salas, E.; Cannon-Bowers, J. A. & Stout, R. J. 2000. Measuring Team Knowledge. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, Vol. 42, No. 1, 151-173.

Crebert, G.; Patrick, C-J.; Cragolini, V.; Smith, C.; Worsfold, K. & Webb, F. 2011. *Teamwork Skills Toolkit*. 2nd Edition. Brisbane: Griffith University. Accessed on 18.12.2012 at [http://www.griffith.edu.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0008/290870/Teamwork-skills.pdf](http://www.griffith.edu.au/__data/assets/pdf_file/0008/290870/Teamwork-skills.pdf).

Krappe, J.; Parkkinen, T. & Tonteri, A. 2012. Introduction. In Krappe J.; Parkkinen, T. & Tonteri A. (eds.) *Moving In! Art-Based Approaches to Work with the Youth*. MIMO Project 2010–2013. Reports from Turku University of Applied Sciences 127. Turku: Turku University of Applied Sciences, 5–8.

Teichmann, M. 2000. *Meeskonnatöö*. Accessed on 29.10.2012 at <http://www.tpi.ee/digiop/juhtimispsy/digi/meeskonnatoo.htm>.

Virovere, A.; Alas, R. & Liigand, J. 2005. *Organisatsioonikäitumine*. Tallinn: Külim.





# REFLECTION OF TEACHING: A WAY TO LEARN FROM PRACTICE

Anu Sööt

## ABSTRACT

Developing students' capacity to reflect on their learning and behaviour is currently one of the major learning goals in higher education.

The present article analyses the teaching experiences of the students from the University of Tartu Viljandi Culture Academy. The analysis is based on the reports of the students of theatre and dance art curricula of the Department of Performing Arts and the students of leisure time manager-teacher curriculum of the Department of Culture Education who participated in the MIMO (*Moving In, Moving On! Application of Art-Based Methods to Social and Youth Work*) project in 2011–2012. The materials are analysed based on the model of core reflection.

The students received essential teaching experience, team work experience, and experience of time management. They learned to take and share responsibility, and to better express themselves to young people as well as to each other, including also communications with their mentor and their local contact person during the MIMO project. According to the requirements of the university, i.e. reporting requirements, they also learned how to position the acquired experience in a larger scope, make generalisations, and analyse their activities. The interim reports gave a possibility to share and analyse the experience, after which it was possible to continue teaching with the new acquired knowledge. The experience was said to be essential in their future work as teachers of children and young people.

## INTRODUCTION

This article analyses the teaching experience of the students of University of Tartu Viljandi Culture Academy who participated in the MIMO (*Moving In, Moving On! Application of Art-Based Methods to Social and Youth Work*) project in 2011–2012 on the basis of the model of core reflection. Developing students' reflection on their learning and behaviour is currently one of the major learning goals in higher education. Today's students need to be prepared to function in the rapidly changing world of professional practice. In line with the above, reflection is currently also a key concept in teacher education. According to Rodgers (2002), reflection is a systematic and disciplined way of thinking that comprises the following phases: spontaneous interpretation of an experience, naming the problems and questions that arise out of the experience, generating possible explanations for the problems posed, developing and testing the explanations, and efforts to sort out, or live with, the problems posed. Korthagen & Vasalos (2005) distinguish between two concepts: reflection and core reflection. While reflection can be understood as a systematic way of improving one's practice, core reflection involves questioning and reframing a person's deepest levels of functioning such as identity and mission. Core reflection aims at more durable changes in a person in comparison to reflection. These levels of reflection and core reflection were also found in the answers of Viljandi Culture Academy students' work in the MIMO project.

## REFLECTION IN TEACHER EDUCATION

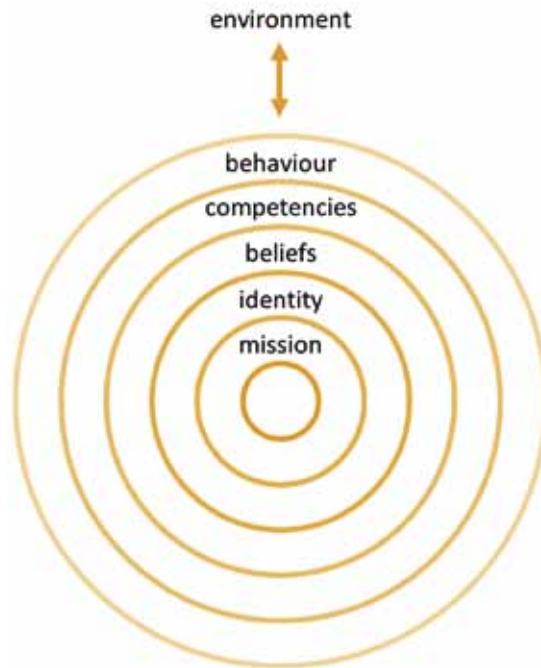
Reflection is defined as a cognitive process carried out to learn from experience. Reflection allows the creation of knowledge about one's own cognition and regulation of that cognition. Reflection is facilitated in teacher education programmes to allow student teachers to become conscious of and thoughtful about their actions, as opposed to using trial and error to deal with confusing and problematic situations. The teacher training at the University of Tartu Viljandi Culture Academy includes pedagogical traineeship, one part of which is reflection. This means support, understanding, discussion and the drawing of conclusions.

The students saw the MIMO project as a pedagogical traineeship, the aims of which remained the same:

- gaining experience in applying art methods when working with young people
- exciting and maintaining interest when working with young people
- gaining teaching experience – setting aims, planning workshops, preparation and execution
- gaining team work experience when working as a production group
- elaborating the production concept
- developing analysis and reflection skills
- fixing the acquired theoretical knowledge, applying the knowledge in practice and developing skills for independent work.

The “onion model” in Figure 1 provides a framework for the reflection. It shows various levels which can influence the way a teacher functions. The idea behind the model is that the inner levels determine the way an individual functions on the outer levels, but that there is also a reverse influence (from outside to inside) (Korthagen & Vasalos 2005).

The onion model contains six levels which can influence the functioning of a teacher. These levels are: the *environment* that refers to everything that is outside of the person; *behaviour* that refers to a person’s behaviour (both effective and ineffective); *competencies* that include different competencies of a person; *beliefs* that include different beliefs of a person; *identity* that refers to the self-understanding of a person; *mission* that refers to callings and inspirations of a person. Moreover, Korthagen distinguishes between two concepts: reflection and core reflection (Korthagen & Vasalos 2005). When reflection extends to the two deepest levels in the onion model, it is referred to as core reflection.



**FIGURE 1.** *The onion model describes the different levels at which reflection can take place (Korthagen & Vasalos 2005).*

Characteristic of core reflection is the attention to core qualities in people, such as empathy, compassion, love and flexibility, courage, creativity, sensitivity, decisiveness, and spontaneity. These are indeed essential qualities for teachers, qualities seldom appearing on the official lists of important basic competencies. Consciousness for core qualities helps the beginner teacher to better handle critical situations. Directing attention to core reflection during their professional preparation can help prospective teachers to become more aware of the core qualities of their pupils, so that they will be better able to guide these children in their learning, and help them mobilise their core qualities, in school and in their future lives (Korthagen & Vasalos, 2005).

In core reflection, the focus is much more on (re)establishing this contact, and on creating room for new possibilities. Therefore, the following questions are helpful:

1. What is the *ideal situation* – the situation the teacher wants to bring about?
2. What are the *limiting factors* preventing the achievement of that ideal situation?

Directing attention to core reflection during their professional preparation can help prospective teachers become more aware of the core qualities of their pupils. Core reflection, like ordinary reflection, is of crucial importance for teacher educators, teachers, and pupils, and may lead to a shift in our thinking about education, a shift concurring with the shift towards positive psychology (Korthagen & Vasalos 2005).

## EXPERIENCES OF MIMO WORKSHOPS

A problematic situation analysis survey was conducted for students on the basis of relevant literature (Korthagen et al. 2001; Korthagen & Vasalos 2005, 2009; Sööt 2010).

- description of the problematic situation
- wishes, actions, thoughts / ideas and feelings of me and the youngsters in such a situation
- ideal solution for the particular situation / incident
- limiting factors (what prevented the achievement of the ideal situation)
- self-dependent limiting factors
- others-dependent limiting factors
- how to keep away from limiting factors
- meaning of the situation for me personally and for me as a teacher
- meaning of the incident in a more general teaching context.

The main aim of the survey was to find out what kinds of problematic situations students face in their practical teaching and what levels of activity they include in solving these problems. The differentiation between levels of



activity of beginner teachers was based on the six levels of the onion model of Korthagen & Vasalos (2005): environment, behaviour, competencies, beliefs, identity and mission. The analysis is based on the reports of the students of Theatre and Dance Art curricula of the Department of Performing Arts and the students of Leisure Time Manager-Teacher curriculum of the Department of Culture Education of the University of Tartu Viljandi Culture Academy that passed the MIMO project in 2011–2012.

The students conducted performing arts-related workshops in ten different schools and youth centres. One group consisted of five to seven students from the aforementioned specialities, i.e. mixed groups of different specialities were formed. The workshops of dance, play, movement, acting, physical self-expression, improvisation, music and many others that support the creative self-expression of youth were conducted. The practical and pedagogical questions of students were solved by mentors; organisational questions were answered by local contact persons. The role of the university, i.e. University of Tartu Viljandi Culture Academy, was to mainly co-ordinate the activity rather than directly intervene with the supervision process.

Two interim report seminars took place, during which students analysed their work as a team. In the third, individual report, the students analysed their own activities within the project as well as one problematic situation. Mentors took part in the seminars and the analysis. The analysis was based on 34 individual reports.

The following problematic situations were brought out in answering the first question *What kinds of problematic situations do the students encounter in practical teaching?*

- children's / youngsters' irregular participation in workshops, being late, leaving early, being absent (mentioned seven times)
- pupils' and students' lack of motivation (mentioned five times)
- problems with a local contact person (mentioned five times)
- my inadequate experience of teaching / giving explanations (mentioned four times)
- unprepared workshops (mentioned three times)
- tension within groups of pupils (mentioned two times)

- misunderstanding / incomprehension with mentor; excessive initiative of the mentor (mentioned two times)
- pupils' lack of interest (mentioned once)
- pupils' shyness and lack of initiative (mentioned once)
- accident in a work group (mentioned once)
- problems with rooms necessary for workshops (mentioned once)
- working out the final product (mentioned once)
- different expectations of pupils and students (mentioned once)
- students' lack of time (mentioned once).

Here I will discuss a few examples of problems that occurred most frequently. These might be useful in the future for those who are planning such activities.

Children's / youngsters' irregular participation in work groups, being late, leaving early, being absent (mentioned seven times). Example:

*At some point of time, I supervised a workshop of forum theatre that was supposed to take place twice. At the first time only one youngster said that she wouldn't be able participate in the second workshop. The solution was very easy – one girl had to manage two roles, one in her own group and the other in the second group. The participants were supposed to meet during the two MIMO weeks and practice their forum story. The meeting was supposed to be especially easy due to the fact that the participants in one group went to the same school. After two weeks, when the MIMO meeting took place, more youngsters were absent. Namely, the author of one story as well as the main character of the same story were not present. Secondly, as it turned out, they had not found time to practice. It was very difficult to continue in such a situation. I felt that there were two options – skip the stories or present only the story of one group, as there were more people present.*

Students' and pupils' lack of motivation (mentioned five times). Example 1:

*We gave students [referring to youngsters] a home task. We asked them to raise their hands if they have Christmas lights, flashlights or table lamps at home. Everybody did. Whose parents would allow them to take these*

*items to school? Again everybody raised their hands. Who would take one of these items along the next time? Everybody raised their hands. The following time nobody had brought anything with them. So, we asked them to bring the items along the next time. The following time only one of them had brought the item along. We asked them again to bring the items for the next meeting, and again, only one girl had brought the item. When I asked them to honestly say why they had failed to bring the items with them, they confessed that they couldn't be bothered.*

Example 2:

*I started encountering problems in the middle of the year. All the students of our group were having busy times and nobody had very much time to deal with MIMO, but you cannot leave students waiting. I felt that nobody was devoted enough and started feeling unmotivated myself.*

Problems with a local contact person (mentioned five times). Example:

*When we went to conduct a long workshop during the school holidays of the first half of the year, the main doors of the school were locked. So we tried to enter through the back door, but we were not allowed to go in due to the fact that the school floor was being waxed. In addition, nobody seemed to understand what MIMO was and why the students of Culture Academy wanted to get into the building. Eventually, we were let in and guided to a safer place. So, we called our contact person who didn't pick up at first, but when she finally did, her sleepy voice promised to come to meet us. When she arrived, her co-workers were very angry at her as she had not informed them. Although, of course, she told us that she had.*

My inadequate teaching / explaining ability (mentioned four times). Example:

*It was May and we had started to turn our production into a play. The pupils and the production team had put together a list of games according to the original material and the first game was supposed to be about shouting jeers at the main character. As we had not agreed upon the specific words, I asked the pupils to form a circle and start yelling different abusive words. They were quite reluctant and withdrawn and just stood there with their arms crossed. I tried to make them speak for about 10 minutes. Their attitude frustrated me to a point that I was tempted to leave.*

Unprepared workshops (mentioned three times). Example:

*The problem was mainly due to the things we left undone and our slow reactions, meaning that we were supposed to be rather creative (improvise) in conducting the workshops. Of course, there were times when we had not prepared well enough, but the main problem was that, due to certain circumstances, we couldn't – or didn't want to – follow the plan.*

The problematic situations grouped thematically:

Ourselves, i.e. problems related to organising students:

- lack of motivation of pupils and students
- my inadequate teaching / explaining ability
- unprepared workshops
- misunderstanding / incomprehension of students with mentor
- accident in a workshop
- working out the final product
- different expectations of youngsters and students
- lack of time.

Problems related to participating pupils:

- children's / youngster's irregular participation in workshops, being late, leaving early, being absent
- pupils' and students' lack of motivation
- tensions within groups of pupils
- lack of interest
- pupils' shyness and lack of initiative
- accident in a workshop
- working out the final product
- different expectations of youngsters and students.

Problems related to mentors:

- misunderstanding / incomprehension of students with mentor; excessive initiative of the mentor.

Other problems related to contact persons and workshop venues.

The majority of problems were brought out in connection with oneself, i.e. the students, and the target group, i.e. the pupils. Although there seemed to be quite a lot of problems with mentors and contact persons within the project, the reports did not reveal it as frequently. Problems with a contact person were most frequent within one specific group in connection with the contact person's unprofessional behaviour.

In conclusion, it can be said that the students honestly brought up problems and bottlenecks in the project. One reason behind the problematic situations was definitely the long and diffuse teaching period. Meetings took place once every two weeks throughout the year. The variation in participation of different students and pupils did not benefit the project. Participation in the project activities was mainly voluntary and therefore pupils took part in the events rather infrequently. They did not see MIMO activity as a regular hobby group but as a group in which they could choose whether to take part or not. Although each group agreed upon certain rules of behaviour and participation, it did not always work as planned. Students were quite frequently absent or late. Although many of the cases had reasonable explanations, such as problems with public transport, it still interrupted work. The students of different specialities had different levels of motivation and time resources to take part in the project. Despite the problems, all work groups reached their final outcome and presented them at the MIMO summer camp. It was mentioned several times that the work should continue. Now they know how things should be done: how better to organise the tasks, how to make better contacts with youngsters, and how to better co-operate as a team. However, as a conclusion, everybody was satisfied with the gained experience.

## EXPERIENCES BASED ON THE ONION MODEL

Below are some observations of the position of the accentuated problems in the onion model.

**Beliefs** level category (N=132) included idea units in which beliefs, convictions, principles and values were mentioned. It was perceivable that students have many clear beliefs about teaching and teaching-related aspects. The students have not had that many possibilities to implement their beliefs into practice. In describing solutions to problematic situations, the students reached several beliefs that have occurred during the solving of such a situation:

*Firstly, the situation taught me that you should not rush. Hurrying and presenting new games all the time is not a solution. Maybe I was afraid that the students [referring to pupils] would become bored. I don't know, but teaching should be clear and composed. Secondly, it is important to take time to get used to the students you haven't seen for a long time – understand who they are today, and how they are feeling, talk to them. Every new room also requires time to get used to.*

The organisers of another workshop, where one participant ended up with a broken arm, concluded:

*We realised the importance of teachers' as well as students' attention, and how a lack of attention can result in the wrong understanding of an exercise, which in turn can lead to accidents.*

Personal opinions were brought out:

*I personally consider the teaching / raising of children through control and obtrusion resentful; punishment and revilement are definitely not good, but maybe reasoning with just enough austerity is?*

While answering the question “What is the meaning of the situation in a broader context of teaching?” the following opinions were brought out:

*As a teacher you are responsible for the children, and this is the case even if it is somebody else's turn to conduct a workshop. It is said that shared responsibility is nobody's responsibility – so, it is smarter to secretly take responsibility yourself, and be happy if somebody else has also done the same – it is definitely a much better option than taking no responsibility at all.*

*A truly masterful teacher is not entirely dependent on the planned material – she will not lose herself in case her materials get lost, or the place or students [referring to pupils] are changed. She is capable of conducting a*

*remarkable lesson even in the middle of the forest with no electricity, she feels comfortable even if she is outside her comfort zone, because everything can bring up something inspiring.*

**Environment** level category (N=105) included idea units that were mentioned outside the scope of oneself, including rooms, pupils and their actions, mentor, contact person and influences of the environment – aspects related to others' behaviour and restrictions of the environment. The behaviour of pupils within the level of environment was most frequently brought up:

*They couldn't understand why they should study one and the same dance several times.*

The lack of youngsters' viewpoints:

*Young people were rather indecisive. It is possible that at first they didn't have the courage to state their wishes out loud... the only thing they were sure about was that they didn't want to perform on stage but preferred making a video.*

The level of environment was connected with problems related to infrequent workshops:

*I believe that it didn't foster the project that we met them only twice a month and that they probably dealt with the project only during these meetings.*

Problems with contact persons were brought up within the level of environment:

*I didn't understand the contact person for our team. She found for us the youngsters – very good – but they were the school activists who the leisure manager had direct contact with. (The pupils were the sub-organisation of the student representative board). The latter meant, however, that they were the busiest students of the school and we were the least important thing on their list of activities. It appeared that the internal climate of the school was very tense and they couldn't even pretend in front of us. It was obvious that the leisure manager of the school had problems with other employees.*

Also, mentors were mentioned:

*The methods of the mentor were just different; as soon as the mentor saw that we were achieving results with the pupils, the mentor also started to feel more at ease.*

**Behaviour** level category (N=80) included idea units that were mentioned related to the behaviour of oneself or of others. The level answered the following questions: “What did I do?”, “How did I behave?”, “What were my models of behaviour and factors limiting behaviour?”. For example:

*Therefore, I decided to ditch studying the plan and do something that required less concentration.*

Behaviour of oneself was brought out as a self-dependent limiting factor:

*I could have previously checked if the students [referring to pupils] remembered to bring the items along, and, in case they didn't, I could have reminded them, for example, by e-mail, by phone or by letting the leisure manager remind them of it.*

Behaviour that was found as a solution to the problematic situation with a non-functioning group of pupils:

*Therefore, we cancelled our work with the group and continued with new people from the beginning of the next half-year, at the same time offering the old group a possibility to join us.*

**Competencies** and skills level category (N=53) included idea units that discussed competencies and skills – the ones that were already mastered as well as the ones that were not. The category involved competencies and skills that were mentioned due to gained experience, new knowledge and the mobilisation of one's strengths. Work group in which the initial work failed and a new group was formed:

*We managed to find an alternative and continued with the slogan “new year, new swing” [...] together we finished the project and gained really good results.*

Also, the lack of competencies and skills were limiting factors when the initially planned activities failed to succeed:

*I am actually not sure whether it was due to our lack of ability to inspire [...] it was obvious that the pupils were bored and we felt absolutely incapable of offering them anything new. Everybody was stuck and we were out of ideas. Fortunately, I came up with the idea of giving a little pep talk [...] in a short while we started talking again and tried to re-explain the notion and our plan from another perspective.*



**Identity** level category (N=21) included idea units on how did students perceive and determine themselves as teachers as well as personally:

*Maybe it is personal, but I had real difficulties in communicating with the pupils in case there was somebody judging me from a few metres away.*

New knowledge of what had been perceived about oneself during the process was mentioned:

*Now I know that I am able to get hold of myself in a difficult situation and find aspects that would make me act in a motivated way. I learned that I am able to help myself out in a critical situation and I am very happy about it.*

*It is very characteristic for me to feel good in a situation in which everything is thoroughly prepared and I am fully aware of what can be expected. I hate situations in which my plans fail or take a new course, and I feel that I let myself be affected by it. Even if I act properly in such a situation, I still do not feel sure about myself any more.*

**Mission** level category (N=3) included idea units that discussed one's role in the production team:

*I was strongly influenced by the fact that I am a leisure manager, not dance teacher, and my everyday activities didn't include working out dance moves.*

The role of the group was discussed:

*The pupils perceived themselves as a team, and I believe that this was the main key for a successful process and outcome.*

## CONCLUSIONS

This article has explained what kinds of problematic situations the students experienced while conducting the workshops, and what they wrote in their personal reports. What kinds of solutions did they find to the situations? On what levels of the onion model could they be placed? Finding solutions to the problematic situations showed that reflections were made on all levels of the onion model. The most frequent level of reflections was the level of beliefs, followed by environment, behaviour, competencies, identity and mission.

The idea units of the most frequent level of reflection (beliefs) indicated the clear viewpoints, principles and opinions, i.e. awareness of the ideal situation. The mentioned beliefs can be said to be on the level of the beginner teacher – their ideal picture of teaching methods, relationship with students and the environment, but also what they do not consider acceptable. The students perceived self-dependent limiting factors and realised on several occasions that limiting factors can be reduced by applying one's strengths. Ideal teaching situations are definitely easier to achieve by getting more experience; lack of teaching experience is often the greatest limiting factor.

The second most frequent level of reflection (environment) indicates beginner teacher's relatively strong level of attention towards the surrounding circumstances. The level of environment included idea units that described everything on the outside – pupils, contact persons, the behaviour of the mentor, also problems with the venues. Although the level of environment was mentioned rather frequently, it is very positive that discussion on the levels of mission and identity also took place. It shows the movement of reflection from outside to inside as well as the other way round, which in turn is in accordance with the viewpoints of Korthagen & Vasalos' (2005) onion model. People do not only see external problems but also connect them with their mission, identity, behaviour and competencies. Korthagen & Vasalos (2005) state the importance of core reflection in connecting all the levels, which fosters the professional development of a teacher on the basis of the teacher's inspiration and strengths.

In conclusion, despite the focus of the present article, i.e. shifting attention from problematic situations to the interpretation of experience and learning, it can be said that the students participating in the project mainly verified the positive side of their acquired experience. The experience provided them with knowledge about themselves. They learned to find solutions in difficult teaching situations, analyse questions and problems that arose during their activities and make conclusions. The aim of the project was not to find problems but to learn to analyse oneself as well as the situation. One of the aims in the MIMO project was to teach students. The students received essential teaching experience, team work experience, and experience of time management. They learned to take and share responsibility, communicate better with the young people as well as with each other. According to the requirements of the university, i.e. reporting requirements, they also learned how to position the acquired experience in a larger scope, make generalisations, and analyse

the activities. The interim reports gave a possibility to share and analyse the experience, after which it was possible to continue teaching with the new acquired knowledge. The experience was said to be essential in their future work as teachers of children and young people.

## REFERENCES

Korthagen, F.; Kessels, J.; Koster, B.; Lagerwerf, B. & Wubbels, T. 2001. Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education. Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Korthagen, F. & Vasalos, A. 2005. Levels in Reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol. 11, No. 1, 47–71.

Korthagen, F. & Vasalos, A. 2009. From reflection to presence and mindfulness: 30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education. Paper presented at the EARLI Conference, Amsterdam. An adaptation of this paper is published in Lyons, N. (ed.) *Handbook of reflection and reflective inquiry: mapping a way of knowing for professional reflective inquiry*. New York: Springer.

Rodgers, C. 2002. Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*. Vol. 104, No. 4, 842–866.

Sööt, A. 2010. Suunatud sügava refleksiooni roll algaja tantsuõpetaja professionaalses arengus. *Magistritöö*. Tartu: Tartu Ülikool.





# GROUP WITHIN A GROUP WITHIN A GROUP – ONE ABM STUDENT’S POINT OF VIEW

*Satu Aalto*

## ABSTRACT

The aim of this loosely ethnographical article is to study (as much as it is possible to do a 'study' with this amount of time and a limited number of group gatherings) one art-based methods (ABM) group's inner and outer relations within the MIMO project. In other words, how does a multiprofessional (MP) group work as itself, how do the MP group and the youngsters work in relation to each other and how do the "instructors" fit in to it all? The aim is to offer an insight into one the MP group's work, that is, what actually happens in the field?

Our MP group is all about providing the possibility to consume culture without feeling pressured to do so. We aim to work as a trigger towards something without offering anything directly. In other words, we will not hand out ready-made ideas.

This article's main focus is on youngsters and the workshops they participate in. In addition, I will pay attention to how much we will end up altering the "ready set" ideas of doing and consuming culture and art, and on whose terms this will be done. Questions such as 'Will we succeed in what we aim to do?' and 'What was the aim to start with?' will be tackled throughout the text in a manner that should also leave some space for the reader's interpretation.

## INTRODUCTION

*The arts are increasingly being used in healthcare and related research to learn about the experiences of care workers and recipients, to gain access to marginalised voices, and to communicate research findings to a wider audience. (Ledger & Edwards 2011, 313.)*

The MIMO project offers a good example of this type of development, and it is here I wish to state that when exploring and writing about the project and those of us involved in it, I find it does not serve the right purpose to stick with strictly traditional academic writing. I fully confess that I did take some (artistic) liberties, and what is more these occurred both in the writing and the actual project. Furthermore, I wish to add that what is about to follow, as expected, is merely my perspective, both as an ABM student and as an ethnographer.<sup>3</sup>

As part of our ABM studies our MP team had chosen to work with a children's home. We believed that not only would it offer a versatile and challenging setting but it would also offer ideal circumstances for using art-based methods within work with young people. It will later become evident how widely it really is possible to understand the idea of ABM.

I heard about the MIMO project by chance, and was immediately intrigued. The whole concept seemed to be just what I was looking for and, coincidentally, a few months on an opportunity for me to start studying in the ABM studies occurred. It looked like this programme should give me the right tools to combine my earlier studies within photography, art history and social sciences,

---

3

**Small word list to help get through the text:**

the directress = the head of the children's home

instructor–caretaker = What is in-between? Earlier in Finnish one used caretaker and now it should be instructor. In my opinion, neither of these words really works in English, especially when we are talking about people who are both living and working with youngsters. Terminology is tricky. Primarily caretaking guardian? Caretaker? Caregiver? In the end, I chose to use instructor, nevertheless I shall use it in quotation marks.

multi-professional team = MP team

youngsters = prime participants

“instructors” = secondary participants

MP team = indirect participants

workshop givers = indirect participants

workshop = where youngsters, art and culture are present

ABM = art-based method

mainly social anthropology and journalism, and really do something that requires a hands-on approach. Originally, I was meant to be part of the MIMO project's continuing education group; however, I ended up in a so-called basic examination ABM course. I would argue that this worked in my favour as I ended up getting the whole experience of what being a student in today's world really is like.

As a social anthropologist, I feel that there does not exist a more natural approach for me to write and collect data than provided by ethnography. Furthermore, also being a photographer, I consider that (participant) observation is an inbuilt quality of mine: the observation of one's surroundings has always been of great interest to me, and this time was no exception. However, I feel it is of extreme importance to emphasise that this article is only loosely based on ethnographical methods (consisting, for instance, of participant observation illustrated in paragraphs stating the participant's words, my own feelings and "readings" of situations). Within this time frame, it was not possible to really get in-depth with the subject concerned and therefore conducting a full length study is not realistic. As a result, the aim is to get a brief insight of an MP team and how they work together, both with each other and with youngsters, and how the youngsters and their "instructors" perceive the MP team's work.

Similar to Maritta Törrönen (1999, 21), whose field of study considers youngsters living in a children's home, I also find it more beneficial to focus on interpreting the people's ways of behaving in different situations and locations rather than merely aiming to give an exact description of the circumstances per se. In my opinion, naturalism serves me and my field of study more than relativism. In brief, naturalism proposes that, as much as possible, the social world should be studied in its "natural" state, undisturbed by the researcher. The primary aim should be to describe what happens in the setting, how the people involved see their own actions and those of others, and the context in which the action takes place. A key element of naturalism is the demand that the social researcher adopts an attitude of "respect" or "appreciation" towards the social world. (Hammersley & Atkinson 1995, 6.)

As stated above, in truth, the initial idea really was to create a somewhat traditional academic article, but after meeting with the youngsters I came to the conclusion that it is in everyone's interests that I concentrate on describing our actions and feelings instead of comparing scientific articles and high-volume referencing. In addition, I have also spent a lot of time thinking about



what is the most beneficial way to present this article when it comes to the style of writing. In the end, I came to the conclusion that for a reader it is more enjoyable to read about the actual workshops in “episode” mode – in other words, meeting after meeting. This makes it also possible for those workshops to stand out better from the rest of the text. As a result, auto-ethnography and self-reflexivity were also present. (See for instance Ellis 2004, Marcus 1998.)

## THE MPTEAM

*Once upon a time there was a nurse, an artist, and a social scientist / photographer. What roles did they stick with and how do these occupations mix together?*

It was quite clear from the beginning that in our group the approach would be quite hands-on and conversational. In this case, conversational means really listening to what young people have to say and honouring their wishes and ideas. We all felt that even though games, “icebreakers”, have their positive sides it was not something that would be for us to do. As fun as it was to participate in our ABM Helsinki day’s activities, which included several icebreakers and different kinds of flash mobs, none of us felt to be at our best in those situations. In this particular case, trying to do something that would be out of our comfort zone would not benefit anyone. If anything, it would perhaps increase the awkwardness. So the original idea was to get to know the youngsters in a “natural way”.

The idea of our group was to provide the possibility to consume culture without feeling pressured to do so. It is good that there is already a lot cultural things for youngsters to do but, at least in some cases, you need to be “in culture circles” in order to participate. In other words, it might be hard to get a start with it if you do not have a clue what is going on. I would argue that in a way the connector between the place and the youngster is missing. Although it is important to notice that, it is equally possible they are just not interested in doing anything which is even remotely related to culture or art. We aimed to work as a trigger towards something and not to offer anything directly. The point was to present ideas, not concrete things or solutions. Ideally we would stir up something.

From the beginning, we decided that we would not allocate different responsibilities to certain people, but would take care of the budget and other things together. However, it became evident that this division into different task mastering did emerge naturally and, as a result of our rather different backgrounds, we all ended up having our own special fields. During the late spring we managed to meet up twice, once with all of us present. In addition to that, we kept in touch with occasional emails.

After the long summer break, it was somewhat hard to orientate again. Ideas that we had during the spring time had already either lost their edge or somehow felt old and no longer fresh. Perhaps we had also forgotten some of them. In any case, the main idea still stayed the same: our group was definitely more about showing the different possibilities of doing than doing per se. Most of the workshops aimed to provide a peek behind art and culture, offering participants a view to what is going on behind the scenes, how things come to be, and how many people and phases are involved in the process of creating.

## First meeting

*What have I voluntarily involved myself in?*

Two of us were able to go to the first meeting with the client, which had been scheduled already before the summer, and had required a reasonable amount of emailing from both parties. Our task was to convince them that what we were planning was a good thing for all. The directress and three “instructors” were present and the gathering took place in the day-room. It went well, although initially there was some obvious hesitation. As expected, they were not able to promise us anything specific – for example, that the youngsters would love to participate in the first place. Passivity was mentioned more than once. Nevertheless, we did set a date for us to come and show-case our ideas directly to the youngsters, who, after all, were our target audience. It was important for both sides to have the opportunity to talk and really just meet each other, however briefly it was, before taking our ideas to the youngsters. The number of “instructors” working and youngsters living there was 30–40.

A lot of questions came up, for instance “Will the “instructors” take part in the workshops and, if so, how often?” and “How will it change the atmosphere, if at all?” In my opinion, they seemed to be interested in taking part. And this seemed like a good thing. It remained to be seen how well that show-case went.

Beforehand I must admit having high hopes; however, the reality might very well have been that none of those youngsters would get involved. That said, it felt that if we managed to reach even one of them, that would already be a lot.

## Second meeting: With the Clients

*Can I leave now? – Yes, umm... I mean no. Just hold on a little bit longer, at least try to hear what they have to say.*

The first meeting with the youngsters and the “instructors” was quite nerve-racking, even though we were somewhat prepared. Perhaps the problem was that in reality we were not quite sure what we were preparing ourselves for. Luckily, this time we were all able to participate. When we got to the children’s home, already while hanging up our coats we heard a boy’s voice asking if he could leave already. He was told that it was not an option. Once we got to the common area, there were several moments of confusion when no one seemed to know what to do or what was about to happen, and yet somehow we were basically faced with a brick wall. My theory is that they were still waiting for some people to attend, and no one seemed to know who was still about to arrive. As the MP team, we were staring at each other somewhat nervously.

Eventually, and mainly since no one else looked as if they would take the initiative, I realised it was time to start talking. Hearing my own voice going on and on about endless possibilities in the field of art and culture in general, and how pretty much anything can be considered as culture, made me think that even I myself would not like to attend anything I was talking about. Every now and then I did stop and ask whether there was anything specific they would like to do within art. This question was every time aimed directly at the youngsters, and not once did we get an answer back from them. Nevertheless, it was interesting to notice that no one talked over me or with each other, they were all actually listening. Some of the youngsters came along during our 15 minutes of fame, and they were immediately hushed by those who were already there. This suggested that they really were listening, although they were not attending the occasion. The only activity was between our MP team and the “instructors”. We learned that there was at least one boy who, according to the “instructors”, has an interest in art, especially illustration.

It still remained to be seen whether they would take part in the end. We were really clear about the fact that taking part is not obligatory; on the contrary, it is something they should do freely. Not taking part at all in the workshops is also fine; saying that, however, this type of approach also contains a higher risk and therefore it leaves more room for “failure”. The “instructors” asked if it was OK that the group would only consist of maybe two youngsters and one “instructor”. Our response was and still is: even one youngster is enough. The meeting was not exactly what one could describe as easy. As a result, we now have at least a hint of an idea of how hard it really is to activate these kinds of groups. However, it is a challenge we are more than willing to accept, as long as they are willing to participate.

Afterwards I thought whether it would have been better to admit that we were probably as nervous as the young people. Would it have undermined the last bits of possible authority? Or better yet, would it actually have added to that authority? Also, it had become clear that we were facing the reality, where instead of having enthusiastic participants and a ready-set programme to follow, we had nothing like that at all.

Later, the three of us went to the nearest restaurant to have a few refreshments and to “reflect” on what had just happened. It is a process to get to know each other as well as the young people participating, although the young people will only be taking part 7 to 10 times for approximately two hours. With this kind of work it would be beneficial if the group holding the workshops would be really familiar with each other. If the group participating already knows each other well, the group who’s guiding them should do so as well. Patrick Lencioni argues that “trust among participants is a foundational requirement for success in all types of groups. He calls the kind of trust needed for group success “vulnerability-based trust”, a situation in which each member of a group readily admits his or her own limitations and with good grace acknowledges the strengths of others. (Strober 2011, 128.) In my opinion, we managed to accomplish just that. Starting from that occasion we discussed our feelings and strengths and limitations all the way through the project. As stated earlier, we all found our places within the group. However, while this was beneficial for us, the same did not work with the group of youngsters.

## FIVE OUT OF SEVEN

**The first workshop:** Image Transfer

Total number of participants: 5

One youngster, three MP team members and one “instructor”

*Is anyone coming?*

We were all having mixed feelings about what we would be facing, thinking that no one would show up. Nevertheless, I thought it was a positive sign that no one had contacted me before or during the day. Someone must be coming, since it would be universally impolite to not to inform us that no one is interested in the workshop. In the end, one boy and one adult showed up. So, all in all, we formed a group of five, three MP team members, one “instructor” and one youngster. The boy was the same boy the “instructors” had mentioned last time who had an interest in drawing and who we really hoped would take part in this first workshop.

In the room where the artistic-action took place we had arranged some soft drinks, sweets and background music – it became clear that it was an excellent thing to do. What was somewhat unrelaxed soon became quite laid back. To begin with, the boy appeared very hesitant. I am not suggesting that he became completely OK with us, but it was evident that towards the end he was less nervous. We were really hoping that he would participate again and perhaps even tell other youngsters something positive about us. That would be the best possible promotion for us.

Once again, we were told that the initial answer to pretty much everything in this particular place is “no way, I can’t be asked”. It is extremely difficult to inspire them. It had been so with this boy as well. Originally, he had said there’s no way he would participate; however, here he was, and seemed to actually like what he was doing. In my opinion, for him to be in one place for almost two hours indicated that he wanted to be there. In the end, we all produced a piece of art and everyone took their creations with them. I would argue that this also indicates a successful event.

It was a really well working mix of people in the end, and he was certainly getting attention. Also, I think us being as unknowledgeable about the actual Image Transfer technique made us all even more cohesive as a group. We were all at the same level, all learning at the same pace. I did notice that we were being watched. But not in a bad way, more like out of curiosity. To start with

we had problems opening the jar of gesso, and the boy politely asked if he could help, and in the end he was the one who managed to open the jar. To clarify, this was not done on purpose to make him feel “falsely appreciated”. It might have been a small thing, but it was definitely something that had an impact on the whole experience. Equally, the fact that both the youngster and the “instructor” succeeded with their artwork definitely worked in our favour, especially when thinking about the upcoming workshops.

From the beginning we had said that even one person is enough, and it really was so. It felt extremely good afterwards. We had managed to create a group where everyone seemed to be equal in the sense of learning and experiencing, and the awkwardness, which was pretty much always present during the first meeting, was gone. I think as group-leaders being “clueless” about what we were doing helped. Saying that, it is important that there is at least one authority figure at every occasion. Also, at this point, I wish to make an important observation: it is vital that the importance of social responsibility is acknowledged within the group at all times. It should be built-in with the ABM.

This time it worked as a benefit that there was an “instructor” with the boy. Whether it would be the same with the rest of workshops remained to be seen. Also, the fact that none of us was really familiar with the place where we held this first session seemed to have its own meaning. It was new to all of us, and this is an important feature to have when forming groups and the dynamics in them. Come to think of it, all those places we were going to visit were new to us, so even in that way there was a definite common factor for all of us. (See for instance Levi 2011, Forsyth 2010.) In my opinion, it is unquestionably a good thing to have these meetings outside their normal zone. In a way, to leave familiar surroundings is already an achievement on its own.

After the first meeting, it looked as if we managed to create a programme that was suitable for both young people and adults (including us). I thought it might be good for everybody to get outside their normal daily routines. The whole evening felt natural, nothing was forced, just a bunch of people doing stuff. Even the introduction happened by chance. Consequently, this matches my conscious decision to use, at the beginning of each chapter, the total number of participants without any differentiation. However, that number will be explained later.

### The third workshop: Camera Obscura

Total number of participants: 5

Two youngsters, two members of the MP team, and a photographer

*Will our MP team be complete?*

They phoned me around one o'clock from the children's home and asked me about the address, and also they wanted to make sure that we were still informed of at least two participants. The address they had was for the previous workshop and no one had confirmed any participants, but it was great news that someone was actually coming. She apologised and reassured me that from now on things will be different and that this kind of mix up was completely out of character for them. This time the "instructor" did not stay with the youngsters and it was fine like that. Altogether our group consisted of two youngsters, two members of the MP team, and a photographer who ran the workshop. Though initially I was a little annoyed that our MP team was not complete, it soon became evident that this time it worked for our benefit. Our group would have been too crowded with adults. So far, we or they had made the right decisions what it comes to participation. It still seemed that it worked to our benefit that as an MP team we were all equally clueless about both the places the workshops take place in and about the actual workshops. Even if I am a photographer myself, I did learn new things from the camera obscura workshop. In my opinion, all of us acting as learners was the best way for a group to work. It made it possible for everyone to be at the same level – then, for a short amount of time, the ready set roles possibly stop existing.

This was truly a learning process, and it was equal for everyone. Information mishmash seemed to happen every time, and it was due to the fact that there are so many people involved. This was something we needed to be aware of, especially when the whole idea was an MP team. The youngsters, this time there was two of them, seemed to like the workshop, or the very least they did not seem unhappy. It was not completely what one could call a smooth ride, but that is how things normally go, especially with art. Nothing is set in stone, so to speak. One of the can-cameras, for instance, was missing the photographic paper, which was noticed when we had already taken the pictures. It was not a sunny day; it had been raining for three weeks in a row, so the exposure time was more than 30 minutes.

To be honest, a fair amount of improvisation was involved, and it seemed to lighten up the atmosphere. Again things happened naturally. Hopefully, we managed to offer them some sort of an experience about how photography works, what a darkroom looks like and what existed before the digital era and mobile phone cameras – a peek behind the curtains. These two youngsters should be participating again, and that is definitely something.

#### **The fourth workshop: Street Art**

Total number of participants: 8

Three youngsters, two MPs, the artist and two “instructors”

*Is there room in your group for me too?*

Once again I sent a notification email to the youngsters and “instructors” so that they would actually remember to show up. However, this time I sent it on the day, and not before like I have done on previous occasions. This was partly due to my own forgetfulness. They phoned me about three hours before the meeting to inform us that at least two youngsters were coming, probably even three. In the end, it was three youngsters and two “instructors”, two MPs and the artist, and it worked well like that. Although it was evident that a couple of the youngsters were a bit restless it was not like they were annoyed or felt uneasy. One of the “instructors” seemed to have a lot of questions, which was good. It made the situation somewhat more interactive. The evening was more like a showcase of what kind of street art the artist is doing and he did offer to give a hands-on course if anyone would be interested. It still remained open but I hoped they would show some interest in that as well. This time there were two new young people and one from a previous workshop. Again it seemed that they were really listening, although there was not that much actual doing involved this time. Snacks proved to be a hit, once again. Consequently, in the end, the artist, who is also a member of the ABM course, asked if he could join our MP team, since his is not active. We did not see any problems with that.

It seems that the communication in the children’s home still had some problems, mainly to do with the fact that there were so many people involved. The main thing, however, was that the youngsters came this time as well and that there were three of them. Undeniably there had been progress every time. This really seemed to work as a group effort. It seems evident that



this type of doing provided an experience for each and every one of us. Youngsters, “instructors”, the artist, our MP team, we were all learning from each other. In my view, this was the essence of true multiprofessional team work.

Just like this article, the concept of the workshops might have altered from what they originally were meant to be, but as long as it worked and as long as we were offering something that was worthwhile showing up for and, most importantly, not to leave in the middle of, I would argue we had most definitely accomplished something. It was equally essential to be able to adjust to circumstances than to understand that art (-based methods) do alter and evolve. Just like art-based researchers are not “discovering” new research tools, but rather they are carving them (Leavy 2009, 1).

### **The fifth workshop: City Theatre**

Total number of participants: 10

Four youngsters, four MPs, a tour guide and one “instructor”

*Will we get to see the costume storage? I really do hope all the others are as excited as I am...*

For the first time since our first meeting the original MP team was complete. Also, there were four youngsters (two new ones and two old ones), one “instructor”, who this time stayed with us, and the tour guide. To start with, I noticed once again that the participants were all in good time. My interpretation of this was that they did respect us. There was some time to spend before the tour and the “instructor” mentioned that one of the youngsters really is a hardcore theatre enthusiast, so it was only natural for me to ask whether she was familiar with the concept of one particular independent theatre in town – it turned out that she was not. I explained to her that it is an autonomous theatre group that welcomes everyone on board. I myself used to be a member of a group that made backdrops for them during the late 90s. She seemed really interested in it, so I promised to send her the contact details during the same day. This type of thing is exactly what we were aiming for, a trigger effect – as an added bonus, it came naturally. I would argue that we were all equally excited about the possibility of looking behind the curtains, especially so while we were in the costume storage. An equally positive sign is that after the behind the scenes tour two of the

youngsters were really keen on seeing the play they have on at the moment. The “instructor” seemed to be really pleased and mentioned that it is good to have something else to think about and be able to consume culture, to be out of the “house” and routines, so to speak. It seemed that what we were doing appreciated, in the end.

### **The seventh workshop:** Cultural Bowling underneath the Concert Hall

Total number of participants: 8½–10

Four or two and a half youngsters, four MPs and two “instructors”

#### *Bowling by myself?*

This time, after sending more than one email, I eventually phoned them to ask whether someone is coming to today’s activities. They had forgotten to ask the youngsters but at least one should be coming, maybe even more. In the end, there were, depending how one likes to count, four or two and a half youngsters (one of them came late and with a friend, and decided not to take part after all) and two “instructors”, one of them a student doing her practical training. We were given the impression that she was also interested in experiencing the project. Equally it was nice to see that the whole MP team was present, so altogether six adults and three young persons and the rest of the bowlers. We divided into two lanes, one consisting of two MPs and three youngsters and the other had two MPs and two “instructors”. The whole event took pretty much an hour, so it was quite quick. The youngsters seemed to enjoy it, at least at the beginning. However, at the end it seemed to be quite hard for them to stay put.

Yet again it was mentioned that it was hard to get them excited about things, and earlier on the phone they asked if it was OK if only one came or did we have a minimum. Once more I answered that even one was enough. There seemed to be a constant misunderstanding or, at the very least, a mix up in the information flow. Typical for a project with a large number of people: to start with our MP team consisting of four people and there was almost 20 “instructors” in this children’s home, not to mention the youngsters. So it did not come as a surprise that not all of the information reached everyone. This was something to take into consideration when going forward. It truly was a team effort that we were dealing with here. I was not sure what to think about this evening afterwards – whether or not it was a success. At least we were

trying. Later on I heard that one of the youngsters had told our street art artist that he and his friends had gone to see at least one of his works to make sure he really was telling the truth. His understanding was that the boy might have come to the bowling workshop just to tell him this. It was the same boy who showed up late.

### **The second and sixth workshop:** Music Studio and Art Museum

Total number of participants: 0

*No one is coming. This is one of the definite downsides when giving the freedom to choose whether or not to show up. By saying it is not obligatory, this is what one gets, every now and then. But then with these youngsters one should not force them either, so it's a catch-22 situation. You just end up hoping for the very best. The most annoying part is that there are so many other people involved with this, and they do so freely, and I am left to inform them that their favours are not needed, after all.*

In the end there were two events that ended up being cancelled: a visit to music / recording / mixing studio and a visit to an art museum with the possibility of a peek behind the façade. The first event ended up being cancelled three hours before it was due to start, and the second event two days before. With both of these events, we asked whether the cancellation was due to a lack of interest and then offered to reorganise the date to be more suitable for them. Especially with the first cancellation they seemed to be interested to reorganise; however, they never came back to us with new scheduling ideas. We made a request more than once. Cancellations were something we were expecting, yet with these particular cases it remained uncertain whether they were purely due to no interest from the youngsters. This was especially the case with the studio. It also made me think that perhaps the type of museum in question was not of interest to the youngsters or the adults. Maybe it would have been more beneficial to replace this type of event with, for instance, a smaller gallery.

Places where we met and held the workshops were different each time, and this was done on purpose. They were never at their home after the first initial meeting.

## AFTERWORD

*What just happened or did something actually just start?*

Combining art-based methods and youth work really is possible to understand widely. I would go as far as to argue that there actually is no wrong or exactly right way to use these methods. However, it is important to notice that the end result might alter, even drastically. In addition, in my opinion, there is not a solid concept of what actually would count as being an art-based method. Art is a really flexible concept. For instance, when one thinks about our team and how we ended up doing our “workshops”, the baseline was to offer a consistent group of people (the MP team) who then would offer different types of art-related experiences either by directly guiding those themselves or by truly being a part of the group under artistic guidance. The latter also seemed to be an effective method when it came to building up trust between us and the youngsters; in addition, it definitely helped with the “instructors” as well. From the beginning the idea was to transact through concrete doing and experiencing.

Also, we learned from the first phase “introduction event” and we aimed consciously to keep the group unified so that no one would rise above or apart from anyone. This made taking part easier.

Furthermore, it was equally evident that this group would be more about experimenting and seeing different ways and sides of art and culture rather than starting a long term artistic project and talking about its impacts afterwards. It was meant to be an effortless experience from the very beginning.

In the end, there exists both abstract and concrete sides in the way how this group was meant to function. The plot consisted of versatility, triggers and long-term inspiration with the possibility to jump in at any point.

First, the art and the culture were experienced by concrete doing and seeing. These actions were meant to trigger a thought or an idea in the participants to carry on with further interest towards art activities – it could be described as planting a seed. This would then lead towards the ultimate goal: the movement from passive to active. Which, coincidentally, is my interpretation of what the MIMO project stands for.

More than once we heard “our youngsters are really passive”. However, we also heard “it is really nice to get out of the norm”, though this occurred not nearly as often. Unarguably, unmotivated behaviour was definitely an issue we were dealing with throughout the project. As illustrated earlier, we did end up having groups within groups within groups and lack of motivation was an issue that occurred equally in each of these. Youngsters, the MP group and “instructors” all suffered from it from time to time. Vallerand’s term “amotivation” appears to be suitable here.

*People see no relation between their actions and the consequences of those actions ... In such a situation, people have no reason, intrinsic or extrinsic, for performing the activity, and they would be expected to quit the activity as soon as possible. (Cowie & Sakui 2012, 208.)*

It is important to make sure that all the actions, in this case workshops, still have a meaning and that the participants are aware of that meaning; although it is important to notice that the meaning might differ from group to group. What for one person might appear like a classic lesson of street art, might for another represent grouping, and for a third person a possibility to escape the routine, and so on.

Based on this ABM group’s experience, it was a positive sign to involve the “instructors” in doing. This type of thing works perhaps best when everyone takes part and is equally “clueless” about the topic in question each time. As stated earlier, it strengthens the group spirit. In relation to that, the whole idea of us being a group did definitely not come together as it was originally supposed to. Then again, this might be a result of not having completely clear ideas at the beginning. For instance, one of our own (an MP) ended up cancelling four times out of seven. Continuity on this person’s part was somewhat missing. However, it is hard to match several people’s timetables to fit. Regardless of the reasons, at least two questions arose: How would we be able to expect persistence and drive from the youngsters if one of our “own” does not seem to see this as worthwhile effort? and Is it too much to have more than two people guiding this type of ABM team?

In the end, this project involved a total of four MPs, more or less ten youngsters, seven “instructors” and several workshop givers, both professionals and students. When one thinks about the starting point when no one seemed to be interested in doing anything, I would argue we managed to accomplish our aim. To get half of those seemingly uninterested youngsters to take part

is definitely an achievement. We aimed to customise the workshops to fit the youngsters' interests in the best possible ways; though due to a short amount of time we were not able to go into extensive measures. Had the project been longer we would have visited the children's home several times, asking specifically what they would like to do – as it was, now we were left to assume what types of things they would be interested in.

It takes time to get people really involved and motivated. So even though we offered the possibility for them to influence the content of the workshops, within this short amount of time it would have been highly unlikely for them to do so. Also, it is worthwhile noticing that frequent emails and phone calls are extremely important when dealing with not only a large number of people but also with people who are constantly changing. Information has to flow.

The concept of *Moving in, Moving on!* represents, in my understanding, an aim to provide something that, in best possible scenario, might be lasting and evolving. However, it takes time to build up trust. Consequently, I would argue that this particular ABM project would offer an excellent starting point for something “bigger”, for something more long term. A need for such projects without doubt exists. Furthermore, places and youngsters need to be connected even more, but one cannot force this to happen. It has to come somewhat naturally. Arts influence, regardless of methods.

## REFERENCES

- Cowie, N. & Sakui, K. 2012. The dark side of motivation: teachers' perspectives on 'unmotivation'. *ELT Journal*. Vol. 66, No. 2, 205–213.
- Ellis, C. 2004. *The Ethnographic I: a methodological novel about auto-ethnography*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Forsyth, D. 2010. *Group Dynamics*. 5th edition. Belmont, CA: Wadsworth / Cengage.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 1995. *Ethnography; Principles in practice*. 2nd edition. London: Routledge.
- Leavy, P. 2009. *Method Meets Art – Arts-Based Research Practice*. New York: The Guilford Press.

Ledger, A. & Edwards, J. 2011. Arts-based Research practices in Music therapy research: Existing and potential developments. *The Arts in Psychotherapy*. Vol. 38, No. 5, 312–317.

Levi, D. 2011. *Group dynamics for teams*. 3rd edition. Los Angeles: SAGE.

Marcus, G. 1998. *Ethnography through Thick and Thin*. Princeton: Princeton University Press.

Strober, M. 2011. *Interdisciplinary Conversations: Challenging Habits of Thought*. Palo Alto, CA, USA: Stanford University Press.

Törrönen, M. 1999. *Lasten arki laitoksessa – Elämistila lastenkodissa ja sairaalassa*. Helsinki: University of Helsinki.







# THE MIMO DANCE WORKSHOPS: STUDENTS ON THE FRONT LINE

*David Yoken*

## ABSTRACT

This article presents a discussion and dialogue between students engaged in creative movement workshops that took place at the Pansio Group Home of the Finnish Red Cross Turku Reception Centre during spring and summer 2012. The students from Dance Specialization at Turku University of Applied Sciences, Jennifer Joffs and Ilona Salonen, and Well Being Services student, Annika Lehtomaa, developed creative improvisational movement material which they offered in the context of weekly workshops for the young asylum seeking youth at the Pansio Group Home. The exchange of ideas and experiences with a unique target group within the MIMO project is the main direction of this article. These three students focused upon movement based studies for the young group of people attending their workshops. Bypassing language barriers through the use of movement, the youth were able to express their own personal perspectives on their lives, their challenges, their joys, etc., without linguistic boundaries.

## INTRODUCTION

The following article is based upon a dialogue regarding the MIMO project. The interview was conducted on August 1, 2012, with dance students Jennifer Joffs and Ilona Salonen and occupational therapy student Annika Lehtomaa. The focus of the interview was on the MIMO dance workshop experiences the students had during the spring and summer 2012. The MIMO students led workshops in creative movement and improvisation targeting the asylum seeking youth at the Pansio Group Home of the Finnish Red Cross Turku Reception Centre.

Since the implementation of the MIMO project's art-based methods to youth and social work and health care launched in the spring of 2011, there have been memorable moments at that specific "flash point", the interface between students and the target youth groups. Students from all participating study programs have worked with a wide range and diverse groups of young people.

The Dance Specialization at Turku University of Applied Sciences (TUAS) is not training dance therapists. Although community dance is addressed in the teaching practice dance students do in day cares and elementary schools, the education's main focus is the overall creative development of a dance-artist teacher (performer, choreographer and pedagogue), and not specifically towards a community arts facilitator. However, the creative tools and skills from dance composition and improvisation, that are the basis for the dance students' overall education, have proven to be the source for the contribution they have made to the goals and objectives of the MIMO project.

## WHY DANCE FOR MIMO?

The internationally recognized choreographer and community arts activist, Royston Maldoom, best known for his *Rhythm Is It!* project with Sir Simon Rattle and the Berlin Philharmonic, speaks about prejudice and issues of language, group dynamics and negotiations, trust, and the overall holistic aspects of dance.

*[...] speaking for dance, I think it is, first of all, we engage very much physically and it is very hard to remain prejudiced, to have a prejudice against people with whom you have physically worked to find solutions to problems.*

*Secondly, you can work outside of the language of prejudice, because so much of our spoken and written language has prejudices within. And so we can move away from that and work in a new language where that prejudice isn't, doesn't have a language.*

*It is nonverbal communication which is very strong, body language, touching; and it is that, when we dance together, we are negotiating space, we are sharing time, we have to be very aware of others' situations in the room or in the place when we are all on stage. It is quite sophisticated in social terms: we have to trust, very often, we are lifting, supporting. [...] It is physical, social, emotional and cognitive, and so it is actually preparing us to be a complete human being. (Zepter 2009, 494.)*

In the MIMO project, the Dance Specialization has focused upon both the immigrant and asylum seeking youth target groups, where one cannot expect Finnish or English to be the youth participants' functional language. Bypassing language barriers through the use of movement as a medium of communication, the asylum seeking participants have been able to express their own personal perspectives on their new lives, their challenges, their joys, etc., in a way that has led to an open dialogue and sharing of experiences, but without linguistic boundaries. The main goal in the dance activities has been to create a positive atmosphere amongst the participating young people.

The focus upon multiculturalism and the specific immigrant and asylum seeking youth target groups is consistent with the policies of the Finnish Ministry of Education and Culture (2013):

*The Ministry of Education and Culture seeks to secure equal opportunities for language and cultural minorities and special-needs groups to participate in culture and express their creativity. In preparing and drafting legislation, the Ministry takes special care to guarantee equity and equality. The Ministry supports projects and activities geared to improve access to cultural provision and services, also subsidising cultural activities provided by disability organisations and the production of easy-to-read literature.*

## PREPARATION OF WORKSHOPS WITH RED CROSS STAFF

The idea to work with the specific and unique group of asylum seeking young people developed in the late fall of 2011. The Red Cross was interested in having dance workshops for the young people at the Pansio Group Home. This was a great opportunity for the students and in the line with project's objectives. A multiprofessional student team was created to answer to the needs of the Finnish Red Cross.

The students met face to face for the first time when travelling to the Pansio Group Home. It was an important moment for the students when they, for the first time after all the lectures, discussions, and preparations, met directly with the target group. This interface and immediate contact with the youth target group is the most important, the most fragile, and the most challenging aspect of the MIMO project.

Once they arrived at the Pansio Group Home, they were met by Red Cross staff members responsible for the dance workshops. In the ensuing discussions the students asked a number of pertinent questions, including "What is the overall profile of the group with whom we will be conducting the workshops?", "Where do they come from?", "Do they travel from war zones or violent areas of the world?", "In what kinds of spaces will we be teaching and what kinds of sound systems (to have music played) are available?"

The MIMO students wanted to know as much as possible about these young people before they began the workshops. During these discussions the students realized that all the pre-planning had hardly prepared them for what would actually happen in the dance and movement workshops, because the concept of the dance workshops was new for the Red Cross staff and alien from the activities they have had previously at their premises.

In preparing for their first workshop, the students met and developed a number of movement ideas they would use, who would teach each of these studies, but most importantly the goals they hoped to achieve with the young participants. They found it quite easy to work with each other within the trio. There seemed to be a natural feeling and balance that all three of them were able to contribute to the material, and then during the actual workshop, they were also able to assist the one who was leading the study: clearly, team work was a component of their success.

They also developed plans and structures for the workshops, which allowed them to be able to spontaneously change to something else if they felt the need. They felt they also had a clear and open level of communication both in the planning stages and also during the actual class workshop time.

Once the workshops started the staff at the Pansio Group Home were extremely supportive and enthusiastic and also participated in the workshops. The staff members were very responsive now that they had gained a deeper understanding about the dance workshops. Reflecting upon the initial meeting with the Red Cross staff, the students felt that it would have been beneficial to have some preparatory workshops and discussions at the Arts Academy's dance studios with the Red Cross staff members. A lesson learned: any organization cooperating with artists or students providing art-based methods to their clients should give their staff members a chance for hands on workshops to share the experience of dance or any other chosen art form. This has now been articulated after the experiences with both the spring 2011 Youth Dance Project (a MIMO dance performance that focused upon the theme of youth exclusion and toured to over 1,000 Turku area teenagers at local high schools) and the spring 2012 dance workshops.

Pre-workshops for the Red Cross staff would have been excellent, because they are the ones promoting the workshop and telling the youth about the project. It is very important how the information is presented to young people. It would be ideal that staff involved has an insight into movement and dance as well as to the overall context of a dance workshop. The students pointed out that in the future the posters announcing the workshop in the native languages of the asylum seeking youth would be appropriate. However, they felt that the best advertisement was in fact when by word of mouth the information spread among the young people of the Pansio Group Home.

The students found the overall arrangements with the Red Cross Reception Centre and their relationship with the staff involved positive. After observing the first workshops one of the staff members had commented: "Okay, you're doing good things here. This is good for the youngsters."

## IMPLEMENTATION OF THE DANCE WORKSHOPS AT THE GROUP HOME

For their first workshop, the students were pleased to find ten young participants. All the planning and discussions, e-mails, and phone calls leading to this moment, now had arrived.

*I just remember being a bit nervous because this was the first time, and we had not worked together before I knew that Ilona and Jennifer had done some teamwork, but I was “How is this going to work?” But it worked that first time!*

*We introduced ourselves to [Red Cross staff members] who were there to greet us. And then the young people all introduced themselves, and, yes, that’s how we started every session by everyone sitting in a circle on the floor saying their names.*

(Lehtomaa 1.8.2012)

The students’ two main goals were that they would not force anything upon the participants and that they would create an atmosphere in which the young people felt safe and comfortable.

Knowing the participants’ names, or then remembering them, was a challenge because from each workshop to the next the participants kept changing. Therefore the students created an opening study to address this, and also so that all the participants were able to introduce themselves.

*With their names, we all wrote our names on paper and then created physical sculptures or statues with our bodies. Then the others should copy our statue based on our name. We had five or six different possible opening exercises but usually we started with the name study as in: “Hi, I’m Ilona” and then we made this movement by using our name or sometimes just your feeling. (Joffs 1.8.2012)*

Another used opening exercise was “Call and Response” where each participant said their name and made a specific personal movement phrase. The others were then encouraged to interpret it (not to copy) their own way. Other warm up studies included having the young people write their names in the air with different body parts they wanted to use, or standing

in a line and each person created a letter shape of the person's name. They also gave specific body parts (e.g. elbow) that were writing the letters of their names.

It was important to repeat all the instructions for each exercise or study each week, either as a reminder for those who had previously attended or then as information for those who were participating for the first time. There was never a sense of quizzing the young people to see if they remembered anything from the previous week.

The students created exercises that were not accumulative, but were fresh in each class. Yet at the same time, for those who had previously attended they were able to build on what they had experienced. The students spent plenty of time considering the best methods to be able to move forward, yet also allow the first timers to participate fully. Continuation and building upon previous session's material to the following session was easier during the dance workshops in summer 2012, when the workshops were organized more frequently.

*We were able to keep some materials from each session going forward to the next session. We added new exercises so that if there were the same people the next day, then they had some kind of idea of that we were progressing to new material based on the older material. These persons then were able to help the ones who had not been in the previous session. They could help their peers to understand what had been done the previous session and that in turn helped us to be able to develop the materials over the more continuous sessions. (Joffs and Lehtomaa 1.8.2012)*

## CULTURAL OBSERVATIONS DURING WORKSHOPS

Concerning the background of the workshop participants, there was a mix of young people from Somalia, Kurdistan, Afghanistan, and a number of other countries. The students found that the students who spoke English or Finnish helped the others by translating to their mother tongue. They also understood that when the young people were talking to each other this was not out of boredom or lack of interest but in fact this discussion in their own language was interpretation of given instructions. The nature of dance and movement solved the general problem that would have perhaps been a challenge concerning other workshop structures where language is so deeply



embedded into the process. The challenge normally associated with different languages melted away the moment the young people started to work on the group and their own personal related movement materials.

When observing the workshops, the students found a unique atmosphere concerning physical contact with regard to the improvisational studies being explored by the participants. In the Finnish or Western context of dance, young teenage males often build a barrier around themselves where touching and physical contact are avoided if not completely excluded. Finnish boys will most likely not want to be touching each other or be in close physical contact. However, in the workshop setting the three MIMO students found that there was never an issue or problem when a young man was touching another young man or even when these young men were moving together: it was actually quite beautiful to see. The Western physical barrier did not seem to be an issue between these young men.

*I think we were quite careful in the beginning not to have exercises where they would touch or be paired up or anything like that but then we realized this was not an issue or problem. (Joffs 1.8.2012)*

Concerning another setting, the students also found a very positive interaction between the active participants and some of those who would drop out and observe the others. If one of the participants did not want to partake in one of the exercises and sat on the side, their friends would talk to them, engage them, have dialogue with them encouraging them to join in, and just make everyone feel, whether they were active or passive, that they were actually part of the whole group experience.

*It would be wonderful to see this type of positive group dynamic with Finnish youths, when they are that age in Finland. I would never think that in Finland, in a dance class or another class, if there are people who do not want to participate that their friends would say "Do you want to join in?" and then include them in the group. This was truly amazing for us to observe. (Salonen 1.8.2012)*

In the atmosphere described above, the MIMO students very rarely had to spend time and energy on the typical classroom disciplinary actions that are part of a Finnish teen (and especially teen boys) teaching environment. The youths themselves created this inner self-governing.

It is interesting to compare this experience the students had to an interview with Royston Maldoom in the documentary film *Rhythm Is It*. He comments on discipline in the Western sense of the word in the work he has experienced with young people.

*Today, I thought I was very easy with them, compared to how hard I can be, because I really care about discipline. We may try to pretend that discipline is unimportant, but this is not fair to them, because in life we need discipline, whatever we think about it. Very often it begins by coming from outside imposed and then it must become our own discipline. Without it, none of us has any kind of future. (Rhythm Is It 2004.)*

The following example from the dance workshops demonstrates that non-traditional learning is perhaps an alternative to the traditional Western approach to classroom discipline.

*One time when we were trying to engage the group, we realized there was one boy who maybe did not speak English or Finnish. So then we thought that maybe he is just having fun to watch us because he was not interrupting the class or doing anything annoying. He was just sitting quietly. And then after the workshop session, he came to thank us for the workshop! So we thought that maybe he got something valuable by just sitting and watching. (Lehtomaa and Salonen 1.8.2012)*

The students were sensitive to observing the young people sitting on the side. In a traditional situation, an insecure teacher could very well think: “He or she doesn’t like the class.” Yet learning occurred, although the observers were not physically participating.

At the Red Cross Pansio Group Home there were more young men than women participating in the workshops. In a separate MIMO dance initiative, workshops held at Vimma (Turku City Art and Activities Centre for Youth), it became clear that, for example, in Somalia boys and girls from Islamic families do not have any kind of physical education and if they had any kind of movement education the boys and girls would be separated.

One cultural contextual point experienced in the workshops is the need of belonging and participating in the dance and movement and the confusion when suggested that you should watch when others perform: “Why do we have to sit? What are we doing and, why are we watching? We should be a part of this!”

*When they had made movement studies or small compositions and we split the group in half, so one group could watch the other group's material, they really did not understand the point why they would sit on the side and watch the other group. For them, this is not the way they are accustomed to work or learn. So they understood with all the movement materials and exercises that they were part of the larger group ... that they were a group and dancing together and seeing the group in the picture together was important, but what someone else sees outside the group does not matter. Maybe it is part of their cultural background because I think they are used to being in a group when one dances ... The point of dancing is to be together, that everybody is gathering in a group to be together. And that this was definitely not a performance in the way we think of as a performance. This may also be the reason they even thought the entire workshop was a bit strange. (Joffs 1.8.2012)*

## FINAL WORKSHOPS AND REFLECTIONS

In the final spring term dance workshop at Pansio Group Home there were ten participants: one young woman and the rest were young men. After the workshop the students proposed an open discussion so that those who were there could share their experiences. They also showed photos taken during the earlier workshops as part of the project's process documentation. The participants thoroughly enjoyed looking at the photos of themselves.

*First, we decided that maybe it would be better not to express feedback verbally that much because there is the language barrier. But from this limitation concerning language we have developed some ideas and methods in ways to give feedback in a manner we had previously not been thinking. The main concept about this is that the participants can reflect their feelings and thoughts about the exercises and studies they have experienced. (Lehtomaa 1.8.2012)*

During the summer of 2012, the students continued offering movement workshops upon the invitation of the Red Cross staff. This was a concentrated period of two weeks where they hoped to focus upon a deeper development by meeting more often and with a returning group of the asylum seeking youth. Because the young people were now on a more relaxed summer schedule, it was challenging to engage them. So the three MIMO students

simply gathered as many interested young people as they could each time they arrived at the Pansio Group Home. They also learned that traditional methods of disseminating and distributing the workshop information and schedules, primarily through posters or flyers, did not function in the manner they had hoped.

*The youth are not used to having calendars, organizing their time as we think in Finland or in the West how we organize time. So the numbers, the dates, they did not mean a thing to the young people. (Lehtomaa 1.8.2012)*

One of the dangers in all project work is that the workshops exist, the experience happens, and then the question is: "What happens when the project has ended?" The EU funding for the MIMO project will end towards the end of 2013. Therefore it is critical that a "footprint" is left. A major question for the three students was "How do you continue going forward with all the experience and information you have developed?"

*We were just yesterday speaking about the future, our continuing co-operation. We have been growing together, getting new ideas all the time. After every workshop session we are talking and thinking "and then we could do this and then we could expand it there". (Lehtomaa 1.8.2012)*

One of the students is even planning to suggest an on-going position at the Red Cross Reception Centre to be able to develop further the workshop materials created during the MIMO activities.

Executing the dance workshops and the gained feedback from the young participants and the Red Cross staff has given the students many new ideas and thoughts to be processed after the dance workshops. They were also strongly of the opinion that having just one person from the host organization's staff with a passion and commitment to the provided dance workshops makes their efforts worth their while.

*I feel very positive about this project and the work we have now completed. I think I have learned a lot from them. Yet it is often frustrating not being able to tell them how well they are doing, how amazing they are, what amazing things they do and how attentive they are to each other. But from the feedback that we received from them I think they understand that they are doing something good and they have gotten something positive out of the experience. (Joffs 1.8.2012)*

The students have been able to create an environment of honesty and trust impacting in a positive manner upon the youth participants' otherwise rather unstable lives. They have been on the front line, they are the interface between the MIMO project and the young people with everything they do.

*I'm so happy every single time I come back to work with the kids, it's indescribable! I think some of those participating or hopefully all of them are also getting something positive out of this because I saw one of the youth participant's written interview Annika has done in English with the group in Pansio. One young girl from the Pansio Group Home, an asylum seeking youth, wrote about her experience in the MIMO dance workshops. Paraphrasing what she said: "In these dance workshops, it was one of the first times in the past number of years that I could think about who I am now and my future, not about my past..." I think that's the most incredible type of feedback we can receive... and also how remarkably positive an impact our work has had upon these young people. (Salonen 1.8.2012)*

To conclude, there are always challenges in creating new art-based methods. However, the creative work, the youth participants making wonderful movement exercises, the improvisational group works and the positive group dynamics are worth the effort. The creative level of what the asylum seeking youth were doing was so honest, even from a strictly performance point of view.

## REFERENCES

Finnish Ministry of Education and Culture 2013. Cultural diversity and access to culture. Website. Accessed on 25.3.2013 at <http://www.minedu.fi/OPM/Kulttuuri/monikulttuurisuus/?lang=en>.

Rhythm Is It 2004. FILMZITATE | FILM QUOTES. Accessed on 25.3.2013 at [http://www.rhythmisit.com/en/content/downloads/interview\\_PDFs/RHYTHMISIT\\_int\\_kids\\_filmzitate.pdf](http://www.rhythmisit.com/en/content/downloads/interview_PDFs/RHYTHMISIT_int_kids_filmzitate.pdf)

Zepter, A. L. 2009. Dancing for Learning Skills?: An Interview with Royston Maldoom. The International Journal of Learning, Vol. 16, No. 2, 494. Accessed on 25.3.2013 at [http://www.worthaus.com/Worthaus\\_NEU/Dancing%20for%20learning%20skills.pdf](http://www.worthaus.com/Worthaus_NEU/Dancing%20for%20learning%20skills.pdf).





EXPERIENCES OF  
MULTIPROFESSIONAL  
ART-BASED WORK WITH  
YOUNG PEOPLE





*Saana Räisä*

*MIMO Steering Group member, Raisio Family Support Centre, Child Welfare  
District of South-Western Finland*

From the perspective of alternative care in child welfare, multiprofessional work is essential to high-quality child welfare work. Co-operation between professionals creates conditions for new ways of working with children and young people. Working with individuals as well as groups – such as those created for the MIMO project – offers an opportunity to process emotions and experiences, even in difficult life situations. Art-based methods often work in situations that could be difficult to express or put into words in other ways. Diverse knowledge and skills, methodological competence and the combination of social care and arts produce good results in working with groups. Feelings of belonging are important for children and young people in child welfare. The support of the group, strong team spirit and mutual trust serve each member of the group. New methods are always welcome in the supervision of peer support groups, for example.

The situations of families and the goals of rehabilitation are increasingly diverse and challenging, which can make new collaboration within different frameworks very fruitful. Professionals of social services often have good psychosocial abilities to make use of their expertise for instance when working with young people with special needs. Art professionals are familiar with art-based methods and the fundamentals of creative work. In my opinion, the ideal way of working in pairs is based on combining competence in art-based methods with expertise in working with the target group. At its best, collaboration of this type results in a shared understanding of the work as a creative process and goal-oriented action. Working with young people calls for an ability and the courage to openly face their world.



# STREET OF HOPE I – CTM’S THEATRE CLUB FOR YOUNG PEOPLE TAKEN INTO CARE

*Minna Haapasalo*

## ABSTRACT

This article discusses a theatre club for young people in care that was organised as part of the MIMO project in 2011. It presents the background and goals of the club as well as its ways of working, focusing on successes and challenges in an art-based project. The article includes excerpts from the instructor’s notes and the play *Toivolantie 1* (“Street of Hope 1”). In addition, the process is evaluated from the perspective of the employees who participated in organising the club, and the article also presents observations on working with young people in child welfare. The article highlights background factors that are important to take into consideration when planning and organising theatrical activities for children and young people in child welfare. Of the prerequisites of a successful art-based project, the article focuses on the careful planning of operations, group routines, the creation of positive experiences, sufficiently small groups, co-operation with employees of the partner organisation and the role of instructors in enabling the work. Finally, the article provides a list of suggestions for instructors of art-based groups working with children and young people who have been taken into long-term care.

*Pena: Number one Street of Hope – an ordinary building in an ordinary town in Finland.*

*Kyllikki: Or it may appear so...*

*Tero-Anneli: ... but it's not, for something strange is going on in Apartment 13.*

*Susan: There's no name on the door...*

*Pena: ... but the lights are on.*

*Rasse: You can hear the door, but you can't see anyone.*

*Pena: You can hear strange noises from the apartment.*

*Kyllikki: Is it a man?*

*Susan: Or a woman?*

*Tero-Anneli: Young?*

*Rasse: Or old?*

*Kyllikki: Human?*

*Rasse: Or animal?*

*Susan: Dead or alive?!*

*Tero-Anneli: All this will be examined by the Street of Hope investigation unit.*

*EVERYONE: TEAM HIGH HOPE!*

## STARTING POINTS

A theatre club with the goal of producing a performance was organised in the MIMO project in collaboration with CTM Social and Health Services during 2011. CTM is a private company providing child welfare services that runs four small group homes for children and young people in south-western Finland. The children and young people in the small group homes have been taken into long-term care. Seven of the residents of the CTM small group homes participated in the MIMO theatre club for young people in child welfare. I wrote the following introduction in early 2011:

### *A Very Official Introduction to the Club*

*In the club, young people take part in self-expression exercises using their voice and body as well as in role-playing and performance exercises. They learn and develop self-expression skills and abilities and create backgrounds for their characters. The club will produce and rehearse the play Street of Hope 1. The participants will contribute to the creation of the content of the performance. The play will be performed at Köysiteatteri, the theatre of the Arts Academy of the Turku University of Applied Sciences. It will be performed for guests invited by CTM on 24 November 2011. The second performance will take place at the “Night of Disappearing Art” event at the Vimma Art and Activity Centre for Youth on 2 December 2011.*

Art and cultural activities have been proven to affect well-being in ways that construct identity and strengthen a sense of community (Liikanen 2003, 2010). In child welfare, art-based activities have been proven to prevent social exclusion and encourage participation (Bardy 2002, 10–14; Paananen 2004; Savolainen 2007; Liukkonen 2010). Actualised participation means that an individual has a sense of belonging, being understood and having an impact on matters related to his or her life. As an activity-based method of expression, theatrical expression can encourage participation and reinforce individual and communal experiences. In addition, participating in theatrical activities can change the participant’s outlook on reality and life in a broader sense. (Häkämies 2005, 148; Liukkonen 2010, 115–116.)

Participation in theatrical activities is often a therapeutic experience for the provider of the activities as well as the participant and the spectator who experiences the performance (Komulainen & Sutinen 2011). Therapeutic experiences are healing experiences that can take place in relation to the self,

other participants and the world. However, theatrical and dramatic work are not therapy. They become therapy only if an instructor with therapeutic or psychotherapeutic training consciously works with a group or an individual client in accordance with therapeutic goals. In such cases, dramatic methods are used to increase the client's self-understanding, process the client's experiences or create healing experiences. (Häkämies 2005, 153.) The latest theatre production related to child welfare in Turku that attracted publicity was the play *LVR – How to Survive an Institution*, which was performed at Turku City Theatre as part of the *Myrsky* project in the autumn of 2012. Each art project is a journey of exploration where the effects and the achievement of goals cannot be predicted.

In my experience, theatre as a form of activity is well suited to working with children and young people in child welfare. With this target group, the elements of theatre can be explored just as with any other group. In practice, however, instructors are required to have an understanding of the special features of this target group. The well-being and environment of children and young people in child welfare differ from those of average children and young people. They have often been neglected, and it may be difficult for them to trust an adult. They are often severely traumatised, which lends special features to theatrical activities. Most children and young people in child welfare come from families where they have experienced many sudden changes in relationships, places of residence and everyday environments. Their circumstances have often been marked by poverty, unemployment, domestic violence and substance abuse as well as various psychological and social problems. (Paananen 2004, 58; Taipale 2006, 168–169; Heino 2009, 61–63.)

Before Street of Hope, CTM had participated in the *Taika* project, which modelled the adoption of art-based methods in workplace communities. The company was interested in continuing and developing art-based activities after the *Taika* project. In other words, the foundation for co-operation had already been laid, even though the participants – both adults and children – changed in part. For me, the theatre club in the *Taika* project had offered positive and educational experiences of working with children and young people in child welfare. As a result of that process, I had the courage to state with Jussi Sutinen that art-based methods can have therapeutic effects in child welfare (Komulainen & Sutinen 2011). Compared to the previous project, I sought to limit the number of participants in the theatre club in the MIMO project. In addition, I developed the process by carrying out more planning and writing before the first rehearsals.

From the very beginning, the participation and strong interest of CTM's highly motivated employees in art-based activities played a key role in the operations of the club. I met our contact person before the process began, and we agreed on the general guidelines and talked about the content of the performance. At our meeting, we decided that the activities of the club should be goal-oriented and the participants should take the work seriously. After the play project in 2010, some young people had hoped that they would be given more lines than the performance included. I took these concerns into account when planning the implementation of the club. At our meeting, we also agreed that I and my assistant would be responsible for producing the play, because we were theatre instructors by training, and CTM employees would be responsible for the members of the group. In other words, they would be responsible for providing discipline and addressing any disruptive behaviour in practice.

The idea presented by Hannu Heikkinen (2005) of multilevel learning and growth through theatre and drama was reflected in the ambitious goals of the club. I wrote down the goals at the beginning of 2011.

#### *Our Very Ambitious Goals*

##### ***Learn through theatre and drama:***

- *Improve participants' self-knowledge and self-esteem*
- *Improve participants' ability to concentrate*
- *Improve participants' social skills (listening skills, group skills)*
- *Encourage participants to express themselves*

##### ***Learn from theatre and drama:***

- *Learn and develop vocal and bodily expression abilities*
- *Learn about being a spectator and a performer*
- *Learn about being in a role*
- *Learn about the performance production process*



The careful planning of the group's work produces the boundaries and structures necessary for the development of a sense of security in the group. Key concerns include regular meetings and a prearranged timeframe for the work. (Savolainen 2007, 162.) The CTM theatre club was intended to meet five times during the spring and 13 times during the autumn of 2011, including performances. Each meeting lasted for 1.5 hours. In the autumn, the group met on a weekly basis, and a little less frequently between March and May. All of the planned meetings took place. In addition, a meeting for the instructors and employees was held at the beginning and end of the spring and autumn seasons. The two seasons differed in terms of focus and duration. In the spring, the focus was on group building and familiarising the participants with the world of the play and the basic premise of the play. In addition, the goal was for the participants to create content for the script. In the autumn, the goal was to rehearse the play for performance.

The work of the theatre club was followed by a documentary team of three: a cameraman, sound recorder and director. With the director of the documentary, we agreed that they would attend each meeting and that the cameraman and sound recorder would not change, if possible. Overall, we wanted to keep project staff turnover as low as possible. The material captured by the documentary team was later made into a documentary for the MIMO project. Each participant also received a copy.

## WALKING ON STREET OF HOPE – GROUP BUILDING

When working with children and young people who have been taken into long-term care, an instructor should be prepared for the participants being highly dependent on the instructor for the entire life cycle of the group. They will need constant guidance and support in order for the group to progress and not get stuck in the early stages of the group building process. If the group does not progress beyond the early stages, the participants will target their feelings of attachment exclusively at the instructor or other adults instead of other members of the group. In such cases, the group's operations may be marked by a certain feeling of insecurity throughout the process (Kopakkala 2011, 45–67).

In the early stages, it is always extremely challenging for the participants to commit to the activities. After the launch, it may take a long time for the group to become established. Aili Savolainen (2007, 163) describes her

dramatic process as follows: “It was only after several months that the group could be regarded as having become established: the meetings were attended regularly by six girls, who began to develop something of a team spirit and care about one another”. We also addressed issues related to making a commitment and participating in a hobby at all of our meetings in the spring.

In terms of the group building process, the meetings in the spring were marked by the formation of the core group. A slightly different group of young people and adults attended each meeting. Fortunately, some of the participants attended all meetings, creating a sense of continuity. Some participants found it difficult to concentrate on the exercises. With the exception of the last meeting, a fair amount of energy was spent on ensuring peaceful working conditions. When working with a restless and constantly changing group, an instructor must support the group with his or her guidance and presence. The instructor must have an ability to tolerate chaos and opposition on the part of the participants. (Kopakkala 2011, 66.) Some of the participants may seek to become very close with the instructor, looking for individual attention, in which case the instructor must know how to divide his or her attention between all of the participants.

Creating a safe operating environment is one of the elements of favourable growth and development (Liukkonen 2010, 117). We sought to keep the rehearsal space as similar as possible at every meeting in the spring and in the autumn. In the spring, the furniture in the rehearsal hall was always organised in the same way, with a picture of the Street of Hope 1 building drawn and the opening line of the play written on the wall. The opening line was: “This is number one Street of Hope. I live here.” We practised saying the opening line of the play in different ways at our very first meeting. These exercises eventually constituted the first scene.

The instructor’s duties include creating routines and setting boundaries. Routine habits keep the group together. (Häkämies 2005, 149.) In the spring, the participants were familiarised with the rhythm of theatre rehearsals. We sought to always keep the rehearsals similar in terms of content: warm-up exercises, improvisation exercises, scene rehearsals and closing. In the spring, each meeting began with warm-up exercises, with the group standing in a circle. We performed something each time. In other words, we served as both spectators and performers, becoming familiar with watching and being

watched. At the closing, we always sat in a circle with our backs facing the centre and took turns in saying in one word what had been memorable about that particular meeting.

The goal for the first meetings was getting familiar with being in a group and being filmed for a documentary as well as creating traits for our characters and taking the first steps in developing self-expression abilities. At the first meeting, I presented the topic of our play – that is, the fictional framework for our work. I presented the idea of the play along these lines:

*The name of the play is Street of Hope 1. You will be playing a group of young people living in the building. The building appears to be ordinary, but something strange is going on in Apartment 13. Your characters want to find out what is going on there. They have a team of their own, TEAM HIGH HOPE, which takes on the case. The play still needs an ending, which you will help create. Today, your task is to decide what the name of your character is, how old your character is and who he or she lives with. You will also need to come up with one thing that your character likes. You can change any of these during the spring, but today the idea is to write down the first ideas that come to mind.*

Rehearsals of *Street of Hope 1* were set in motion during the five first meetings. At the same time, we encouraged the young people to participate and contribute to the content of the performance. At nearly all meetings, I had them do exercises that would help them come up with ideas and details for the script. Everyone came up with a name and created a background for his or her character. At every meeting, we also read or rehearsed scenes that I had written in advance. The participants were nearly always able to concentrate on reading the scenes. However, beginning the rehearsals and warming-up proved to be challenging. At first, I thought this was because some of the participants changed at each meeting. Later, I discovered that the problems persisted even when the group had remained unchanged.

I had usually planned more exercises for each meeting than we actually had time for. At times, the exercises I had planned were more demanding than the group was capable of. At each meeting, I varied some of the exercises on the go to adjust them to the situation. From the beginning, the purpose was to focus on the production of the performance through goal-oriented action. On a few occasions, we had to stop all activities because of the participants' behaviour. In these cases, we tried to pick up from where we left off as quickly

and as smoothly as possible. At the first meetings, the goal was to make the group work together through various exercises, encourage the participants to use physical contact and help them become familiar with performing. In this stage, I abandoned exercises that would have required the participants to move individually in the space. I noticed that the participants found producing movements without speech to be too abstract and unsafe. However, the following exercises worked:

### **Moving in a space and responding:**

- The participants recall what it means to be still. They are walking freely in the space, here and there. When the instructor says “still”, they freeze on the spot like an ice statue.
- The participants learn how to respond and collaborate. They are walking in the space. When the instructor says someone’s name, that person stops and the others form a line behind him or her as quickly as possible.
- The participants learn how to listen and respond as a group. When one of the participants stops, the others form a line behind him or her without the instructor. Any member of the group can decide to stop. However, two participants cannot stop at the same time.

### **From a line of statues into a performance:**

- The participants form two mixed groups of children and adults. The instructors are with the groups, providing guidelines. Each member of a group is assigned a number: 1, 2, 3... This is the order in which they will form a line of statues. Person 1 stops and assumes a pose. Person 2 stops and assumes a pose in relation to person 1, with a small or large area of his or her body touching person 1. Person 3 stops and assumes a position in relation to person 2, etc. The groups form a line of statues for an audience. This exercise is similar to the previous one, with the exception that the statues must be facing the audience. One of the groups will perform, and the other one will watch.

At its best, being in a role makes it possible to examine different perspectives and operating models. Acting and speaking in a role creates a distance from the self and makes it possible for the participant to expand his or her opportunities

for action. Being immersed in various roles can also enable the participant to experience his or her uniqueness and autonomy. (Häkämies 2005, 155; Liukkonen 2010, 120–121.) At the theatre club, the actors in the main roles created their characters and costumes. By the fourth meeting, everyone had decided what his or her character would be like.

In an improvised scene, we ended up in a situation where Kyllikki, a comical grandmother character, had a husband, whose clothes had been stolen. Kyllikki insists that the young people in the building stole the clothes. The young people are played by young people participating in the theatre club. In the rehearsals, we created scenes where the characters tried to find out who had stolen the clothes. When planning improvised scenes, I always made sure that each participant was working with an adult, creating ideas and rehearsing the scene. The scenes were performed to the others immediately. The improvisation and scene exercises were usually intensive experiences. The participants serving as the audience watched the scenes intently and were genuinely interested in others' performances. In this stage, the more responsibility the participants were given and the more time to work with an adult, the more smoothly the activities ran. Two of the scenes created by participants in the rehearsals were included in the play unchanged. The first scene was created by an employee and a participant playing one of the main roles:

*Kyllikki and Rasse meet; Rasse has an alibi:*

*Kyllikki: (to the audience) This is Rasse. He's a horrible hooligan.*

*Rasse: (to the audience) This is Kyllikki. She's crazy.*

*Kyllikki: (to the audience) Rasse lives with Jönssi, and they make terrible noise.*

*Rasse: (to the audience) Kyllikki makes unbelievable noise. Someone stole her husband's clothes while I was skateboarding.*

*Kyllikki: Yes, you were, and you were making terrible noise when we walked past with my husband Einari. I guess you didn't steal the clothes, after all.*

*Rasse: Why were you blaming me, then?*

*Kyllikki: Because I know you have stolen something!*

*Rasse: I will not listen to this. I'm out of here. (leaves)*

*Kyllikki: Hooligan! (leaves)*

The second one was created by a young girl. In the spring, the other role was played by an adult. In the performance, the role was played by a participant.

*(Pena is "interrogating" Susan on the theft of the clothes of Kyllikki's late husband, and it turns out that Susan saw the thieves.)*

*Pena: And your name is...?*

*Susan: You know my name. Susan.*

*Pena: Address?*

*Susan: Street of Hope 1, Apartment 24. You know that as well!*

*Pena: Pets?*

*Susan: Peppi. Totally unrelated!*

*Pena: Favourite colour?*

*Susan: Could we finally get to the point? I saw thieves carrying clothes out from Kyllikki's apartment.*

*Pena: What did they look like?*

*Susan: One was bald, and the other one had long hair. Both had tattoos and dirty clothes.*

*Pena: When did this happen?*

*Susan: Last night at eight.*

*Pena: Did anyone else see them?*

*Susan: I don't know, because I didn't see anyone else.*

*Pena: Thanks for this, Susan. You can go now.*

*Susan: Bye-bye.*

At the last meeting of the spring, we reviewed all of the scenes we had created and started preparing for the autumn. At first, we acknowledged that four participants who had attended the club sporadically would no longer continue. A total of seven young people participated in the club in the spring with varied attendance. We also reviewed what we had rehearsed by that point and read the scenes we had completed. All of the participants were given the script for summer reading. We also organised a little celebration with discussion and delicacies. This time, the group worked well. We were even able to finalise one scene and the related choreography. All of the participants were motivated and enthusiastic. The theatre hobby could be expected to have an impact on the remaining three participants. It was easy for them to engage in self-expression, and their theatrical skills showed potential for improvement.

At the final meeting of the spring, it was discovered that there were still children in the small group homes who would like to join the club. CTM wanted to include as many children as possible. At the meeting, we agreed that new participants would join the theatre club in the autumn and they would be given less demanding roles as band members. They would meet the musician who participated in the club before the first rehearsals in the autumn. The documentary team added a distinct flavour to the work. At first, the participants were a little nervous of the camera, which may have affected their ability to concentrate. On the other hand, the camera crew contributed to the young people's feeling that someone is genuinely interested in them. This probably had a positive effect on the young people who were strongly committed to the club.

## **STREET OF HOPE COMES TRUE – REHEARSALS, REPETITION AND APPLAUSE**

In the early autumn, three young people who were committed to producing the play as well as two child welfare workers and a musician continued to attend the club. Four new participants attended the fifth meeting of the autumn and were cast as the band in the play. During the autumn, we rehearsed the play for performance and performed it twice to different audiences at different venues. The main goal for the autumn was making the performance as stable and finalised as possible. A successful performance was a prerequisite for positive experiences. In addition, the goal was to improve the self-expression abilities, concentration ability and social skills of the participants through the rehearsal of scenes.

The participants who had attended the club in the spring had contributed to the content of the performance. In other words, they were familiar with the world of the play, unlike the new performers. I had decided to write an ending that would reflect the new situation: at the end of the play, it would be discovered that a musician was practising with his band in Apartment 13. The musician and the band would be included in the story and the final scenes. This would allow them to participate to an extent they felt comfortable with after their short learning period.

My plan for the autumn was to rehearse scenes intensively. At the same time, we practised systematic long-term work as well as remembering and repeating lines. We practised the lines and movements of each performer in the order they would appear in the performance. Starting from the beginning, we rehearsed a short part of the play and repeated it a few times, even though the participants often found the repetitions to be tiresome. At the first meetings, we did warm-up exercises using balls, but then decided to start rehearsing the scenes right from the start of the meeting. In other words, we began to solely focus on producing the performance. For the first meeting of the autumn, my ambitious plan was to reflect on the part of the play we had created and rehearsed in the spring. This was not possible, as only one young participant was present at the beginning of the rehearsals. This served as a reminder of reality: it is not always easy to go back to a hobby after a long break.

At the second meeting, things ran more smoothly. All of the participants were in attendance, and we were able to rehearse much more than I had planned. We used two instructors, with one of them rehearsing a different scene in another space at times. The group was able to focus, and the rehearsal and review of new scenes took place relatively smoothly. We were able to achieve a great deal and progress quickly. My goal was to enable the participants to get an overall idea of the play as soon as possible. I thought that this would make it easier for them to remember speech and actions. At the third meeting, we rehearsed entirely new scenes and went through the entire play. At the fourth meeting, we rehearsed scenes without the performers having the script in their hands. A director student served as the prompter, helping the performers remember their lines. We made progress, even though the participants had some difficulty concentrating. Beginning rehearsals was difficult throughout the autumn, and after a few moments of full concentration the performers often began to have difficulty remaining focused. On the other hand, the



repetition began to work as intended: the performers became familiar with the performance as a whole and the order of events and gradually began to remember their lines in conjunction with actions.

In mid-October, four new participants attended the rehearsals. The musician had prepared simple accompaniment tasks for the band, and sounds had been added to the music composed by the musician. The greatest challenge for the band members was to produce sounds in the right places and otherwise remain silent. I had intentionally placed the band to be seen on the stage, as if they were in Apartment 13. We discussed how the band is present and visible even though it is silent. The new participants were interested in the cameras and enthusiastic about performing in front of them. It became evident that participation was very important for the four new members of the club.

When the performances drew nearer, all means were used to ensure that the performers would be able to rehearse the entire play and remember all of the lines. The performers had to push their limits. The final scenes were among the last scenes we rehearsed before the first performance, and the band members were given new lines. The following is an excerpt from the final scene:

*Band member 1: What is all the shouting about?*

*Band member 2: We are trying to practise here. Could you try to keep it a little more quiet?*

*Pena: Practise what? Where?*

*Band member 1: In Apartment 13, at Rampe's.*

*Band member 2: We're having band practice.*

*EVERYONE: APARTMENT 13!*

*Rasse: And who is Rampe?*

*Pena: And who are you?*

*Band members 1 and 2: RAMPE – someone's here to see you!*

*(Rampe enters through the middle, as the others make way.)*

*Susan: What?!*

*Pena: That's what he looks like!*

*Rasse: Are you the criminal?*

*Rauno: What criminal? I'm Rauno Laine – call me Rampe. I'm a musician.*

*Pena: Oh... well... this... must be for you. (hands over a letter)*

*Rauno: Thanks! It's a fee for a gig. I've been waiting for it.*

*(The other band members approach.)*

*Band member 3: What's taking you so long?*

*Band member 4: We were jamming.*

*Rauno: Oh, yes, we were practising for a gig. A lot of gigs. The name of our band is Rauno Laine and the Strange Noises. Have you heard?*

*Tero-Anneli: Yes, we have heard a lot of strange noises, but a band, in Apartment 13... this is new.*

*Susan: This explains it all.*

*Pena: (to Tero-Anneli) Your goat went crazy because of band practice.*

*Rauno: Come and listen!*

*(goes behind the piano; the others gather around him)*

The performances and the related elation were the most rewarding experience for the participants and the element that most strengthened their self-esteem in the process. On the day of the first performance, we briefly went through the main points, and then a large group of guests invited by CTM filled Köysiteatteri, the theatre of the Arts Academy of Turku University of Applied Sciences. There were about 130 people in the auditorium: family members of the young performers, social workers, therapists, doctors and teachers as well as young people and employees from CTM's small group homes. The performance was an important event for the entire CTM community, offering an opportunity to see familiar young people and employees on the stage. CTM had arranged a Christmas meal after the performance, which made the occasion even more festive. A small local newspaper covered the event, which was also

attended by a journalist from *Talentia*, a national professional magazine. The attention from journalists and the questions asked by them clearly boosted the performers' self-esteem. The huge applause after the performance was a wonderful experience for the young people and adults alike.

A week later, the performers needed a great deal of support and motivation from the instructor when preparing to perform the play at a new venue. The second performance took place at the Vimma Art and Activity Centre for Youth at the *Night of Disappearing Art* event in the centre of Turku. The event was part of the MIMO project. We held two rehearsals at the new venue, becoming familiar with the shape of the new space, which was different from that of the first venue. The performance was a huge success in the opinion of both the audience and performers. Significant encounters took place, with the parents or grandparents of some of the performers being in the audience. After the performance, the participants were awarded diplomas. The following is an excerpt from one of the diplomas:

*The theatre club engaged in various self-expression exercises and intensively rehearsed a play. As one of the actors, you made a significant contribution to creating content for the play. You created your character and wrote many lines.*

*You showed special commitment and talent as an actor at the rehearsals and performances. You learnt your role and adopted instructions very quickly. You were able to surpass yourself even in difficult situations and conquer the stage. You are a natural performer.*

## WHAT HAPPENED ON STREET OF HOPE? EMPLOYEES' PERSPECTIVE

After the performances, we held one last meeting to discuss the process with the CTM employees who participated in the theatre club. They brought up the young people's positive development and experiences of success during the theatre club. They found it to be important that the young people became visible in many ways and received positive attention at the club. According to the employees, the theatre club was a significant experience for all of the participants and strengthened their self-esteem.

Inspired by the club, one of the young participants wrote and rehearsed a performance for the Christmas celebration at a small group home. For this participant, the club was a place that reinforced positive personality traits and fostered natural talent. For the shyest participant, the theatre club was a place for major development. The participant learned how to use their voice and body in front of a large audience. The theatre club inspired the participant to write a play for relatives. One of the participants sought less negative attention after the project, after having received a great deal of positive attention at the theatre club. The performers were praised and thanked for their wonderful performance. Along with audience reactions, this made the young people feel supported. The band members felt that their contribution was important as well. Performing for parents and grandparents was significant for all of the participants. However, some were disappointed not to see their family members in the audience.

The adults who performed in the play received plenty of positive feedback from young people who saw the play. The employees considered it to be significant that the children and young people could see them in a different, more relaxed role than in the small group home. The club allowed one of the employees to spend more time with the young person whose personal counsellor this employee was. Their common hobby served as a unifying factor, bringing a new kind of communication to their relationship. The presence of the documentary team seemed to make the club feel even more significant. The participants soon forgot about the camera and behaved as if it were not there. Based on the feedback discussion with the employees, it can be stated that the theatre activities created experiences of being successful and being seen, thus strengthening the participants' self-esteem. In addition, the club improved the participants' self-expression skills. The training also provided them with experiences of being supervised, acting in accordance with instructions and working in a group. Young people in child welfare often have difficulty developing these skills.

In my opinion, the successful completion of projects of this type requires sufficiently small groups, a sufficiently large number of regular rehearsals and smooth co-operation with employees of the partner organisation. It is important that the employees are motivated to participate in the activities. At their best, the activities can become the common hobby for the instructors and the children, enabling them to interact in a different way than they do in daily life at the small group home.

## DO THEATRE CLUBS GIVE HOPE? OBSERVATIONS ON THE WORK

The background and conditions of children and young people within child welfare must be taken into account when planning and implementing theatre activities. Referring to a study by Daniel Hughes, Marjatta Bardy (2002, 10–11) provides a good description of how experiences during a child's early attachment relationship create the foundation for later life and the "position" in relation to the self and the world. Insecurity related to the early attachment relationship or a fragmented early attachment relationship can lead to social exclusion. Exclusion prevents the child from accessing the resources within him or her and in the community. Insecurity and exclusion are manifested in many ways, such as low self-esteem, disruptive behaviour and inability to accept positive feedback as well as emotional coldness. The child often seeks to recreate familiar circumstances where he or she is mistreated. Above all, according to Bardy, the child needs emotional recovery, where theatre and other art-based activities can be useful.

Theatre activities make it possible for participants to experience various emotions, and dramatic work can reinforce both positive and negative experiences and emotions (Häkämies 2005). For this reason, it is important to create and reinforce feelings of accomplishment and focus on finding solutions and shared experiences of recovery at the level of rehearsals and the content of the performance. In addition, humour is an important element when preparing scripts for rehearsals and performances.

The role of the instructor is to set boundaries and regulate chaos and control. Setting boundaries and sticking to them creates safety. In addition, the instructor must always seek to maintain a positive atmosphere and treat every participant approvingly. (Paananen 2004, 64–65; Häkämies 2005, 148–150.) The instructor or the participating adults should have the main responsibility for creating content and the form of content. For sections with the goal of encouraging participation, it is good to prepare exercises that are easy to understand and that allow the participants to create their own content. In my opinion, the inclusion of traumatic events suggested by children in the performance should be filtered, even if the ideas are presented and approved in the rehearsal stage. Reproducing a traumatic event in a performance is not necessarily therapeutic. In addition, it is important that the instructor selects such elements from the material produced by the participants that does not

reveal too much of a child's personal experiences. The participants' anonymity must be protected at the level of the content of the performance. In this respect, the nature of theatre and drama to create distance is a useful tool. Fiction is a basic structure that creates a sufficient distance from the participant's everyday reality.

In this process, my purpose was to create a fictional performance that would include problems and suspense, but also provide models for co-operation and experiences of success, above all. A key element in dramatic activities, fiction can enable changes to take place in a participant's self-identity and world of experiences. Constructing purposeful fiction for a group is one of the key tasks of an instructor. Fiction enables participants to experience things that do not seem possible in everyday life. Actions repeated in fiction – both in rehearsals and in performances – can reinforce a sense of agency in the participants. (Heikkinen 2002, 119–120; Håkämies 2005, 152.) Focusing on the positive, at least in the final scene, is important in my opinion. “Hopefulness” was a conscious choice in the script for this performance, beginning with the name of the play.

The starting point for an instructor's activities is to determine the form and goals of the work for the group and the instructor himself or herself. The form of the work carries meanings in itself: a view on life and people. (Håkämies 2005, 146–147.) In the theatre club discussed in this article, goal-oriented work aimed at a public performance was a strong wish of the partner organisation. This does not always have to be the case. Art-based activities do not always have to be targeted at the general public, and it is not necessary to always create a whole, a coherent performance. Theatre and drama can also be about exploration in a group and focus on topics and exercises related to the group building process. This time, however, preparing a performance was chosen as the way of working. Performing for an audience serves to strengthen self-esteem. In addition, preparing a theatre performance also gave form to the practice of many skills.

Theatrical activities provide an opportunity to learn self-expression, which at its simplest means reading in a loud voice lines that have been created on the spot or written earlier. Theatrical exercises force the participants to focus on the present moment, to listen – at least with one ear – to what the other is saying and doing. Rehearsing serves to teach patience, shifting the focus to the long term: the participants learn to memorise and repeat things. Theatre

makes the invisible visible and gives shape to shapeless things. Being watched can be a healing experience for the performer: an experience of being seen and heard. At best, theatrical activities improve self-esteem and co-operation abilities. Rehearsing and repeating hopeful acts in the theatre can create and increase hope in real life.

*Susan: It's all beginning to make sense!*

*Pena: The strange noises were created by the band that practised at strange hours.*

*Rasse: Now that the case of Apartment 13 has been solved...*

*Susan: ...we can focus on a new problem.*

*Pena: Something seems to be terribly wrong in our neighbouring building, don't you think, Tero-Anneli?*

*Tero-Anneli: Yes, doors appear to open by themselves, and my goat is sensing something unusual.*

*Kyllikki: Vandals! I have known for a long time that the people in that building are horrible. They scribble on walls and loiter about and stand in the middle of the pavement so that there is no room for old people to walk by. We know how to behave, but those scoundrels... We should call a hotline.*

*Susan: There's no need, Kyllikki. There are more of us now.*

*(They gesture to the band members to come to them, and they all stand in a circle, whispering for a moment, then turn to face the audience.)*

*Pena: Have no fear, the solution is here:*

**EVERYONE: TEAM HIGH HOPE!**

*(They all make their signature gesture at the same time, then stay there standing for a while. Then they give each other high fives and leave the stage as a group.)*

## TIPS FOR THEATRE INSTRUCTOR STUDENTS WORKING WITH CHILDREN AND YOUNG PEOPLE TAKEN INTO LONG-TERM CARE

- Plan in advance. Do as much as you can before meeting the group for the first time.
- Be flexible. Be prepared to give up your plans in rehearsal situations, if necessary.
- Create a structure. Decide on a clear structure for rehearsals and performances and on recurring elements. Create routines from the very beginning, even if they may be broken later.
- Organise the space. Keep the space as similar as possible throughout the project. If possible, include all elements (props, sets, etc.) from the very beginning.
- Arrange for support. Ask another instructor or an assistant to join you. Support is important for instructors, as is an opportunity to discuss the process.
- Focus on the positive. In the content, favour providing solutions, giving hope and focusing on the positive. Make sure to always follow any criticism with encouragement and positive feedback.
- Protect the performers' anonymity.
- Make a commitment and ask others to do the same. Discuss the significance of commitment with all of the participants. Include as few people as possible who are not able to commit to the entire project.
- Remember the rules. Stick to jointly agreed rules.
- Do not set the bar too high. Keep in mind that not missing rehearsals may be a major achievement for a participant, and anything on top of that is only positive.
- Include experts. It is good to have adults present who are involved in the participants' everyday lives and participate in the activities. These adults are child welfare experts and have the ultimate responsibility for setting boundaries for the children.



## REFERENCES

- Bardy, M. 2002. Syrjäytymisestä, taiteesta ja kehityksestä. In Sava, I. & Bardy, M. (eds.) *Taiteellinen toiminta, elämäntarinat ja syrjäytyminen*. Publications of the University of Industrial Arts Helsinki F21. Helsinki: University of Industrial Arts Helsinki, 8–15.
- Heikkinen, H. 2002. *Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Heikkinen, H. 2005. *Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista!* Jyväskylä: Minerva.
- Heino, T. 2009. Lastensuojelun tilastot, asiakkaat ja palvelut. In Bardy, M. (ed.) *Lastensuojelun ytimissä*. Helsinki: National Institute for Health and Welfare, 52–75.
- Häkämies, A. 2005. Tunteet – portti arvomaailmaamme draamatyöskentelyssä. In Ventola, M.-R. & Renlund, M. (eds.) *Draamaa ja teatteria yhteisöissä*. Publications of Helsinki Polytechnic Stadia. Series B. Helsinki: Helsinki Polytechnic Stadia, 146–160.
- Komulainen, M. & Sutinen, J. 2011. Hoitava draama ja kirjallisuusterapia tunneaurioituneen lapsen kuntoutuksessa. In Rönkä, A.-L.; Kuhanen, I.; Liski, M.; Niemeläinen, S. & Pantala, P. (eds.) *Taide käy työssä. Taidelähtöisiä menetelmiä työyhteisöissä*. Publications of the Lahti University of Applied Sciences. Series C, part 75. Lahti: Lahti University of Applied Sciences, 94–99.
- Kopakkala, A. 2011. *Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen*. Helsinki: Edita.
- Liikanen, H.-L. 2003. *Taide kohtaa elämän. Arts in Hospital -hanke ja kulttuuritoiminta itäsuomalaisen hoitoyksiköiden arjessa ja juhlassa*. Helsinki: University of Helsinki.
- Liikanen, H.-L. 2010. *Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia – ehdotus toimintaohjelmaksi 2010–2014*. Publications of the Ministry of Education 2010:1. Helsinki: Ministry of Education.
- Liukkonen, R. 2010. Joskus joutsenet näyttävät kurjilta – luovat ja toiminnalliset menetelmät lastensuojelutyössä. In Tanskanen, I. & Timonen-Kallio, E. (eds.) *Lasten ja nuorten osallisuuden tukeminen lastensuojelutyössä*. Course material from Turku University of Applied Sciences 51. Turku: Turku University of Applied Sciences, 114–130.
- Paananen, M. 2004. Lastenkodin kuvaryhmä nuoren kehityksen tukena. In Linnossuo, O. (ed.) *Sosiaalisen nuorisotyön toimintamalleja*. Course material from Turku University of Applied Sciences 11. Turku: Turku University of Applied Sciences, 57–67.

Savolainen, S. 2007. Draama puree, purkaa ja parantaa. Kokemuksia psykodraaman käytöstä tyttöryhmässä. In Heikkinen, A.; Levamo, P.; Parviainen, M. & Savolainen, A. (eds.) Näe minut – kuule minua. Kokemuksia ryhmistä. Publications of Socca and the Heikki Waris Institute, No 11. Helsinki: Socca and the Heikki Waris Institute, 159–188.

Taipale, M. 2006. Lastensuojelun antama tuki. In Laukkanen, E.; Marttunen, M.; Miettinen, S. & Pietikäinen, M. (eds.) Nuorten psyykkisten ongelmien kohtaaminen. Helsinki: Duodecim, 165–172.



# “WE STILL BELIEVE: WE ARE POWERFUL” – EXPERIENCES FROM THEATRE ACTIVITIES OF UPPER SECONDARY SCHOOL STUDENTS

*Marja Kangas*

## ABSTRACT

The article discusses co-operation between Turku University of Applied Sciences and Juhana Herttua arts-oriented upper secondary school, implemented in the MIMO project in 2011–2012. The co-operation consisted of three components, the first two of which were the planning and teaching of a course on rapid action theatre in spring 2011, and the planning and implementation of a course on collaborative script writing in autumn 2011. Both of these courses were taught by the author of this article. The third component was the rehearsal process of a performance called *Haistattelunäytelmä eli rakas paska maailma* (“The F\*\*\* You Play – a.k.a. Beloved Shitty World”) in the 2011–2012 academic year, the artistic thesis of Hanna Vähäniemi, a student of drama instruction. The young people who participated in the performance and the course on rapid action theatre were interviewed for the article.

The article describes the background of co-operation and the starting points, goals and processes of the courses. A wealth of practical examples are provided of exercises carried out during the courses, and the young people’s experiences of the performance rehearsal process, in particular, are presented in their own words. The performance addressed themes that are important and topical to young people, such as bullying, gender identity and mental health. The overriding theme was self-acceptance. The interviews show how much the young people enjoyed theatre as a hobby and how important it was to them. In conclusion, the author discusses the value of art.

*We are teens*

*We are the ones who hang about the town in scanty clothes*

*We have bad manners, we are noisy, impolite, criminals*

*For us, fuck is not a word, it's a punctuation mark*

*We are marginalised, unhinged, forgotten*

*We are depressed and suicidal*

*We are the future of this country*

(From the first scene of *Haistattelunäytelmä*)

## “LIKE NEVER BEFORE” AND OTHER DEFINITIONS OF CO-OPERATION

In this article, I discuss co-operation between Turku University of Applied Sciences and Juhana Herttua arts-oriented upper secondary school, implemented in the MIMO project in 2011–2012. The article focuses particularly on the process of the *Haistattelunäytelmä eli rakas paska maailma* performance (hereafter *Haistattelu*). *Haistattelu* was the artistic thesis of Hanna Vähäniemi, Bachelor of Culture and Arts, which she put on with students of Juhana Herttua upper secondary school. The script included pieces of writing created by students in a course on collaborative script writing, and students were also the actors and musicians for this energetic performance. The performance addressed themes that are important and topical to young people, such as bullying, gender identity and mental health. The overriding theme was self-acceptance. I interviewed students of Juhana Herttua upper secondary school who participated in both the performance and the course on rapid action theatre in spring 2011. All quotations that are not followed by a reference are from these students. Until spring 2012, I worked as a full-time lecturer at Turku University of Applied Sciences and a part-time teacher at Juhana Herttua upper secondary school. Consequently, I write from the perspective of a teacher involved in the project.

The co-operation with Juhana Herttua upper secondary school implemented in the MIMO project consisted of three components: the planning and teaching of a course on rapid action theatre in spring 2011, the planning and implementation of a course on collaborative script writing in autumn 2011 and the thesis process of Hanna Vähäniemi, student of drama instruction, in the 2011–2012 academic year. Both courses were taught by me together with Vähäniemi, whom I chose from among the students of drama instruction. Vähäniemi had the opportunity to commit herself to all of the three components, but an even more important criterion for her selection was her personal enthusiasm – or perhaps I should say passion – for working with young people.

LNB (Like Never Before) is a term which is every now and then referred to in theatre studies at the Arts Academy of Turku University of Applied Sciences. The term was first used by director Eero-Tapio Vuori and performing artist Julius Elo, who were involved in the founding of Reality Research Center, an experimental performing arts collective, in the early 2000s in Helsinki. They taught at the Arts Academy at the beginning of the millennium. Although the term feels fresh, I find it to be based on the aims of the avant-garde movements of the early 1900s. The objective of LNB exercises is to shake those models of thinking and doing with which a student or artist has become stuck, perhaps unconsciously. LNB is a good guiding principle for everyone interested in creative activities. Like Never Before seems to run through all the components of the co-operation between the MIMO project and Juhana Herttua upper secondary school.

The co-operation between the MIMO project and Juhana Herttua upper secondary school can be mainly placed in the genre of community art. Community art has been defined in a variety of ways, as has community theatre, and a single, comprehensive definition is hard to find. Theatre teachers Marjo-Riitta Ventola and Micke Renlund (2005, 12) note that the umbrella category for community theatre is participatory theatre, in which the intention is to involve the audience in a performance. Director Pieta Koskenniemi (2007, 11) divides the objectives of participatory theatre in educational, communal and therapeutic objectives. Another umbrella term is applied theatre (Ventola & Renlund 2005, 12). As the term implies, applied theatre is theatre that is applied to various purposes, and the performance itself is not necessarily the goal. The collaboration projects implemented with Juhana Herttua upper secondary school merged goals of both participatory and applied theatre, but usually the goal was the performance, performance-like demonstration or public experiment.

Lea Kantonen (2005, 50), a researcher / community artist working mainly in the context of the visual arts, suggests that community art is “an art form of doing together, a dialogue in which the participants talk about a subject that they find important”. Koskenniemi (2007, 11) agrees, saying that in community theatre, theatre is a tool for collective discussion. Discussion played a key role in all projects of the MIMO project and Juhana Herttua upper secondary school. Interaction was at the forefront in the process. *Haistattelu* sparked discussion among the young people of the working group and, on the other hand, the performance evoked intense feelings in spectators: every time the play was performed, the audience gave a standing ovation, which is not characteristic of Finnish amateur theatre.

Theatre researchers Susan C. Haedicke and Tobin Nellhaus (2001, 3) add that community-based performances create an entirely new definition for a text. The traditional idea of a playwright writing alone in his or her room should be rejected, and other strategies for coming up with a text should be developed instead. For *Haistattelu*, text was written collaboratively and using the methods of devising, with both the participants driving the process and under the guidance of the instructor, working on various assignments by improvising or planning.

## FOCUSING ON THE GROUP AND REDISTRIBUTING POWER IN THE SPIRIT OF DEvised THEATRE

With the establishment of universities of applied sciences, devised theatre has also become more common in Finland. Since the creation of the degree of Bachelor of Culture and Arts (drama instructor), alternative methods of making theatre have been developed through curricula with a long-term view. Devising is often regarded as the opposite of so-called traditional theatre, although this kind of conceptual dichotomy should simply be seen as an aid to thinking. Devised theatre is defined by three factors. First, the preparation of a performance is usually based on something other than an existing script. Traditional theatre generally refers to theatre in which the point of departure is a dramatic work (faithful to Aristotelian dramaturgy) written by a playwright. A director instructs the actors how to perform the text. In devised theatre, the point of departure is something different: it can be a text, but usually it is a subject, place, object, image or motion – actually, it can be anything.

An existing play can also sometimes be used as the basis, but then the text is not rehearsed to be performed in the traditional manner; instead, it is heavily worked on during rehearsals. For example, only fragments of the text can be used or new material can be written “over” the original text.

The second defining factor of devised theatre is the division of duties. Traditionally, power can be mainly concentrated in the hands of the director, but there are also other options for the distribution of power. In devised theatre, the voice of the working group is central or at least emphasised when making choices related to the performance. Decisions can be made collectively – or by drawing lots, for example. The general understanding is that the third characteristic of devised theatre is its emphasis on process, but then again, so-called traditional theatre-making can also be seen as a process. Makers of devised theatre stress collaboration, although traditional theatre can also be regarded as collaborative. To my mind, this juxtaposition of traditional and devised theatre should be seen as an aid to thinking, not as a strict division actually manifested in reality.

The projects implemented with Juhana Herttua upper secondary school shared a participatory approach to work. We instructors had chosen specific starting points in advance, but we also developed ideas together with the young people. For the course on rapid action theatre, we did not make any preliminary plans for the interventions to be carried out in public space; ideas just arose as we went along. Even though Hanna Vähäniemi and I had a clear authoritative position, we also tried to distribute power. The young people involved in *Haistattelu* emphasised Vähäniemi’s ability to approach them. In the interviews, she was mentioned as a person who was a “big sister, mother figure, best friend” and “on the same level as a human, but higher in the project”. Young people were given space to use their creativity Like Never Before, but a direction and limits were set for this creativity and the process had a clear leader.

The idea for a course on rapid action theatre occurred to me when I followed the work of Kajaani-based director Eino Saari. Saari established the *Rapid Reaction Force* (“Nopean toiminnan joukot”) at Kajaani Amateur Theatre (“Kajaanin harrastajateatteri”) in spring 2009. Its objective was to examine how art could react rapidly to what is going on in society. Usually theatre-making takes time, since performances must first be planned and rehearsed before they can actually be performed. For this group, “the guiding lights are rapid action, topicality, direct action, the use of multiple art forms, going



where people are and surprising performances”. (Kajaanin harrastajateatteri 2012.) This is art that follows in the footsteps of avant-garde, in the sense that traditional venues are abandoned and new venues are created in public spaces. Rapid action theatre is defined by going against the established ways of doing things, which is characteristic of avant-garde – or at least questioning the sense of the status quo.

Rapid action theatre is a combination of activism and art. Activist art is a trend that has been on the rise in the 2000s. Activist art often looks for ritualistic forms. It is characterised by works of art that can be easily repeated and rapidly spread via the internet. One example of such art is *Whirl-Mart Ritual Resistance*. It involves a group of people slowly pushing empty shopping trolleys through the aisles of a supermarket. The group uses space dominated by consumption (i.e. a shop) for symbolist, ritualistic action that is different from the original purpose of the premises. This ritual was first performed in 2001, and it has spread to communities around the world. The original founders no longer own the activity; it is more like an idea that has been shared and has taken on a life of its own. (Whirl-Mart Ritual Resistance 2012.) Activist art entails involvement and dialogue: an artist’s autocratic skills are no longer at the centre, but are replaced by working in the middle of a community and interaction with local people.

The course on rapid action theatre at Juhana Herttua upper secondary school addressed phenomena in the history of theatre that have contributed to the creation of this type of theatre. Rapid action theatre or activist art have so far been studied very little, but according to art researcher Helena Sederholm (2007, 37–55), community art can be traced to the 20th century avant-garde movements (such as Dadaism, Fluxus and Situationist International) along with Bertolt Brecht, who is considered the father of political theatre. The course was attended by 15 young people, and it consisted of 17 sessions. A rapid process of preparing a performance was tried at once when the group met for the first time: a performance had to be prepared in ten minutes at first, and then in five minutes. We encouraged the young people to question the concept of performance. The short preparation time and wondering about the concept led to interesting performances structured around interaction and a game, for example. We facilitated the process by providing ready-made topics, which were as follows: “Nuclear power in Turku?”, “Homosexuality – an illness?”, “Meat-free Juhis – rabbit food for everyone?” (Juhana Herttua upper secondary school is dubbed ‘Juhis’ among the students) and “Should

all ugly people go to plastic surgery?”. It was our intention to make the students think, which is why we chose provocative subjects for the first meeting.

One of the starting points of the course on rapid action theatre was that teachers do not always have the answers. We wanted to encourage students to view things from different perspectives – Like Never Before. We provided questions, incentives and openings for discussion. An example of the tasks given during the initial part of the course was to “use” the classroom Like Never Before. The only rule was that no one – others or yourself – must be hurt and the room must not be damaged. This task was felt to be very liberating – for a moment, the room was filled with clanking and rattling when it was used as an instrument, and the young people were hiding behind the curtains and hugging the walls. We also tried LNB out in public: at a square near the school and in a pedestrian street in the city centre. The task was very simple: “move LNB”. After finding their own style of LNB, the young people taught others to move in the same way, for example, “like a model” and in a “whatever” style, which meant shouting “whatever” and making large, arrogant gestures. This style was particularly popular. The “whatever walk” drew people’s attention in the city centre.

Every now and then, we also offered ready-made formats on the course, within which the students could think about their world views. Inspired by performance artist Petri Taipale, we put on a *Sign Jam*. After ten years of theatre work, Taipale began to ponder the opportunities of theatre to influence society. Working inside a theatre building seemed restrictive, so in 2005, he came up with an idea of a social “sign jam”: “In a sign jam, you walk in the street carrying a sign that contains a message you find important and making non-verbal contact with people. Everyone walks in a different part of the town with their own message, knowing that, at the same time, others are doing the same.” (Silde 2006, 13.) The format is thus similar to a demonstration. The holder of the sign gives a body to the message, which may be consciously political or is at least easily understood as such. One of the young participants of the rapid action theatre course quoted Zen Café, a popular Finnish rock band, and wrote on the sign: “You are human, remember?” In the interview, she said that in the sign jam, she felt that she was being herself, not playing a role as is usually the case in theatre, but being “somehow naked”.

A message becomes more powerful in public space when it is carried by a private person, a body. It is possible that for a reader of the sign, the message will transcend the level of advertisements, images or other messages displayed in public space, and become a personal comment because of being held by a living person. According to Taipale, being political is linked to the body: it “has to do with how we treat, modify and present our bodies – all this conveys our ideas of what it is to be human” (Koskenniemi 2007, 109). In the sign jam, we teachers provided the format, which the young people filled with their own ideas and bodies. The sign jam enabled them to work individually, bringing a fresh change to the emphasis on teamwork that is typical of theatre.

Other tasks included the occupation of an area and declaration of love. In the former, the idea was to take over a small part of the school premises and declare it as a new area. During the occupation, a group that called itself the Sun Party demanded that a new subject, “sun subject”, be included in the timetable. Usually, a very clear order prevails in the school, and minor – albeit harmless – testing of the prevailing situation quickly leads to reactions. At Juhana Herttua arts-oriented upper secondary school, both teachers and students are used to sometimes witnessing events that may be puzzling. For the declaration of love, small groups were asked to write a text. The idea was to pour out their love for things or objects to which love is not usually confessed. Love poems for a public toilet and toothpaste echoed around the school through the central radio.

## UNHINGED WRITING FROM THE COURSE ON COLLABORATIVE SCRIPT WRITING

One component of the collaboration between the MIMO project and Juhana Herttua upper secondary school was the course on collaborative script writing. A playwright’s work is usually regarded as solitary, partly erroneously, since the work often involves background research and even close interaction with the rest of the artistic team. Nevertheless, authors tend to write alone. The idea of the course on collaborative script writing was to write together. The course was attended by seven young people: three boys and four girls. Most of them had a background of writing as a hobby, and all of them had a basic understanding of dramaturgy, since they had previously participated in a dramaturgy course at the school. In addition to classroom meetings, the course

included working online using Noodi. Helsinki City Theatre and Metropolia University of Applied Sciences have developed the Noodi tool for collaborative script writing. Noodi is an online script writing workshop that includes a comprehensive collection of concepts related to script writing, guidelines for instructors of writing processes and exercises for writers. What is most important about Noodi is the sharing of texts and ideas.

The title of the course was “The protagonist of my own life”. The objective was to reinforce the identity of each participant as a writer. Further goals included familiarising the students with collaborative script writing and deepening their dramaturgical skills. A concrete goal was to produce material for Vähäniemi’s artistic thesis (2012), i.e. the performance of *Haistattelu*. We challenged the young people to write about people and situations that would fall within the limits of the possible. At the outset, a rule was created to avoid “texts resembling coffee table discussions”, unless they involved major themes such as life and death. In other words, the aim was to steer clear of mediocrity.

Writing is a process, and good text cannot be created when writing the first draft. That said, Vähäniemi and I were often very surprised and delighted by the ideas and quality of texts written as warm-up exercises. The course introduced the students to the history of dramatic literature, mainly through short lectures and warm-up exercises. *Lysistrata*, a comedy by Aristophanes (411 BCE), was introduced through a comic strip by Ralf König. The assignment was to be inspired by the theme, a character or a line of the play, and write one’s own scene. In the play, Spartan and Athenian women decide to abstain from sex with their husbands because they have had enough of the war between the cities. William Shakespeare, perhaps the best-known playwright throughout the world, was studied by reading out the famous balcony scene from *Romeo and Juliet*, after which students were asked to write a pastiche imitating the poetic style of Shakespeare. The subject was forbidden love. Anton Chekhov, another world-famous playwright, was approached by reading Nina’s monologue from *The Seagull*, in which she dreams about acting. The assignment was to create a character the same age as the writer but in some way very different. Students were asked to think of a situation in which the character was experiencing powerful emotions. The text had to deal with this character’s passionate calling. Minna Canth, a Finnish playwright, was also chosen as a source of inspiration, for writing a scene on inequality in the world of young people. The distancing effect emphasised by Bertolt Brecht was tested by writing a scene for a choir.

The basics of Aristotelian dramaturgy, with which all of the students were familiar, were discussed in the early part of the course. After revision, the group moved on to study so-called new dramaturgy. Since Vähäniemi already had the idea that she wanted *Haistattelu* to have a critical approach to society, *Leipäjonoballadi* (“Breadline Ballad”), a play by Emilia Pöyhönen, was read and analysed during the course. One of the forms of new dramaturgy is devising, or producing material through action, on stage. In the course, several assignments were given in which the body was used. For example, students gave improvised speeches, and characters were improvised using a “hot seat” exercise.

Material was written in the classroom and online, and texts written by others were analysed. Pieces of writing, characters and destinies were borrowed from others. Towards the end of the course, every participant took on responsibility for the development of a longer stretch of text. The outcome was seven pieces of writing sharing the theme of being an outsider and the setting, which was a riot. The collection of texts was called *Unhinged*, because they felt rough, unpolished – and unhinged. The material was read to an audience at an open reading, and Vähäniemi later used some of it in *Haistattelu*. Scenes that ended up in the script depicted a gay boy called Nuutti studying to become a car mechanic, lonely Kipa and Riku, who suffers the same fate, becoming friends, and the rioting of a group of youngsters hanging out at a shopping centre. The material for *Haistattelu* came about in various ways. In addition to text written in the course, material was generated through a range of exercises that Vähäniemi asked the young actors to carry out. She also wrote material for the performance herself.

## HAISTATTELU SOUGHT THE SPIRIT OF PUNK AND INCREASED UNDERSTANDING

Right from the start, the idea was for *Haistattelu* to capture the spirit of punk and anarchism. Vähäniemi’s pedagogical objective was to encourage the young people participating in the performance to think critically and become active citizens. The young people I interviewed had different reasons for being involved in the making of *Haistattelu*. One of them “had nothing better to do”. Some knew Vähäniemi from the course on rapid action theatre, or because they had been under her direction in an amateur theatre production. One young person became interested in the punk and anarchism terms used in marketing the play. A punk-spirited performance sounded different from typical theatre

shows, since it was close: “Punk-spirited theatre – it sounded too good to be true!”. The combination of the young people’s personal passions, theatre and punk, was intriguing. The students had varying theatrical backgrounds. Some mainly had experience of school projects, while others had been involved in amateur theatre. The instructor’s personality was very important throughout the process. As one of the interviewees put it: “I came on the course because of Haba [Hanna Vähäniemi]”.

Theatre was of great importance to the young people who participated in *Haistattelu*. Theatre as a hobby was seen as an opportunity for full self-expression, since both the body and mind are used. In theatre, people do things with their own bodies and often with others’ bodies as well, and touch each other physically. According to the young people, this makes it possible to get to know and become friends with each other more quickly. “In theatre, you can be yourself,” said one of the interviewees. This is an interesting remark, since the concept of role, i.e. the opportunity to be the Other, is an integral part of theatre. The young people felt that – paradoxically – it is easier to get closer to oneself when playing someone else. Playing different roles increases self-understanding. The students who participated in *Haistattelu* were interested in theatre because “there you can do everything to the fullest” and “not following the norms is allowed”. They said that at school, classes are divided into “cool and less cool people”, but this division is broken in theatre. Differences are accepted there, and gender or age are not seen to matter. All the young people interviewed emphasised how coming into contact with others increased their understanding of differences.

At the beginning of the process, the young people had thoughts that are typically related to a new group and a new production: What will the group become like? Will I make friends? What if I don’t like the group? However, with one exception, all the young people interviewed were convinced that the group would work after having met only once. They stressed the importance of being in a group. The *Haistattelu* group was felt to be safe.

Vähäniemi had the young people do personal – some might say dubious – exercises, but this resulted in a lot of trust within the group. The performance dealt with bullying, and playing at bullying was prepared for by carrying out a comprehensive exercise. One person was the victim, and others formed a circle around the victim. The bullies began their bullying and criticised the victim’s appearance, for example. The bullying was immediately followed

by a restoring exercise using the same format: the victim stepped into the middle of the ring, and others said positive, personal things about the victim. In addition, the exercise was discussed more freely afterwards. The exercise was thought-provoking, since being bullied naturally felt very unpleasant. The young people interviewed appreciated the instructor's courage to assign hard exercises. In a safe atmosphere, going to a personal level and stepping out of the comfort zone was, in the end, felt to be empowering.

All the interviewees mentioned the "hot seat" exercise. This exercise is usually carried out playing a role. In other words, a person goes to the seat and tries to get into the skin of the character. Others ask questions, and the actor's task is to react and answer the questions as his or her character. The "hot seat" exercise had been used in the course on collaborative script writing when developing characters. Exceptionally, the young people involved in *Haistattelu* sat on the seat as themselves. Others got to ask questions about the person's world view, lifestyle and opinions. The guideline was that if a question is asked about something that is too sensitive, there is no obligation to answer. On the other hand, the young people said that Vähäniemi encouraged them to be open and bold. On the "hot seat", the young people were given an opportunity to reveal something of themselves and become visible as themselves. They emphasised how the exercise enabled them to learn things about themselves through others: "It's such a big illusion that at school, someone is stronger than someone else. It's an illusion – everyone is weak."

During the process, Vähäniemi herself was sometimes frustrated by group dynamics exercises, such as the circles in which the young people talked about how they were doing, since these took up much time. However, it is clear that exercises and discussions that brought the group more tightly together were instrumental in achieving the end result, a successful performance and the trust formed within the group. One of the young people commented: "All taboos were broken, there was nothing we couldn't talk about". The long and confidential process could be sensed in the performance. Vähäniemi established a professional, responsible and, at the same time, humane and warm relationship with the students. It is clear that when personal matters are shared in a safe atmosphere and individuals can be the size they are, the group becomes more tightly knit. The young people spoke fervently about how seeing another person's vulnerability increased their understanding. Facilitating discussion is thus probably one of the key tasks of those instructing groups of young people, along with drama instruction.

*Haistattelu* was an impressive performance. The title alone creates a strong impression that young people's own voice is present in the performance – *Haistattelunäytelmä eli rakas paska maailma* (“The F\*\*\* You Play – a.k.a. Beloved Shitty World”) is not the title of a pretty, nice or middle-aged performance, but rather a cheeky expression of both hate and love. The spirit of punk was there in the frenzy of the young people doing everything themselves. They played instruments, sang and shouted, at times so loudly that their attitude and energy affected the clarity of their oral expression. Vähäniemi said that shouting was a pedagogical solution. Shouting, which is strong self-expression, was extremely difficult for some of the young people. In the performance, pushing one's own limits became more important than articulation skills. To my mind, this was in keeping with the nature of this punk-spirited performance.

An attempt can, of course, be made to define art and the genre of *Haistattelu*, its typical features. As a concept, art is always open, and any attempts to define it do not take us very far. Exploring instead the functions of art may provide ideas more easily applicable to practice. Teemu Mäki (2009), Doctor of Fine Arts, has proposed the following four possible functions of art: pleasure, sparking discussion, seeking wisdom and developing one's emotional life. The interviews revealed touchingly how enjoyable the process had been to the young people. The fact that they could influence the end result was regarded as important. They felt that they owned the performance. The group-focused methods of working used in devised theatre had a major impact. However, their pleasure did not come from easy or quick things, but rather from saying difficult, personal issues aloud or from planning a hard scene and rehearsing it perseveringly. According to Mäki (2009), pleasure can be roughly divided into two perspectives: on the one hand, pleasure can be derived from escapism, and, on the other hand, facing reality may provide pleasure. Both are present in art, and depending on the situation, one of them is winning. *Haistattelu* offered the participants both: exercises that added some variety to school days, i.e. a kind of escape from the day-to-day reality defined by strict schedules and performance requirements. Then again, the exercises facilitated by Vähäniemi provided opportunities for encountering others and oneself, reflecting on major questions and thereby understanding the reality. All the young people I interviewed spoke about the development of their own emotional life: their attitude towards other people and themselves was more open than before *Haistattelu*.



Today, a work of art is no longer considered to be one-sided communication from the artist to the viewer or observer. It is not thought that an artist's message could be conveyed unchanged to the recipient; instead, the meaning of a work of art is created in the encounter. Consequently, it is not necessarily an artist's task to assert something, but rather to pose questions or wonder. Mäki (2005, 70) says that the purpose of art is to deal with difficult issues. Art "asks: How to live? and Why live?". Mäki (2009) also ponders whether discussion can be created through neutral means. *Haistattelu* did not remain neutral or easily digestible. The performance contained strong and interesting directorial choices. A scene at the end of the performance in which a school shooter called Toivo gives a gun to a spectator was particularly interesting. Toivo asks: "I'm going to say my last words and then bang, you just shoot me. Okay. I just wanted to say this: Change the world, it needs it." To my mind, this school shooter scene challenges theatrical conventions: What kind of action is allowed in theatre? Can a spectator be given a gun? Can a spectator be asked to point at someone with a gun? The scene felt like a dangerous, courageous and, at the same time, justified choice. Art, including art by young people, must be allowed to address subjects that generate discussion and feelings.

According to Sederholm (2007, 37), the purpose of art is to offer experiences that are not systematically controlled. Esa Leskinen (2012), a director, playwright and artistic director of Ryhmäteatteri, defends the uselessness of art:

*Art is not something that is consumed in order to have the strength to work again. It is not the objective of art to contribute to the national economy, polish Finland's image or make people feel good. Art is radically different from the field of sense and benefit in which our everyday world is situated. Art does not make any sense. Art is of no use at all.*

Nevertheless, Leskinen feels that art is "the most essential thing people can do". Leskinen's thoughts could be seen as the mystification of art, but as I understand it, he is speaking for the acceptance of the intrinsic value of art.

My interviews with the young people left me with a strong and clear feeling that the project had been of major importance to them. *Haistattelu* had been beneficial. For example, the young people mentioned that they had learned to express their feelings, including negative ones such as hate or sorrow: "it's really okay to cry". *Haistattelu* and the other projects implemented with Juhana Herttua upper secondary school appear to have been useful processes in which the goals of the MIMO project were more than achieved. Methods for working

with young people have been successfully developed, and reasons for continuing such activities – ones that perhaps also appeal to funders of similar projects – have been identified. It is clear that theatre as a hobby has indirect monetary value for society when it prevents the marginalisation of a young person and keeps him or her involved. Every participant in *Haistattelu* emphasised the importance of theatre in life: through theatre, they get to know other people, learn to understand differences and gain tools for managing their lives.

Something essential has therefore been done. Nevertheless, I want to defend the “uselessness” of the benefits of art, leaving it outside economic measurements. The process of *Haistattelu* was characterised by a bold and unprejudiced way of thinking and acting. Art must be allowed to be an uncontrolled, wild and free activity in this *beloved, shitty world*.

## REFERENCES

### Interviews and performances

*Haistattelunäytelmä eli rakas paska maailma*. Performed at Köysiteatteri of the Arts Academy of Turku University of Applied Sciences between 6 and 16 March 2012. Directed and script compiled by: Hanna Vähäniemi. Script written by: Emmi Heijari, Jesse Kottonen, Klaus Maunuksela, Hanna Vähäniemi and the working group of *Haistattelu*. On stage: Tom Aapola, Helka Ermala, Ramoona Julin, Jenni Jäntti, Meri Keränen, Sara Koiranen, Tuomas Laine, Topias Meriö, Eve Mäkitalo and Vivianne Ruohola.

Interviews with Juhana Herttua upper secondary school students (Saana Antinkaapo, Jonathan Au, Helka Ermala, Meri Keränen, Sara Koiranen, Topias Meriö, Ramoona Julin, Vivianne Ruohola, Jenni Jäntti) 29 October 2012, 30 October 2012, 2 November 2012 and 13 December 2012.

Discussion with Hanna Vähäniemi 21 March 2012.

### Literature references

Haedicke, S. C. & Nellhaus, T. 2001. *Performing Democracy: International Perspectives on Urban Community-Based Performance*. Ann Arbor: University of Michigan.

Kajaanin harrastajateatteri 2012. Nopeat toiminnan joukot. Blog. Accessed on 3.11.2012 at <http://nopeatoiminnanjoukot.blogspot.fi/>.

Kantonen, L. 2005. *Telttä: Kohtaamisia nuorten taidetyöpajoissa*. University of Arts and Design Helsinki Publications A. Helsinki: Like and University of Arts and Design Helsinki.

Koskenniemi, P. 2007. *Osallistava teatteri devising ja muita merkillisyyksiä*. Vantaa: Educational Association and Citizens' Forum SKAF.

Leskinen, E. 2012. *Näkökulma: Taide pelastaa kilpailulta*. Accessed on 15.12.2012 at <http://fifi.voima.fi/artikkeli/2012/helmikuu/nakokulma-taide-pelastaa-kilpailulta>.

Mäki, T. 2005. *Näkyvä pimeys. Esseitä taiteesta, filosofiasta ja politiikasta*. Helsinki: Like and Finnish Academy of Fine Arts.

Mäki, T. 2009. *Mikä on taiteen tehtävä*. Studia generalia lecture 29 October 2009 in the creative writing training programme of University of Turku.

Sederholm, H. 2007. *Yhteisötaiteen juurilla*. In Kivimäki, K. & Kolsio, H. (eds.) *Yhteyksiä. Asiaa yhteisötaiteesta*. Rauma: Raumas ry, Lönnströmin taidemuseo, Turku University of Applied Sciences and University of Art and Design Helsinki, 37–55.

Silde, M. 2006. *Kohti poliittista kehoa*. Teatteri 6/2006. Helsinki: Kustannus Oy Teatteri, 12–15.

Ventola, M-R. & Renlund, M. 2005. *Draamaa ja teatteria yhteisöissä*. Helsinki: Helsinki Polytechnic Stadia.

Vähäniemi, H. 2012. *Teatteri, joka muuttaa maailmaa – katsaus teatteriin vaikuttamisen välineenä*. Bachelor's thesis. Degree Programme in Performing Arts. Turku: Turku University of Applied Sciences.

Whirl-Mart Ritual Resistance 2012. Accessed on 13.12.2012 at <http://www.breathingplanet.net/whirl>.





# DRAMA AND GENDER SENSITIVE GIRL WORK AS PART OF STUDYING THE IDENTITY OF A YOUNG PERSON

*Marja Susi*

## ABSTRACT

This article discusses the significance and opportunities of drama and a gender-sensitive approach in leisure activities targeted at girls as part of studying a young person's own identity. A drama group of young girls that met at the Girls' House of Turku in 2011 under the direction of students of drama instruction Anna-Sofia Sysser and Vilma Salmi is used as an illustrative example, along with director Anna-Sofia Sysser's experiences of the process. Interviews were conducted with girls aged 12 to 15 who participated in Sysser and Salmi's theatre workshops regarding their experiences, and with Sysser in relation to her Bachelor's thesis process and instruction of drama groups. The article explores possible similarities between drama work and work with girls in terms of methodology when working with young people. Each of these approaches makes use of both everyday and culturally familiar roles in identity work. How well do these approaches support each other, and how does gender manifest itself in a girls only group? Sysser's written Bachelor's thesis on the same subject is also used as a source. The significance of theatre as part of identity work for both individuals and communities is examined in relation to Augusto Boal's theatre theory, the general drama education tradition and the framework of empowering art-making and work with girls.

## METHODS OF DRAMA IN SUPPORT OF PLAYING A ROLE

In a group process based on methods of drama and drama exercises, experiential learning is of key importance. This way of working contributes to the achievement of goals related to making one's experience and awareness of oneself whole. Drama exercises enable empathising with another person's position, testing one's own limits and exploring one's own actions and feelings (Heikkinen 2004, 86). At their best, experiences of art can change and rebuild one's thinking and attitude towards oneself. As is usual in art-based and art education work in general, in theatre, too, the language of art is a connecting factor in the middle ground between the examination of one's own personality and experiences and the phenomena prevailing in the community. Experiencing supports one's involvement and challenges one to take a stand by experimenting and emotionally. (Toivanen 2007, 123.)

Everyone has several personal everyday roles that can be used as material in drama exercises. Using methods of drama, personal experiences can be distanced and modified in order to be played by fictional characters. In a drama process, what is personal can be interpreted as universal. In playing a role, sets of meaning which are characteristic of theatre are created at the interface between the self and the character. Being in a role enables acting both as oneself and as the character. This can be called "aesthetic doubling". (Ibid., 124.) The examination of matters is made safe by studying roles and behaviour in a fictional environment, in a mutually agreed place and using a mutually agreed language. It is as if the matters existed, and they can be exaggerated or modified through play and the language of art. Participatory theatre provides a place where matters can be examined both seriously and playfully at the same time (Korhonen 2007, 112). Dealing with one's own experiences may be facilitated by the fact that in art-based work, action is defined in accordance with aesthetic and symbolic rules and meanings (Heikkinen 2004, 98). New insights can be gained into and new meanings given for many matters when they are handled using a different language than the one used in everyday life.

Methods of drama provide a good basis for studying the visible and hidden value structures of both individuals and the surrounding community. For example, exercises used in connection with forum theatre and process drama give participants an opportunity to explore stereotypes and their own thinking and to ask questions. (Rohd 1998, xvii-xviii.) Augusto Boal (2002, 167, 275) sees theatre-making as a kind of practice for reality. In theatre, we can

go through real-life events and try out different attitudes and solutions for them. Drama also enables the examination of stereotypes and the norms and hierarchies prevailing in communities. Studying such norms and roles related to various hierarchies and questioning or dismantling them can be a very liberating experience for the participant (Korhonen 2007, 112). Role exercises can be performed using phenomena and characters from popular culture, pondering their significance in relation to one's own identity. After studying familiar phenomena, characters and icons, the group can go deeper towards more personal issues (Boal 2002, 167). Roles made familiar by popular culture are often easy to approach, particularly for young people.

Youth as a stage of development includes thinking about one's own identity and its adaptation. A key area related to this is the development of gender identity. For young people, various roles and role models are strongly interwoven with the theme of gender. Different attitudes, positions and styles are often experimented with and changed, and comparisons are made between oneself and others. Young people's behaviour may be moody and insecure, and their opinions may be very strict or borrowed from others. It is hard for them to know what they should be like, how they should look and how much they should agree with others. Before growing up, a young person may feel that he or she is, in a way, a different person in different situations. Clothes, style and attitudes towards the opposite sex and oneself are frequently discussed, and answers to these issues are sought frantically. The body is changing, and this may also cause feelings of shame. (Sandberg 2009, 141–142.) In today's culture, the cult of youth and of the body is perhaps even more emphasised than before. For example, the phenomenon of young people looking at, editing and sharing photographs of themselves on the internet has made their roles and the superficial examination of the body more public and open to criticism (Savolainen 2009, 220).

It is important that young people also have opportunities to explore roles as a personal process detached from the criticism of others and social tensions, or under the guidance of an adult. Instructor-led studying of roles on a "neutral" ground through drama can provide an opportunity for safe detachment and distancing oneself from the turmoil. A natural environment for this is theatre targeted at or made together with young people. One's own bodily existence and physicality, which are topical and fashionable in the world of the young, are also centrally present in theatre exercises. Examining roles through drama can help young people to understand their own behaviour, generate discussion



on their own and shared opinions and support them in building their identities (Toivanen 2007, 124). Accepting and finding one's own voice is a long and hard process, in which art can be the mirror for oneself and others. Making art in a group enables individual interpretations while sharing thoughts with others. The instructor's support brings a dialogue into the situation. An opportunity to question and change one's thoughts and attitudes is presented when they are shared with others. (Korhonen 2007, 113.)

## GENDER SENSITIVE GIRL WORK

As an illustrative example, I use in this article a drama process that studied the opportunity of using drama and a gender-sensitive approach in theatre made with girls only. The instructors' own experience was that in amateur theatre groups, gender roles may be reproduced in a very traditional manner, and many classics contain stereotypical gender roles. Consequently, the instructors thought that taking gender-related issues into account in a group of young people could be a good idea. They felt that a gender-sensitive approach would fit in well with theatre-making. (Sysser 2012, 14.)

In gender-sensitive work with girls, the objective is to dismantle gender-based models of behaviour and support young people in exploring their gender identities (The Finnish Federation of Settlement Youth Associations 2011). Underpinning gender-sensitive work with girls are women's studies along with girls' studies, which has been developed within women's and youth studies. Gender-sensitive work with girls is often carried out in groups of girls whose activities are based on confidential teamwork. In general, it could be said that a gender-sensitive approach requires both awareness and work on expectations and attitudes of its user (Honkasalo 2011, 92).

It is important to consider whose attitudes and needs are used as the basis of work. Getting girls to join groups or maintaining their motivation can sometimes be difficult. This may be the case particularly when instructors' assumptions about the participants' needs do not coincide with the girls' own expectations. When this happens, the idea of what girls need or want to do and the way in which activities are planned are defined from the instructors' perspective. In such a situation, girls might be defined as a homogeneous group – an adult determines the “right” way of being a girl and a woman, and the participants' opinions and needs are not fully heard. (Ibid., 212.) The development of work

with girls was also contributed to by a practical observation that conventional youth work usually draws more boys than girls (The Finnish Federation of Settlement Youth Associations 2011). The youth work tradition also seems to provide more support for boys' activities (Honkasalo 2011, 107). Perhaps unlike in other leisure activities for youth, theatre groups are often mainly composed of girls. Sysser and Salmi also reflected on issues related to theatre as a hobby being dominated by girls when they founded the group at the Girls' House of Turku (Sysser 2012, 15).

## SUPERGIRLS OF THE GIRLS' HOUSE

Group-driven theatre or process drama refers to theatre created by the participants, whose purpose is to study a specific real-life phenomenon or life situation of the participants. The objective is to make the participants work together with ambiguous matters. The idea is not to aim at a common understanding, but rather to encourage the participants to see that there may be several interpretations. Noticing that no one is "wrong" can be a relief to the participants. (Korhonen 2007, 112.) In process drama, the primary goal is not to produce a performance of high artistic quality, but to make the participants think about and collaboratively create new interpretations of subjects that they find important. The instructors of the theatre group of the Girls' House of Turku also focused more on the process, feelings and insights generated by drama exercises than on the artistic outcome.

Students of drama instruction Anna-Sofia Sysser and Vilma Salmi completed their practical training, which is part of their theatre studies at the Arts Academy of Turku University of Applied Sciences, in a theatre group for girls aged 12 to 15 at the Girls' House of Turku. Girls' House is a form of social youth work, a home-like place for 12–28-year-old girls where they are supported to grow up as women who can be who they are. Girls' Houses in Turku, Helsinki, Tampere and Oulu are part of the settlement movement, in which youth work contributing to young people's social well-being and involvement is carried out. Girls' House ("Tyttöjen Talo" in Finnish) is a trademark registered by Kalliola Youth, and the concept is characterised by a gender-sensitive approach, respectful attitude towards people, an atmosphere that values womanhood, a focus on the community and multiprofessional teams. (Eischer & Tuppurainen 2011, 12–13.)

The young people's theatre group was called Girls' Theatre. The instructors set themselves the goal of studying work performed through gender roles in the drama process, in particular. Gender-sensitivity as a term was new to the instructors when they began their work. In what ways would working with girls only affect the nature of the theatre process? Would specific "girl things" or matters not talked about in a mixed group come up? In her written thesis, Sysser (2012, 7) considers the following questions:

*What shared values and goals do drama instruction and gender-sensitive work with girls have? What kinds of distinctive features were encountered in a girls only theatre group and what did the instructor need to take into account? What was group-driven production of material like in a group of girls – what kinds of characters did they create for themselves and what subjects did the girls find interesting?*

To the participants, the process was presented as a "girl thing", but this point of view was not imposed or forced on the girls.

*They were not as conscious of the point of view [...] as we were. (Sysser, 30 August 2012)*

The group-driven theatre process played the key role, and ideas of a gender-sensitive way of working were assimilated into it. However, the instructors did not want to continue consciously talking about girls' point of view.

*...it can also be a little tiring if you have to consider everything from a gender perspective. (Sysser, 30 August 2012)*

The instructors considered girls as a target group when choosing drama exercises for the group, for example. Instead of traditional, extremely physical warm-up or concentration exercises, they could pick dance-like exercises, for example. When the specific point of view was work with girls, they also wanted this to show in the nature of the activities.

*You can't have them do completely traditional theatre exercises. (Sysser, 30 August 2012)*

## MANY ROLES IN THE PROCESS

The production of material for performances was group-driven. The starting point for the first performance was the title *The SuperGirls*, which was agreed with the participants. The girls were asked to think about what kind of dream or super roles the making of a play would open up for them. As noted above, drama may have other goals in addition to creating a performance. Salmi and Sysser's objective was for the project to also include goals for knowledge and skills, such as hearing about different areas of theatre, learning the process of preparing a performance and experiencing a performance and the act of performing. They thought that goals of individual growth were embedded in the process so that the way of working was very humane and emphasised listening, and one of the aims was becoming visible as oneself by means of making theatre. Methods of drama were also seen to support the development of the young people's ability to empathise and put themselves into someone else's shoes. (Sysser 2012, 15.)

Through roles, girls explore their own identities and ways of living everyday life. The purpose of the theatre process was to build a *SuperGirls* performance, for which everyone created "a goodie and a baddie character". The characters had to have a special talent. The instructors thereby enabled the young people to study their own roles through a fictional story.

*At this stage, I'm especially thinking about how these young people are in the process of building their own roles. Theatre could help them in this. (Sysser, 30 August 2012)*

Sysser considered the testing of "goodie and baddie characters" to be important because by experimenting with polarities, one's ability to emphasise and reflect improves (ibid.).

The instructors were perhaps slightly surprised that the girls seemed to be physically inhibited and frozen at first. Much time was needed to encourage them to express themselves in the group and muster their courage. At this stage, the instructors felt that their own example and role model were the key sources of encouragement.

*...when you showed yourself that you can blow it. You can look stupid. I'm so used to using my body and exaggerating my moves that it's hard for me to see that it can be embarrassing.*

*Very often you had to clearly show what to do, that you should use big gestures now, and you can look stupid or ugly when you're doing it. You don't have to be pretty or good-looking.*

(Sysser, 30 August 2012)

For many girls, the requirement for nice behaviour and being beautiful may be a model that is difficult to break. Being mean or negative could also be felt to be unnatural for girls.

*I don't know if we said it that it's okay to look silly, it was more like making a fool of yourself... that you can laugh at yourself...* (Sysser, 30 August 2012)

In other words, the instructors became freshly aware of how the girls thought of them as examples all the time. What was particularly needed was for them to encourage the girls to be “open” in the group in a new way, to be ugly and stupid and not to care about acting unconventionally. Gradually, the participants gained more courage and daring to express themselves (ibid., 19).

Through the building of roles, the instructors could make observations about what the girls were thinking about their identities. New perspectives were found on everyday roles: in a survey, someone could describe herself as quiet, although she was bold on stage. The girls discovered that they had different sides and roles in hobbies, with their friends, at school and in their families. The underlying goal of preparing a performance, that of creating a link to the participants' own lives, was brought out by letting the girls build their roles from their own standpoint, thereby making things that are important to them visible. The girls brought subjects from the school world to improvisation exercises, and examples of other subjects were changes that occurred in their lives during the process. Characters from popular culture, such as vampires, TV series characters, celebrities or book characters could influence their own characters or the genres chosen. (Sysser 2012, 22–23, 26.) At first, the girls set out to build roles that were fictitious, but as the process progressed, they “returned” closer to their own thinking (Sysser, 30 August 2012).

To an outside spectator, participatory theatre may seem clumsy or unfinished, since participants are working on material fragmentarily from their own standpoint, playing many roles, acting and writing a script at the same time. In this way, they are given an opportunity to be someone other than who they

are in their everyday lives and, at the same time, combine their experiences with those of others through fiction. (Korhonen 2007, 112.) This results in a collaboratively created performance full of meanings, in which those who have not participated in the process can also recognise their experiences. The instructors' experience was that in the Girls' Theatre, the participants enjoyed exercises during which they could explore and build their identities.

Some of the girls felt that they had gained more courage to speak their minds.

*I noticed it was easier for me to speak directly to my parents or that I was like bolder after having been in this group.* (A girl who participated in the theatre group, 11 May 2012)

When asked about whether they found the group of girls a good form of activity, the girls answered yes, although they did not point out anything specific. A mixed group would have created more pressure, and would have meant being under the gaze of others and having to prove oneself in a different way than when working in a group of girls.

## THE IMPORTANCE OF A GENDER-SENSITIVE PERSPECTIVE

Sysser found that it is important for an instructor applying a gender-sensitive approach to be highly aware of their prejudices and thinking. The instructor must also be able to leave room for the participants' own interpretations.

*[You should be aware of] what stereotypes can be generally associated with gender and whether you yourself represent them, and be as conscious about gender as possible.*

*That you would not provide any ready-made answers, but tried to increase the participants' awareness. Probably the most important thing is to make them think.*

(Sysser, 30 August 2012)

The word "sensitivity" is used to refer to listening to others and giving a participant a voice. Sysser sees it as important that it is the participants who are mainly responsible for the production of material.

*I believe that giving the girls an opportunity to contribute to the creation of the performance was a major factor in the process. It was also important to the girls that their own ideas, subjects or interests received attention. (Sysser 2012, 28.)*

The girls who participated in the groups did not, perhaps, think that they would be primarily making girls' theatre, but they were aware of the Girls' House being a place intended for girls only, where girls do things together. The theatre group was also marketed as being just for girls. Although the instructors did not underline the girl or gender perspective, it was present right from the beginning and throughout the process.

## MERGING OF PERSPECTIVES

On the basis of the experiences of the instructors involved in the process, it can be thought that the values of drama and a gender-sensitive approach are largely the same and can be applied side by side. Anna-Sofia Sysser (2012, 29) notes in her Bachelor's thesis that the exploration of a gender role and theatre role share enough features to enable the examination of one's own gender role in everyday life through a character. A character also enables the examination of playing the opposite sex, which is what the girls in the group often wanted to try. It is possible that this may deepen understanding of the opposite sex and clarify the limits of the characteristics of one's own sex. Perhaps because of their young age, the girls were unable to actively express what the project meant to them. It can be assumed however, that they at least had an experience of how their own roles can be safely dismantled through theatre in an instructor-led process, and of how these roles can be seen in many different ways. Multivoiced discussion of roles in the group and the sharing of experiences and interpretations surely provided them with tools for interpreting and challenging everyday roles. Perhaps the group also improved their abilities to react to new or difficult situations taking place in their communities.

The terms "gender role" and "theatre role" actually lend themselves naturally to parallel examination. In theatre, matters are typically exaggerated and dramatised, so the building and breaking of stereotypes are an integral part of the theatre process. In the Girls' House groups, being a girl and a boy was studied through physical exercises, by trying out different styles of walking

and appearances for characters. Girls also often wanted to try and play the roles of boys. In addition, roles were played using characters familiar from mainstream culture. Working with girls only was felt to have a good impact on the participants, mainly because it was possible to talk among girls and work on one's own things "in peace". In a mixed group, similar themes could surely be explored, but working in the group would inevitably lead to different tensions and new models of behaviour between the roles. It would be good to have same-sex instructors for both sexes in a mixed group. Could gender-sensitivity also be applied in a group with both girls and boys?

Implementing a drama process with young people requires an instructor with an ability for interaction and listening to others. Sysser felt that the culture of being right or a mentality based on strict authority are not compatible with this kind of group-based work. The instructors were ready to listen to the young people's own interpretations, and also made observations about themselves and their own behaviour in relation to the girls involved. This is important and one of the fundamental starting points in activities with young people in which both drama and a gender-sensitive approach are used.

## REFERENCES

### Interviews

Anna-Sofia Sysser, 30 August 2012.

Girls involved in the Girls' Theatre, 11 May 2012.

### Literature references

Boal, A. 2002. *Games for Actors and Non-Actors*. New York: Routledge.

Eischer, H. & Tuppurainen, J. 2011. *Tyttöjen Talo on kuin avoin koti*. 2nd edition. Helsinki: The Finnish Federation of Settlement Youth Associations.

The Finnish Federation of Settlement Youth Associations 2011. Website on gender-sensitive work with girls. Accessed on 31.5.2013 at <http://www.tyttotyö.fi>.

Heikkinen, H. 2004. *Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille*. Helsinki: The Finnish Lifelong Learning Foundation.



- Honkasalo, V. 2001. Tyttöjen kesken. Monikulttuurisuus ja tasa-arvo nuorisotyössä. Helsinki: Finnish Youth Research Network.
- Korhonen, P. 2007. Osallistava teatteri – omien ajatusten vakoilua. In Bardy, M.; Haapalainen, R.; Isotalo, M. & Korhonen, P. (eds.) Taide keskellä elämää. Helsinki: Like.
- Rohd, M. 1998. Theatre for Community, Conflict and Dialogue, The Hope is Vital Training Manual. Portsmouth: Heinemann.
- Sandberg, T. 2009. Valokuvien käyttö seksuaaliterapiassa. In Halkola, U.; Mannermaa, L.; Koffert, T. & Koulu, L. (eds.) Valokuvan terapeuttinen voima. Helsinki: Duodecim.
- Savolainen, M. 2009. Voimauttava valokuva. In Halkola, U.; Mannermaa, L.; Koffert, T. & Koulu, L. (eds.) Valokuvan terapeuttinen voima. Helsinki: Duodecim.
- Sysser, A-S. 2012. ”HEI, HEI, HEI, TYTÖT LAVAN VEI” – teatteri-ilmaisua tyttöryhmässä. Bachelor’s thesis. Degree Programme in Performing Arts. Turku: Turku University of Applied Sciences.
- Toivanen, T. 2007. Huippukokemus. In Bardy, M.; Haapalainen, R.; Isotalo, M. & Korhonen, P. (eds.) Taide keskellä elämää. Helsinki: Like.

# CONTRIBUTORS

**Satu Aalto's** educational background is a BA (hons) in Photography (Farnham, UK) and an MA in Social Sciences (Tampere, Finland). In addition, she has complementary studies in, for example, youth work and special pedagogy (Turku, Finland). Her work history is wide, including work in factories, galleries, restaurants, as well as freelance photography, project work, etc. Currently, she works as a Youth Outreach Worker.

**Outi Arvola**, MA (Education) and Social Counsellor, works as a full-time lecturer and Project Coordinator at Turku University of Applied Sciences. She has worked in many national and international projects related to various learning contexts. Previously she has worked as a kindergarten teacher and specialises in special education and in studying lifelong learning. In the MIMO project, Arvola has worked as one of the Project Coordinators in the multiprofessional work and ABM training development processes.

**Minna Haapasalo** (née Komulainen), MA and Drama Instructor (Bachelor of Culture and Arts), works as a full-time lecturer in the theatre specialisation at the Arts Academy of Turku University of Applied Sciences. In particular, she teaches group instruction and group- and process-based theatre methods. Haapasalo has participated extensively in the execution of various projects that use and utilise theatre-based methods. Her special areas of interest include community arts, the impact of art on well-being and different applications of theatre for different target groups.

**Irene Hütsi**, MA, is the Project Manager of the Department of Performing Arts at the University of Tartu Viljandi Culture Academy. She has been involved in coordinating the activities of the MIMO project for the past three years. She graduated from the former University of Tartu Viljandi Culture College as a Dance Teacher / Choreographer and received a Master's degree from the Estonian Academy of Music and Theatre in Cultural Management.

**Sari Kallio-Kökkö** is a midwife and Master of Health Science (MHS). She works as a full-time lecturer in the Degree Programme in Nursing at the Salo campus of Turku University of Applied Sciences. For the past four years, Kallio-Kökkö has worked in various working life development projects. In the MIMO project, Kallio-Kökkö has, together with students, executed multiprofessional projects such as *It Is OK to Stay Sober* (“Saa olla selvänä”) alcohol education event.

**Marja Kangas**, MA and Drama Instructor (Bachelor of Culture and Arts), works as a full-time theatre teacher at the Turun klassillinen lukio arts-oriented upper secondary school. She also is a part-time teacher at the Arts Academy of the Turku University of Applied Sciences as well as in continuing education at the Theatre Academy Helsinki and the Turku Summer University. She teaches theatre teaching skills, 20th century theatre theory, devising theatre, dramaturgy, directing and improvisation, for instance.

**Ruut Kaukinen**, MA and Drama Pedagogue, works as a senior lecturer specialised in interaction at Humak University of Applied Sciences and participates extensively in working life networks. She has worked as a trainer of specialists who are employed in different education and counselling positions in organisations and youth work, both in Finland and internationally. Kaukinen has studied questions relating to the inclusion of young people and adults, especially from the perspective of diversity, collaboration, interaction and art-based methods.

**Marjo Kolehmainen**, Community Educator (Master of Humanities), works as a senior lecturer at the NGO and Youth Work Unit of Humak University of Applied Sciences and as a project manager in the national “Uusiutuva koulu ja nuorisotyö” development project. The project develops youth work and the role of youth workers at schools. Kolehmainen is interested in the professional competence of community educators in multiprofessional co-operation, particularly at schools.

**Johanna Krappe**, MA, has written and edited publications related to Finnish literature, especially poetry. Lately, she has specialised in project management and is now working as Project Manager at Turku University of Applied Sciences, Arts Academy and Well-being Services. She currently works in the projects *MIMO – Moving In, Moving On! Application of Art-Based Methods to Social and Youth Work* and *eMedic – Developing New Practices for Teleconsultation and Diabetes*.

**Anu Laukkanen**, PhD, has worked as a researcher and lecturer at the University of Turku. She specialises in dance, cultural and gender studies with a special focus on ethnography, research in emotions and affects, multiculturalism and intercultural performances. Currently, Laukkanen studies the relationships between art, culture and working life.

**Irmeli Leino**, M.Sc., is a Senior Lecturer in Health Care at the Salo unit of Turku University of Applied Sciences. She has taken part in well-being and health promotion projects in collaboration with the Salo local authority. These projects have been aimed at developing multiprofessional teamwork in order to reduce gaps in health and welfare. Some of the central objectives of Leino's work have been to prevent youth marginalisation, to promote immigrant welfare, and to develop and establish multiprofessional teamwork in Salo.

**Ebe Link** is a fourth year student at the University of Tartu Viljandi Culture Academy in the specialty of Leisure Time Manager-Teacher. Through the MIMO project she carried out her internship in Creative Activities Supervision Practice. She is always interested to see what lies beneath conflicts or any other situations that comes up in life. Therefore she is very interested in different art methods which help us to open up and see "behind" these situations. On the other hand, she is also very interested in developing different skills through art-based methods. She is currently working as a teacher and assistant teacher at a school for children with special needs.

**Liis Luumberg** is newly graduated from the University of Tartu Viljandi Culture Academy in the speciality of Leisure Time Manager-Teacher. Currently, she is working as a leisure time manager. Through MIMO she carried out her internship in Creative Activities Supervision Practice. She is interested in writing and managing projects, using different creative methods and media platforms, and working with disabled people. After taking part in the MIMO project, she has been mostly interested in applying multiprofessional teamwork and learning more about art-based methods in order to continue working with similar projects in the future.

**Juha Makkonen**, MA, has worked as a senior lecturer of Civic Activities and Youth Work at Humak University of Applied Sciences since 2007 and as the regional coordinator of the Nurmijärvi campus in 2010–2012. During the past few years, Makkonen's main tasks have been related to the integration

of teaching and RDI activities at both administrative and pedagogic levels. In the MIMO project, Makkonen has participated first and foremost in the multiprofessional development group.

**Terttu Parkkinen**, M.Sc., is a Senior Lecturer in Psychology within the Degree Programme in Social Services at Turku University of Applied Sciences. Parkkinen has a qualification as a psychologist. She specialises particularly in working with children, adolescents and families, and teaches related subjects. In addition to teaching, Parkkinen has participated in numerous national and international projects. In the MIMO project, Parkkinen has coordinated multiprofessional and ABM training development work.

**Susanna Pyörre**, MA, has been working as a project planner for several years. Currently, she works in the Faculty of Arts Academy at Turku University of Applied Sciences. Pyörre is responsible for communication in the MIMO project. She has previously edited several project publications and other end products.

**Juha Sopanen** is a Master of Arts (Education) and Bachelor of Culture and Arts. He works as a senior lecturer in the Degree Programme of Journalism at Turku University of Applied Sciences. Before entering the world of higher education institutions, Sopanen worked as a youth counsellor, a part-time teacher at schools and a trainer in media courses. The field of media education has become familiar to him when working as a trainer in continuing teacher education, an NGO employee and an instructor at a municipal media workshop. In the MIMO project, Sopanen has carried out digital storytelling training events.

**Marja Susi**, Psychologist and Drama Instructor, has worked as a senior lecturer of puppetry at the Arts Academy of Turku University of Applied Sciences since 2009. During the past few years, she has worked especially in projects related to cultural well-being. In her teaching, she seeks interfaces and points of contact in particular with content and methods related to art and well-being. In the MIMO project, Marja Susi has taught forum theatre and puppetry, among other topics, and acted as one of the two counsellors in continuing ABM education aimed at art, social and health care professionals.

**Anu Sööt**, MA, is a lecturer in dance pedagogy at the University of Tartu Viljandi Culture Academy. Her Master's thesis focused on "The Role of Guided Core Reflection in Supporting the Professional Development of Novice Dance

Teachers”. She continues with the topic of reflection in her doctoral studies at the Faculty of Social Sciences and Education. Sööt is also the Chairman of the Board of the Estonian Dance Organisation, and one of the authors of the curricula for general education of school dance and dance motion.

**Anna Tonteri**, M.Soc.Sc., graduated from the Department of Political Science at the University of Turku. She currently works as a project planner at Turku University of Applied Sciences in the Faculty of Well-being Services. Tonteri coordinates research and evaluation in the MIMO project. Before her current assignment, Tonteri worked in national projects dealing with youth work, youth involvement and multiprofessional teamwork.

**Kai Valtna** is the Programme Manager of Dance Arts and the Lecturer of Dance Theory and Dance History in the Department of Performing Arts at the University of Tartu Viljandi Culture Academy. She graduated from Cultural Education at the former Tallinn Pedagogical University. She is a co-worker in the MIMO project.

**David Yoken** (MA in Music) is a Senior Lecturer in the Degree Programme in Performing Arts at the Turku University of Applied Sciences. He has collaborated with composer John Cage, choreographer Carolyn Carlson and many other recognised artists. He has worked as a cultural facilitator with immigrant communities from Vietnam, Liberia, and Senegal in Southern California, and political refugees in Sweden. Yoken is one of the creators of the MIMO project. He has been actively involved as the arranger of the first MIMO Seminar April 2011, and with dance activities during 2010–2013.

# PHOTOS

Page 6

Photo by An-Liis Amur

Page 8

Photo by Stefanel Oey

Page 10

Photo by Terina Tikka

Page 32

Photo by Emmi Hyvönen

Page 44

Photo by Tatu Gustafsson

Page 66

Photo by Stefanel Oey

Page 68

Photo by Otto Kosk

Page 70

Photo by Tatu Gustafsson

Page 94

Photo by Satu Aalto

Page 110

Photo by Terhi Hytönen

Page 126

Photo by Susanna Pyörre

Page 144

Photo by Stefanel Oey

Page 146

Photo by Otto Kosk

Page 148  
Photo by Terina Tikka

Page 162  
Photo by Emmi Hyvönen

Page 180  
Photo by Terina Tikka

Page 200  
Photo by Carola Rosengren

Page 214  
Photo by Stefanel Oey

Page 216  
Photo by Otto Kosk

Page 218  
Photo by Stefanel Oey

Page 242  
Photo by Tatu Gustafsson

Page 260  
Photo by Stefanel Oey



# THE MIMO PROJECT THANKS ITS PARTNERS IN CO-OPERATION:

## FINLAND

CTM Oy

FirstView

Helsingin nuorisoasiainkeskus

Infotori, Turun kaupunki

Irti Huumeista ry

Itämeren alueen Terveet Kaupungit ry

Kahvila Arvonen / Itäharjun Prisma

Lounais-Suomen aluehallintovirasto

Lounaskahvila Lahtinen

Länsi-Suomen elokuvakomissio

Mannerheimin Lastensuojeluliiton Salon yhdistys

Mannerheimin Lastensuojeluliiton Kuntoutus- ja kehittämiskeskus Huvitus

Naantalın tuunaripaja

OCM - Varsinais-Suomi ry Comtura Turku

PAM - Ruissalon Lomakeskus ry

Ruissalon kylpylä

MunSalo ry

Salon nuorisopalvelut

Salon perhe- ja sosiaalipalvelut

Salon seurakunta

Salon terveystyökalut

Suomen Punaisen Ristin Turun vastaanottokeskus

Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskus Cyri

Turun kaupunki, lastenkodit

Turun Kesäteatteri

Turun Kiinteistöliikelaitos

Turun Tyttöjen Talo

Varsinais-Suomen Lastensuojelukuntayhtymä

Varsinais-Suomen monikulttuuristen yhdistysten liitto – SONDIP ry

Ammattiopisto Livia

Armfeltin koulu, Salo

C.O. Malmin koulu, Turku

Hakastaron koulu, Salo

Hermannin koulu, Salo

Juhana Herttuan lukio, Turku

Katariinan koulu, Turku

Klassikon koulu, Turku

Kotimäen koulu, Littoinen

Kupittaa koulu, Turku  
Laurin koulu, Salo  
Luostarivuoren koulu, Turku  
Majanummen koulu, Turku  
Martin koulu, Turku  
Martinlaakson koulu, Vantaa  
Meritalon koulu, Salo  
Moision koulu, Salo  
Naantalin lukio  
Ollikkalan koulu, Salo  
Pansion koulu, Turku  
Perniön yhteiskoulu, Salo  
Salon lukio  
Salon seudun ammattiopisto  
Suopellon koulu, Naantali  
Topeliuksen koulu, Turku  
Turun ammatti-instituutti  
Turun Suomalaisen Yhteiskoulun lukio  
Vaisaaren koulu, Raisio

## ESTONIA

Ardu Huvikeskus  
Keila Kool

Kilingi-Nõmme Gümnaasium & Noortekeskus

Kopli Kunstikool

Kultuurikatel

Laagna Gümnaasium

Lasnamäe Vene Gümnaasium

Lihula Noorteklubi

Paide Noortekeskus

Pelgulinna Gümnaasium

Postimees

Puhja Gümnaasium

Rapla Kultuurikeskus

Rapla Vesiroosi Gümnaasium

Rocca Al Mare kool

Tabasalu kool

Tallinna Reaalkool

Tarvastu Gümnaasium

Türi Noortekeskus

Vändra Gümnaasium

And all others who participated in the MIMO project!



**APPENDIX: ARTICLES IN FINNISH  
– LIITE: ARTIKKELEJA SUOMEKSI**

# ”HEDELMÄLLINEN HAASTE” – MIMO- PROJEKTIN MONIAMMATILLISEN TYÖSKENTELYN KUVAUS

*Johanna Krappe & Irmeli Leino*

## ABSTRAKTI

Tässä artikkelissa kuvaamme moniammatillisen kehittämisryhmän prosessin. Kiinnitämme artikkelimme projektin toimintaympäristöön sekä moniammatillisen työskentelyn teoreettiseen viitekehykseen ja kuvaamme MIMO-projektin moniammatillisen työskentelyn prosessin sekä projektissa tehdyn arvioinnin pohjalta moniammatillisen kehittämisryhmän kokemuksia ja haasteita. MIMO-projektissa on kehitetty moniammatillisia, taidelähtöisiä työskentelytapoja nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi. Projektin keskeinen teema, nuorten syrjäytymisen ehkäisy, on ajankohtainen yhteiskunnallinen haaste. Nuorten syrjäytyminen aiheutuu monista eri syistä, kuten haasteista nuoren perhetilanteessa, koulussa, elämäntavoissa, mielenterveydessä tai sosiaalisessa kanssakäymisessä. Taidelähtöistä työskentelyä on MIMO-projektissa suunnattu nuorten hyvinvoinnin kannalta keskeisten asioiden käsittelyyn. Samalla on voitu tukea nuorta ja tarjota nuorelle mahdollisuuksia käsitellä omaan identiteettiin liittyviä asioita ja omien valintojen merkitystä. Nuorille merkittäviä asioita kulttuurin ja taiteen tekemisessä ovat ilo, elämykset, onnistumiset, uuden luominen ja itseilmaisuus. MIMO-projektissa on kehitetty moniammatillisen työskentelyn prosessia yhteistyössä eri ammattiryhmien/-alojen kanssa. Kohtaamisissa on opittu yhdessä ja toimittu yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Samalla on pohdittu yhteistoiminnan teoreettisia lähtökohtia ja kontekstia, tavoitteena vakiinnuttaa uusia yhteisiä toimintamalleja.

## MIMO-PROJEKTI JA AJATUS MONIAMMATILLISUUDESTA

*“MOVING IN, MOVING ON” means youth gathering together to learn and grow and having the skills for a positive impact on their home and school environment also in future. Professionals also “move in” to community youth work and then “move on” to develop existing preventative youth work methods. (MIMO-projektin hakemus 2010)*

MIMO-projekti (*Moving In, Moving On! Application of Art-Based Methods to Social and Youth Work*) on syntynyt vastaamaan sekä syrjäytymisen haasteeseen että sosiaalialan ja nuorisotyön ammattilaisten keskuudessa vallitsevaan uusien työskentelytapojen ja -menetelmien tarpeeseen. Projektissa on kehitetty moniammatillisen taidelähtöisten menetelmien koulutuksen ja moniammatillisen työskentelyn mallia nuorten kanssa työskentelevien avuksi. Kehittämistyön tuloksena on syntynyt myös neljä julkaisua ammattilaisten ja opiskelijoiden käyttöön.

Projektin ensimmäinen julkaisu *Moving In! Art-Based Approaches to Work with the Youth* (Krappe, Parkkinen & Tonteri 2012) käsitteli projektissa mukana olevien alojen (nuorisotyö, taide-, sosiaali- ja terveystyö) lähtökohtia, oletuksia ja ajatuksia moniammatilliseen taidelähtöiseen työskentelyyn lähdeäesä. Käsissäsi oleva *Moving On! Encounters and Experiences In Arts – Working Multiprofessionally with the Youth* -artikkelikokoelma on jatko-osa ensimmäiselle julkaisulle, ja sen tarkoituksena on opastaa lukijaa moniammatillisella taidelähtöisellä tiellä. Julkaisussa kerrotaan MIMO-projektissa omaksutuista tavoista opettaa, oppia ja toteuttaa moniammatillisuutta ja niistä haasteista ja onnistumisista, joita matkan varrelle on osunut. Projektin kaksi muuta julkaisua ovat *Tavarat taskuissa – Nuorten ryhmäohjauksen taidelähtöisiä menetelmiä*, jossa esitellään yli 50 harjoitetta hyödynnettäväksi nuorten kanssa tehtävässä työssä, ja *Experimenting with Process Documentation in Social Media – A Case Study MIMO*, jossa kuvataan prosessidokumentointimme ajatusta ja sitä, miten oman ammatillisen ajattelun kehittymistä voi dokumentoida sosiaalisen median tarjoamien mahdollisuuksien avulla.



MIMO<sup>1</sup>-projektin idea syntyi Suomessa tapahtuneiden kouluampumisten myötä 2000-luvun lopulla. Projektin teema, nuorten syrjäytymisen ehkäiseminen, oli Euroopassa ajankohtainen, ja projektille myönnettiin Euroopan unionin aluekehitysohjelmasta noin 2 miljoonaa euroa nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi tehtävään kehittämistyöhön. Keskeisiksi sisällöiksi ovat projektissa muodostuneet taidelähtöisten ja moniammatillisten menetelmien kehittäminen ja levittäminen. Rahoituksen turvin projektissa on kehitetty sekä tulevien että nykyisten ammattilaisten koulutusta ja erilaisia menetelmiä moniammatilliseen työhön. Noin 500 työpajassa ja esityksessä on kohdattu yli 5 000 nuorta Etelä-Suomessa ja Virossa. MIMO-projekti on soveltanut moniammatillisen työskentelyn tapoja useissa eri organisaatioissa ennalta ehkäisevään työhön ja pyrkinyt toiminnallaan lisäämään taidelähtöisten menetelmien käyttöä nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi.

Käsityksemme moniammatillisuudesta on ollut, että osien summa on aina enemmän kuin osat yksinään ja parhaassa tapauksessa kokonaisuus ja lopputulos ovat enemmän kuin osiensa summa. Oletuksemme on siis ollut, että moniammatillisuus on tavoittelemisen arvoista. Julkaisussamme kuvaamme ja analysoimme moniammatillisen kehittämisryhmän ja muiden MIMO-projektin moniammatillisten ryhmien sekä taidelähtöisten aktiviteettien tuloksia, kokemuksia ja haasteita. Tässä artikkelissa kuvaamme moniammatillisen kehittämisryhmän prosessin. Kiinnitämme artikkelimme projektin toimintaympäristöön sekä moniammatillisen työskentelyn teoreettiseen viitekehykseen ja kuvaamme MIMO-projektin moniammatillisen työskentelyn prosessin sekä projektissa tehdyn arvioinnin pohjalta moniammatillisen ryhmän kokemuksia ja haasteita sekä kehittämisehdotuksia. Prosessikuvauksemme olemme ottaneet vaikutteita viime vuosina toteutetuilta samantyyppisiltä projekteilta<sup>2</sup> ja niissä toimineilta tutkijoilta. Vaikka kokemukset ovatkin aina henkilökohtaisia ja siten erilaisia ja erityisiä, haluamme tiivistää ja yleistää projektin erilaisia kokemuksia yhtenäisemmäksi kuvaksi ja näkemykseksi. Prosessin kuvaus ja artikkeleissa esiteltävät kokemukset toimivat siten toivoaksemme paremmin apuna moniammatilliseen työhön ryhdyttäessä erilaisissa organisaatioissa ja uusissa projekteissa.

---

1 MIMO-projektin rahoitus tulee EU:n Central Baltic Interreg IVA 2007–2013 -rahoitusohjelmasta. Projektin rahoitus on kohdennettu kaudelle 1.11.2010–31.12.2013. Projektin kokonaisbudjetti on n. 1,9 milj. euroa.

2 Mm. *Taika*-projekti on tuottanut samankaltaisen prosessianalyysin, jota tutkija Päivi Rantala (2011, 16–29) käsittelee artikkelissaan *Taidelähtöisiä menetelmiä työyhteisöihin: prosessianalyysi*.

## NUORTEN SYRJÄYTYMISEN EHKÄISY MONIAMMATILLISEN TOIMINNAN VIITEKEHYKSENÄ

Nuorten syrjäytymisen ehkäisy ja hyvinvoinnin edistäminen ovat olleet keskeisiä tavoitteita MIMO-projektissa. Ne on kirjattu tavoitteiksi projektia suunniteltaessa, ja niistä on vallinnut projektitoimijoiden keskuudessa yhteisymmärrys, mikä onkin moniammatillisen yhteistyön lähtökohta. Syrjäytymisvaarassa olevista nuorista on viime aikoina kannettu paljon huolta. *Nuorten elinolot* -vuosikirja ja *Nuorisobarometri* kertovat karua kieltä 2000-luvun lasten ja nuorten hyvinvoinnin epätasaisesta jakautumisesta (Myllyniemi 2008; 2009). Yhtenä syrjäytymisvaarassa olemisen merkinä on pidetty koulutuksen varhaista keskeyttämistä. Noin kahdeksan prosenttia nuorista jää pelkän peruskoulutuksen varaan ja erityisesti heillä on vaikeuksia kiinnittyä työelämään. Pojista suurempi osa kuin tytöistä jättää koulutuksen kesken. Nuorten syrjäytyminen voidaan nuorten väkivaltaista käyttäytymistä tutkineen Timo Purjon (2010, 180) mukaan ymmärtää syrjässä olemisena esimerkiksi kavereista, ystäväistä ja läheisistä, harrastuksista tai koulunkäynnistä ja opiskelusta. Huono koulumenestys ja tästä johtuva koulutuksen ulkopuolelle jääminen ovat usein nuorten syrjäytymisen taustalla (Alatupa ym. 2007). Syrjäytymisriski on yhteydessä myös taloudelliseen toimeentuloon. Vaikka suomalainen väestö keskimäärin vaurastuu, taloudellinen hyvinvointi jakaantuu entistä epätasaisemmin (Karvonen ym. 2009, 21–27). Lasten ja nuorten huostaanottoluvut heijastavat pahoinvointia. Tilanteessa, jossa lastensuojeluasiakkuus alkaa ja jossa päädytään huostaanottoon, perhesuhteet ovat aiheuttaneet monia vaaroja ja riskejä lapselle. On todettu, että useimmin syrjään vetäytyviä ja alistuvia ovat ne lapset, joilla on elämässään monia pahoinvointia aiheuttavia tekijöitä. (Heino 2009, 210–211.)

Perhe on keskeinen lasten ja nuorten hyvinvoinnin tekijä. Esimerkiksi vanhempien ongelmallinen alkoholinkäyttö on vahingollista lasten ja nuorten hyvinvoinnille. Vanhempien päihdeongelmat altistavat lapset eriasteisille huolenpidon puutteille tai kaltoin kohtelulle ja lisäävät nuoren oman päihde- tai mielenterveysongelman kehittymisen riskiä. Myös vanhempien satunnainen runsas alkoholinkäyttö aiheuttaa vaaratilanteita ja laiminlyöntejä sekä turvatomuuden tunnetta nuoressa. Päihdeperheessä kasvamisen vaikutukset eivät onneksi aina ole yhtä vahingollisia – oikein kohdistetulla tuella voidaan auttaa lasten ja nuorten selviytymistä. (Homila ym. 2009, 104–105.) A-klinikkasäätiön *Lasinen Lapsuus* -gallupin mukaan lähes joka neljännessä lapsiperheessä käytetään lasten näkökulmasta liikaa päihteitä. Yhtenä lasta ja nuorta suoja-

vista tekijöistä tuli esille huomion ja ajan saaminen ainakin toiselta vanhemmalta tai muulta aikuiselta. Lapsen kyky irrottautua perhe-elämän haitallisista elementeistä esimerkiksi harrastusten ja ystävien avulla todettiin suojaavan lasta. (Ilva & Takala 2011.)

Tutkimusten mukaan päihteitä käyttävillä nuorilla on muita enemmän mielenterveyden häiriöitä ja runsas alkoholin käyttö on yhteydessä runsaaseen psykosomaattiseen oireiluun. Terveystieteiden tohtori Pirjo Kinnunen (2011, 38, 100) korostaa väitöskirjassaan, että mielenterveyden edistämistyötä tulee tehdä niissä ympäristöissä, joissa lapset ja nuoret elävät ja viettävät aikaansa. Kinnusen mukaan nuorten persoonallisuuden ja identiteetin kehittymistä tulisi tukea jakamalla nuoren tunnekokemuksia ja kannustamalla nuorta ajattelemaan itse arvojaan ja valintojaan. Lisäksi nuoria tulee ohjata päihitteettömyyteen. Koulu on paikka, jossa voidaan tavoittaa suurin osa lapsista ja nuorista heidän omissa kehitysympäristöissään.

Vanhempien ja lasten väliset riidat kuuluvat tiettyyn ikävaiheeseen, jossa nuori vahvistaa identiteettiään ja rakentaa tasavertaisempaa suhdetta vanhempiinsa. Riidat vanhempien kanssa ovat yhteydessä nuoren hyvinvointiin: mitä enemmän riitoja on, sitä masentuneempi nuori on. Eniten erimielisyyksiä aiheuttavat kotityöt, tietokoneella pelaaminen ja kotiintuloajat. (Lammi-Taskula & Bardy 2009, 63.) 14-vuotiaan nuoren riitainen suhde vanhempiin oli Kinnusen tutkimuksen mukaan yhteydessä mielenterveyden ongelmiin aikuisena. Nuoruusikään kuuluu oman roolin etsiminen siinä yhteiskunnassa, jossa nuori elää. Maahanmuuttajanuorilla oman identiteetin muodostumista voivat hämmentää oman kulttuurin ja uuden asuinpaikan kulttuurin väliset erot. Vieraasta kulttuurista tulevilla nuorilla onkin todettu olevan muita nuoria enemmän emotionaalista stressiä ja itsetuhoajatuksia. (Kinnunen 2011, 27.)

Terveystottumukset ovat keskeinen hyvinvoinnin tekijä. Väsymys on nuorten yleisin psykosomaattinen oire. Epäterveelliset ruokailutottumukset, valvominen, vähäinen liikunta sekä alkoholinkäyttö ja tupakointi ovat yhteydessä nuorten väsymykseen. Jatkuvalle väsymyksellä on kielteisiä vaikutuksia tunteiden hallintaan, koulumenestykseen ja koulussa viihtymiseen. Unettomuuden syytä ovat epäsäännölliset nukkumistottumukset ja riittämätön tai häiriintynyt uni. Unettomuus voi olla myös stressireaktio turvattomuuteen ja koulunkäynnin ongelmiin. Esimerkiksi kiusaamisen on todettu olevan yhteydessä väsymykseen. (Pietikäinen ym. 2009, 116.) Kouluympäristöllä on suuri merkitys

nuoren elämään ja hyvinvointiin. Kinnusen (2011, 46) mukaan nuoret, jotka ovat kiusattuja tai kiusaavat toisia, kokevat kouluuyhteisön negatiivisempana kuin muut koululaiset.

MIMO-projektin kohderyhmiä ovat olleet esimerkiksi nuorisotiloissa käyvät nuoret, koululuokat, huostaan otetut lapset ja nuoret sekä maahanmuuttajanuoret. Syrjäytymisvaarassa olevia lapsia ja nuoria on kohdattu useimmiten ryhmissä heidän omista ympäristöissään. Taidelähtöisten menetelmien käytöllä voi monin tavoin tukea nuoria ja auttaa heitä jakamaan tunnekokemuksiaan ja pääsemään irti haitallisista ympäristöistä. Toimintaa on suunnattu lasten ja nuorten hyvinvoinnin kannalta keskeisiin teemoihin: päihteisiin, seksuaalisuuteen, terveellisiin elämäntapoihin, erilaisuuden hyväksymiseen ja itsetuntemukseen. Tyytyväisyys itsen ja tulevaisuuteen suuntautuminen ovat merkittäviä mielenterveyttä tukevia tekijöitä. Taidelähtöisen toiminnan avulla voidaan harjaannuttaa ilmaisutaitoja ja ihmisen kommunikaatiota itsen ja toisten kanssa. Samalla mahdollisuudet hyvinvoinnin kokemuksiin lisääntyvät. Taiteellinen toiminta vaikuttaa hyvinvointiin ainakin kahdella ulottuvuudella, jotka ovat itsen toteuttaminen ja yhteisöllisten suhteiden rakentuminen. Taidelähtöisiä menetelmiä hyödyntäneen *Myrsky*-projektin tilastollisen aineiston valossa juuri yhdessä toimimiseen ja hyvään ryhmähenkeen liittyvät seikat ovat olleet enemmistölle *Myrskyy*n osallistuneista nuorista tärkeimpiä asioita. (Siivonen ym. 2011, 78.)

*Nuorisobarometri*-kyselyn (Myllyniemi 2009) mukaan nuorille tärkeimpiä syytä kulttuurin ja taiteen harrastamiseen ovat ilo, elämykset, onnistumiset, uuden luominen, taitojen oppiminen ja itseilmaisu. Taidelähtöisistä menetelmistä lastensuojelussa vuonna 2013 väitelleen Päivi Känkäsen (2013, 34) mukaan taidelähtöinen toiminta on lähellä sosiokulttuurisen innostamisen periaatteita. Taidelähtöinen toiminta on toiminnallista sosiaalityötä, jossa auttamisen käytännössä painottuvat osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemusten vahvistaminen sekä kokemuksellisuuteen ja elämyksiin innostaminen. Siivosen, Kotilaisen ja Suonisen (2011, 46) mukaan yhteisöllisellä taidelähtöisellä toiminnalla on mahdollisuus vaikuttaa niillä elämänalueilla, jotka pystyvät lieventämään nuorten kokemusten mukaan syrjäytymistä. MIMO-projektissa toteutetuilla taidelähtöisillä työpajoilla ja tapahtumilla on voitu tukea nuorta tämän käsitellessä omaan identiteettiin ja kasvuun liittyviä asioita sekä saada nuoret ajattelemaan omia valintojaan.

## MONIAMMATILLISEN KEHITTÄMISEN VIITEKEHYS

Elokuussa 2012 Katariina Pärnä väitteli Turun yliopiston sosiologian laitoksella aiheenaan ”*Kehittävä moniammatillinen yhteistyö – Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet*”. Pärnän (2012, 29) mukaan moniammatillisuus voidaan jakaa organisaatiokulttuuriseen, käsitteelliseen, professionaaliseen ja praktiseen tasoon. Organisaatiossa vallitseva työkuulttuuri määrittelee, keiden kanssa ja miten yhteistyötä tehdään. Käsitteellisen tason avulla jäsennetään moniammatillista yhteistyötä ja siihen liittyviä näkökulmia. Yhteistyön sisällölliset asiat liittyvät professionaaliseen tasoon. Praktinen taso puolestaan sisältää yhteistyön toteuttamiseen ja varsinaiseen kehittämistehtävään liittyvän konkreettisen näkökulman. Julkaisumme noudattelee samaa jaottelua, ja kussakin artikkelissa sivutaan Pärnän mainitsemia tasoja.



**KUVIO 1.** *Moniammatillisen yhteistyön teoreettinen viitekehys (Pärnä 2012, 29).*

MIMO-projektissa moniammatillista yhteistyötä on tehty projektiorganisaatiossa, jossa mukana on ollut useita eri ammattialoja ja kolme koulutusorganisaatiota: yksi Virossa ja kaksi Suomessa. Organisaatiokulttuurien erillaisuus on asettanut haasteita yhdessä tehtävälle kehittämistyölle. Projektissa keskiössä on suunnitteluvaiheesta lähtien ollut monien muiden toimintojen ohella *Multiprofessional Teamwork* (MPT) eli moniammatillisen tiimityös-

kentelyn kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemisen tavoitteen ympärille taidelähtöisin menetelmin ja koulutusta kehittäen. Kehittämistä on tehty moniammatillisen tiimityöskentelyn kehittämisryhmässä ammattilaisten kesken, moniammatillisessa taidelähtöisessä koulutuksessa opettajien ja opiskelijoiden kesken sekä opiskelijoiden pienryhmätyöskentelyssä nuorten parissa. Moniammatillisen koulutuksen kehittämistä kuvaavat artikkelissaan tuntiopettaja ja projektikoordinaattori Outi Arvola ja sosiaalialan lehtori Terttu Parkkinen. Kahden projektissa yhteistyötä tehneen koulutusorganisaation väliseen yhteistyöhön ja uuden opettajuuden haasteeseen pureutuvat tarkemmin artikkelissaan järjestö- ja nuorisotyön lehtori Juha Makkonen ja nukketatterin lehtori Marja Susi. Koulutuksen kehittämistyöhön virolaista näkökulmaa tuovat projektikoordinaattori Irene Hütsi ja tanssin teorian ja historian lehtori Kai Valtna. Kouluissa tehtyä moniammatillista yhteistyötä tarkastelevat tuntiopettaja Sari Kallio-Kökkö, järjestö- ja nuorisotyön lehtori Marjo Kolehmäinen ja journalismin lehtori Juha Sopanen. Nuorten parissa tehtyä työtä ohjaajien näkökulmasta kuvaa vuorovaikutukseen erikoistunut lehtori Ruut Kaukinen. Tanssipedagogian lehtori Anu Sööt analysoi virolaisten opiskelijoiden kokemuksia työskentelystään nuorten kanssa. Suomalainen opiskelija Satu Aalto ja virolaiset opiskelijat Liis Luumberg ja Ebe Link tarkastelevat artikkeleissaan moniammatillisten opiskelijaryhmien toimintaa. Myös lehtori David Yokenin tekemään haastatteluun pohjautuva artikkeli paneutuu opiskelijoiden näkemyksiin moniammatillisesta yhteistyöstä. Julkaisu sisältää myös tutkija Anu Laukkasen artikkelin soveltavan taiteen ja identiteetin suhteesta sekä kolme kuvailevaa analyysia MIMO-projektin teatteriproduktioista: teatterin tuntiopettaja Minna Haapasalo kirjoittaa lastensuojelunuorten teatterikerhosta, teatteritaiteen tuntiopettaja Marja Kangas lukion teatterikerhosta ja siellä käytetyistä menetelmistä ja nukketatterin lehtori Marja Susi teatterikokemuksesta ja tyttötyöstä Turun Tyttöjen Talossa toteutetussa teatteriprojektissa.

MIMO-projektin sisällöllisessä viitekehyksessä, professionaalilla tasolla, nuorten syrjäytymiseen liittyvistä laajemmista yhteiskunnallisista tavoitteista on oltu yhtä mieltä, mutta esimerkiksi näkemykset moniammatillisuudesta ja taidelähtöisyydestä ovat vaihdelleet. Moniammatillisen yhteistyön kehittämisen prosessit ovat MIMO-projektissa merkinneet uusien tavoitteiden asettamista perinteisten tavoitteiden rinnalle. Ne ovat merkinneet siirtymistä organisaatio- ja koulutuskeskeisyydestä asiakaslähtöisyyteen, yksintyöskentelystä tavoitteelliseen yhteistoimintaan, kilpailevuudesta yhdessä oppimiseen ja ongelmalähtöisyydestä voimavarasuuntautumiseen (vrt. Pärnä 2012, 205).

Olennaista tässä työssä on ollut – ja on edelleen – sen prosessiluonne. Prosessi-käsite viittaa valtiotieteen tohtori Riitta Seppänen-Järvelän (1999, 113–114) mukaan enemmän siihen, miten asioita tehdään kuin mitä tehdään. Moniammatillisen kehittämisen prosessin läpivieminen MIMO-projektissa on vaatinut sitä ohjanneilta runsaasti voimavaroja. Prosessiasiantuntijuuden käsite kattaa prosessin käynnistämisen, kuljettamisen ja ylläpitämisen. Prosessin ohjaamisessa ja kuljettamisessa korostuvat suunnitelmallisuus, asioiden välisten yhteyksien ymmärtäminen sekä epäonnistumisen ja kaoottisten tilanteiden ja kritiikin sietäminen. MIMO-projektissa on kolmen vuoden aikana päästy jo hedelmälliseen yhteistoimintaan ja suurin osa kehittämistavoitteista on saavutettu.

Yhteistyön käynnistyminen edellyttää Pärnän (2012, 140–148) mukaan aina asiakaslähtöisen yhteistyötarpeen tunnistamista ja yhteistyötahtoa. Edellytyksiä yhteistyölle ovat luottamuksen syntyminen, yhteistyön hyödyn tunnistaminen ja tavoitteellisuuden hahmottaminen prosessimaisesti eteneväksi. Luottamus ilmenee tässä yhteydessä luottamuksena omaan ja toisen osaamiseen ja siihen, että pyritään samaan asiaan. Yhteistyössä luottamus näkyy myös epävarmuuden sietokykyinä ja sen kasvuna esimerkiksi tilanteissa, joissa ennakoivalmisteluun on vain vähän aikaa tai suunnitelmiin tulee muutoksia. Kun toiseen luottaa, on uskallusta tehdä ehdotuksia, antaa tehtäviä toisille ja ottaa tehtäviä toisilta. Luottamus vapauttaa resursseja luovuuteen ja antaa mahdollisuuden tehdä toisin.

Moniammatillinen yhteistyö on yhteinen oppimisprosessi, jossa työn konkreettisen hyödyn näkeminen on keskeistä (Määttä 2006, 587–589). Moniammatillinen yhteistyö edellyttää tahtoa, rajojen ylittämistä, luottamusta sekä yhteistä pyrkimystä, innostusta työhön ja yhteistyön tarpeen sekä yhteistyöstä saatavan hyödyn tunnistamista. Keskeistä on, suhtaudutaanko yhteistyöhön resurssina vai siten, että se vie voimavaroja ja resursseja perustyöstä. Parhaimmillaan moniammatillinen yhteistyö antaa voimavaroja sekä asiakkaalle että työntekijälle sekä kehittää osaamista ja palvelurakennetta. (Pärnä 2012, 149–150.) Voimavarat kannattaa suunnata hyvän rakentamiseen ja siihen keskittymiseen sen sijaan, että keskitytään niihin henkilöihin, joiden on vaikea sisäistää ja hyväksyä yhteistä tavoitetta tai siihen liittyviä perusoletuksia.

Toiminnan tavoitteellisuuden prosessinomaisuuden ja monitasoisuuden tiedostaminen on keskeistä yhteistyöprosessissa. Tavoitteita muotoillaan yhteistyön aikana uudestaan, koska moniammatillinen yhteistyö synnyttää proses-

sin edessä uusia näkökulmia. Tavoitteiden täytyy olla konkreettisia, sillä ne ohjaavat yhteistyöprosessia. Liian abstraktille tasolle jäävä tavoite ei tue riittävästi moniammatillisen yhteisen toiminnan suunnittelua. (Pärnä 2012, 168.) Sosiologi Mirja Määtän (2007, 14, 30, 48, 52) mukaan liian yleisluonteinen tavoite, ryhmän sisällä kilpailevat orientaatiot, työntekijöiden vaihtuvuus ja epäily toisen sektorin saamasta vallasta ja hyödyistä estävät yhteistyötä. Moniammatillisesti toteutettuun ehkäisevään työhön asetetaan usein suuria odotuksia. Turhautumisen vaara on yhteistyössä, jolle on asetettu suuria odotuksia, jonka tavoitteet eivät ole riittävän konkreettisia tai jos työlle ei löydy sisältöä. Epäselvän tavoitteen myötä myös tulosta voi olla vaikea määrittää tai hahmottaa. Keskeistä on asiakkaan tarpeen ymmärtäminen ja sen asettaminen yhteistyön lähtökohdaksi (Pärnä 2012, 206). MIMO-projektissa yleisen tason tavoitetta, nuorten syrjäytymisen ehkäisemistä moniammatillisesti taidelähtöisin menetelmin, ei ole aina ollut helppo konkretisoida osatavoitteiksi. Muitakin tavoitteita on MIMO-projektissa ollut: ne ovat olleet kansallisia, alueellisia, paikallisia, organisaatiokohtaisia ja ehkä myös henkilökohtaisia. Tavoitteiden moninaisuus on aiheuttanut haasteita ja niiden suhde nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseen on toisinaan hämärtynyt. Laaja verkostoprojekti asettaa haasteita projektipäällikölle ja kehittämissryhmän vetäjille. Projektin laajuus on tehnyt haastavaksi hahmottaa myös kaikki aktiviteetit (yli 500 toimintoa) ja niiden keskinäiset suhteet (joitakin toimintoja on ollut esim. sarja, mutta niitä on saatettu nimetä uudelleen projektien kuluessa jne.). Haasteellista MIMO-projektissa on ollut myös määrittellä asiakas: onko asiakas nuori, opiskelija, täydennyskoulutuksen opiskelija, yhteistyöorganisaatio, oma organisaatio vai projektin rahoittaja?

Moniammatillinen yhteistyö on prosessi, joka sisältää resurssien, vastuun ja osaamisen jakamisen. Kun prosessia kehitetään yhteistyössä, se helpottaa vakiinnuttamaan yhteistyökäytäntöjä ja selkiyttämään yhteistä tavoitetta. Oppiminen ja kehittäminen ovat lähellä toisiaan. Erityisesti kollektiivinen tiedon rakentaminen ja oppiminen liittyvät kehittämistyöhön. (Seppänen-Järvelä 1999, 37–39.) Pärnä (2012, 39) korostaa, että neuvottelut ovat keskeisiä moniammatillisessa yhteistyössä. Eri ammattiryhmien kohtaamisissa syntyy tilanteita, joissa voidaan omaksua toisen ammattialan vaikutusta tai tietoperustaa. Tähän on myös MIMO-projektin moniammatillisen kehittämissryhmän tapaamisissa pyritty. Kun moniammatillinen yhteistyön kehittäminen tapahtuu tietoisesti, se antaa mahdollisuuden rakentaa uutta yhteistä käytäntöä ja tietoa (Pärnä 2012, 40).



Parhaimmillaan moniammatillinen yhteistyö on osallistavaa, kehittävää ja kommunikatiivista toimintaa, jossa ryhmä pohtii oman toimintansa käytännöllisiä, teoreettisia ja eri tilanteisiin kiinnittyviä lähtökohtia. Moniammatillisen yhteistyön aloittamiseen liittyy kaksi vastakkaista voimaa: toisaalta yhteistyön positiiviset odotukset ja toisaalta oman ammattiosaamisen suojaaminen ja aikaisemmat kokemukset yhteistyön haasteista. (Pärnä 2012, 132–133, 169.) Myös opiskelijat ovat kohdanneet samat haasteet ryhtyessään moniammatilliseen yhteistyöhön osana MIMO-projektin opintojaan. Opiskelijoiden professionalisaation vaiheen mukaan suojautuminen ja oman ammattialan rajaaminen voivat olla hyvinkin voimakkaita yhteistyöhön ryhtyessä. Eri ammattiryhmät tarkastelevat tavoitetta hieman eri näkökulmista, ja moniammatillisen yhteistyön tietopohja ja käytäntö muodostuvatkin näitä näkökulmia yhdistämällä. Refleksiivinen työote ja moninäkökulmaisuus voivat kehittyä moniammatillisessa yhteistyössä. Refleksiivisyys merkitsee sitä, että yhteistyössä peilataan omia ajatuksia ja toimintatapoja toisten ajatuksiin ja toimintatapoihin sekä pohditaan niiden taustalla olevia eettisiä ja ideologisia oletuksia.

Moniammatillisessa yhteistyössä tapahtuva oppiminen ja yhteisen osaamisen kehittyminen voidaan nähdä kollektiivisen asiantuntijuuden kehittymisenä. Kollektiivista asiantuntijuutta tutkineen erityistutkija Niina Koivusen (2005) mukaan asiantuntijoiden taitava toiminta koostuu käytännön ammattiosaamisesta ja vuorovaikutustaidoista. Asiantuntijuus tulee esille kyvyssä toimia ja käyttää asiantuntijatietoa. Koivunen korostaa, että on tärkeää tarkastella juuri toimintatapoja, koska niihin kollektiivinen asiantuntijuus on sidoksissa. Toiminnan tarkastelun avulla saadaan näkyväksi kollektiivisen asiantuntijuuden kehittyminen ja yhdessä opitut käytännöt. Käytännön toteutusta kuvaavat tarinat tai tapaukset kehittävät ymmärrystä ja edistävät myös hiljaisen tiedon siirtymistä. Koivusen mukaan moniammatilliseen yhteistyöhön osallistuville toimijoille voi kehittyä kollektiivinen rytmitaju eli käsitys siitä, missä vaiheessa prosessia ollaan menossa ja milloin yhteisiä päätöksiä voidaan tehdä. Rytmitajuun liittyy myös asioiden toisto. Tärkeitä asioita käydään monta kertaa läpi, kunnes ne ovat ryhmän mielestä valmiita. Ryhmän jäsenillä pitää olla käsitys siitä, mitä pitää tehdä ennen kuin voidaan jatkaa eteenpäin prosessissa. Rytmitaju liittyy myös kokonaisuuden hahmottamiseen ja yhteistyöhön liittyvien organisaatioiden tuntemiseen.

## MONIAMMATILLISEN KEHITTÄMISRYHMÄN TOIMINNAN KUVAUS JA ARVIOINTI

Taidelähtöisen toiminnan hyödyntäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisyyn oli MIMO-projektin suunnittelun lähtökohta. Se oli kaikkien partnerien yhteinen toive. Suomalaisille partnereille taidelähtöisyys oli tuttua verrattain pitkältä ajalta, kun taas virolaisille taidelähtöinen työskentely nuorten kanssa oli vielä pitkälti kartoittamaton alue. Turun ammattikorkeakoulu, Turun kaupungin nuorisoasiainkeskus ja Humanistinen ammattikorkeakoulu halusivatkin astua askeleen pidemmälle ja ryhtyä kehittämään taidelähtöisyyteen kiinnittyvää uudenlaista moniammatillista toimintamallia. Moniammatillisen taidelähtöisen toiminnan tarve nousi esille aiempien projektien kokemuksista. Yhteen moniammatilliseksi kehittämissyhmäksi kokoontuivat Turun ammattikorkeakoulun kolmen tulosalueen eli Terveysalan, Taideakatemian ja Hyvinvointipalveluiden edustajat yhdessä Turun kaupungin nuorisoasiainkeskuksen kansainvälisten asioiden koordinaattorin sekä Humanistisen ammattikorkeakoulun edustajien kanssa. Ryhmä muutti muotoaan useamman kerran, mutta se kokoontui säännöllisesti projektin aikana helmikuusta 2011 marraskuuhun 2013. Tapaamisia oli kaikkiaan 17 kertaa, joista yhteisiä tapaamisia Tarton yliopiston Viljandin Kulttuuriakatemian ja tallinnalaisen Von Krahl Teatterin kanssa oli 7. Tätä artikkelia kirjoitettaessa syksyllä 2013 viimeinen suomalaisen MPT-ryhmän tapaaminen ja viimeinen koko partnerikonsortion tapaaminen on vielä edessä.

Ensimmäisen vuoden aikana tapaamisissa käytettyjä työskentelymenetelmiä ja yhteistyön etenemistä on käsitellyt Irmeli Leino (2012) ensimmäisessä MIMO-julkaisussa artikkelissaan ”First Steps in Multiprofessional Teamwork within the MIMO Project”. Projektin toisen vuoden jälkeen projektin sisäinen arvioija Anna Töneri toteutti väliarviointikyselyn, jonka vastauksia avaan tässä luvussa. Viimeisen, kolmannen vuoden aikana olemme kuvanneet MIMO-projektin moniammatillisen taidelähtöisen kehittämisen prosessin ja käyneet muun muassa keskustelun Katariina Pärnän kanssa. Moniammatillisen ryhmätoiminnan prosessissa keskeistä on suunnittelun, toteuttamisen, arvioinnin ja kehittämisen sykli. Ensimmäisenä tehtävänä olemme Pärnää mukaillen nähneet toimintaympäristöjen kartoittamisen, toisena professionaalisen tason avaamisen, kolmantena moniammatillisen toiminnan suunnittelun ja neljäntenä toteutuksen tason.

#### TOIMINTAYMPÄRISTÖ:

Tutkimustietoa nuorten hyvinvoinnista, terveydestä ja nuoren kehityksestä. Nuorten syrjäytymisen ehkäisy ja osallisuuden vahvistamisen haasteet Suomessa ja Virossa. Moniammatillisuuden ja opetuksen kehittäminen näkökulmasta. Sosiaalinen terveysalan, taiteen ja nuorisotyön ammattilaisten taustalla olevat erilaiset historian, työ- ja organisaatio-kohtaiset koulutukset ja toimintatavat.

#### PROFESSIONAALINEN TASO:

Nuorten kanssa työskentelevien työtekijöiden osaaminen, kokenus ja organisaatioiden tavoitteet. Erilalojen opiskelijoiden ammatilliseen valmistamiseen sekä työvälineiden kehittäminen nuorten elämäntilanteiden, itsetuntemuksen ja tulevaisuuden valitsemiseen ja nuorten voimavarojen tunnistamiseen ja edistämiseen keinoilla.

#### PRAKTINEN / TOTEUTUKSEN TASO:

Toiminnan toteuttaminen moniammatillisissa yhteistyössä nuorten kanssa kehitysympäristöissä. Moniammatillisen koulutuksen, työalojen ja koulujen teemallisten terveysalan elämäntapojen suunnittelu, tavoitteiden konkreettisuutta, osaamisen yhdistäminen aiemmin työskenteleillä osallisten työskenteleillä.

#### MONIAMMATILLINEN TASO:

Tavoitteiden konkreettisuus, osaamisen yhdistäminen ja yhteinen suunnittelu. Asiantuntijuuden rakentaminen moniammatillisessa ryhmässä, jatkuvan avoin dialogi.

**KUVIO 2.** Moniammatillisen yhteistyön viitekehys MIMO-projektissa (mukaillen Pärnä 2012, 29).

Nämä tasot on MIMO-projektin aikana prosessinomaisesti kuljettu läpi kolmen vuoden aikana aina uudelleen niin, että on palattu toiminnan toteuttamisen jälkeen arviointiin ja uudelleen kehittämiseen. Moniammatillisen ryhmätyöskentelyn vaiheita MIMO-projektissa ovat näihin tasoihin kiinnittyen olleet yhteisten käsitteiden etsiminen ja tavoitteiden asettaminen, oman erityisosaamisen ja asiantuntijuuden kirkastaminen ja perehtyminen toisten osaamisalueisiin, ryhmän yhteisen osaamisen rakentaminen ja osaamisen siirtäminen, yhteisen moniammatillisuuden löytäminen, erilaisten moniammatillisuuden oppimisympäristöjen rakentaminen opiskelijoille, moniammatillinen työskentely nuorten parissa, toiminnan arviointi ja siitä raportointi. Vaiheet voidaan kuvata myös esimerkiksi seuraavasti: kokoon kutsuminen, yhteistyön mahdollisuuden tunnistaminen ja yhteistyön näkeminen mahdollisuutena, halu tehdä yhteistyötä, motivaation syntyminen, yhteistyötarpeen hahmottaminen, ideointi, yhteisten ja kunkin omien tavoitteiden määrittely ja avaaminen, luottamuksen syntyminen vaikuttaminen, ryhmäytyminen, ar-

vostuksen ja kunnioituksen syntyminen, tavoitteiden monitasaisuuden hahmottaminen sekä dialogisuuden ja moniammatillisuuden synty. Mahdollisuuksia hahmottaa moniammatillisen ryhmän toimintaa, vaihteita ja prosessia on siis useita.

Projektin toisen vuoden jälkeen toteutetussa väliarvioinnissa arvioitiin kehittämisyhmän toimijoilla olleita odotuksia ja käsityksiä toiminnan tavoitteista sekä odotusten ja tavoitteiden toteutumista ensimmäisten kahden vuoden aikana. Tonteri kysyi myös ryhmän jäsenten oppimiskokemuksista, rajojen ylittämisestä, luottamuksen syntyisestä, me-hengen syntyisestä sekä siitä, olisivatko he edelleen kiinnostuneita tulevaisuudessa työskentelemään moniammatillisesti. Vastauksista (n=11) ilmenee, että ryhmää on pidetty sekä odotuksissa että toteutuneen perusteella tärkeänä projektin organisoitumisen tapana (rakenteellinen lähestymistapa) ja asiantuntemuksen vaihdon paikkana (sisällöllinen lähestymistapa). Odotuksissa nousivat esille erityisesti toiveet brainstormingista, opintojen ja muiden projektin toimintojen yhteisestä suunnittelusta sekä toisten asiantuntemukseen, ideoihin, toimintatapoihin ja arvoihin perehtymisestä. Lisäksi odotuksiksi mainittiin verkostoituminen, moniammatillisen mallin luominen, oman asiantuntemuksen kasvattaminen sekä kokonaiskuvan saaminen MIMO-projektista. Yksi vastaajista tuli aivan avoimin mielin mukaan ryhmän toimintaan ilman minkäänlaisia odotuksia. Yli puolella vastaajista odotukset täyttyivät kahden vuoden yhteistyön jälkeen pääosin tai verrattain hyvin. Muutamissa vastauksissa ilmeni, että pidempi aika tai intensiivisempi työskentely olisi tarpeellista tavoitteiden saavuttamiseksi. Tätä ajatusta ovat tukeneet myöhemmät ryhmän keskustelut.

Väliarvioinnissa ryhmän jäsenet kirjasivat näkemyksiään ryhmän tavoitteista. Tavoitteiksi oli kirjattu erityisesti moniammatillisten taitojen kehittäminen opiskelijoille ja henkilöstölle, moniammatillisen tiimityöskentelyn mallintaminen ja tiimityöskentelyn hyödyntäminen opetuksen kehittämisessä, moniammatillisuutta edistävien ja estävien seikkojen tunnistaminen, nuorten hyvinvoinnin ja voimaannuttamisen lisääminen moniammatillisen tiimityöskentelyn ja taidelähtöisten aktiviteettien avulla, rajojen ylittäminen sekä yhteistyön kehittäminen ja lisääminen eri koulutusalojen ja organisaatioiden sekä niiden osien välille. Nämä tavoitteet noudattelevat pitkälti projektihakemuksessa kirjattuja tavoitteita. Toiminnassa mukana olleet voivat helposti havaita vastauksista, että ne sisältävät jo reflektiota tehdystä työstä ja ovat täsmentyneet alun tavoitteista. Ryhmän jäsenillä on kuitenkin tavoitteiden toteutumisi-

sesta eriäviä mielipiteitä. Osan mielestä toisten ammattitaidosta saatu tieto on vain pintaraapaisu tai vastaajia epäilyttää, onko kaikilla samansuuntainen näkemys ja tavoite. Osa tulkitsee nuorten palautteiden perusteella tavoitteiden täyttyneen ja opettajien ja opiskelijoiden saavuttaneen tavoitteet. Osa epäilee, ovatko tavoitteet opiskelijoilla toteutuneet, ja näkee, että kehittämistä on tapahduttava vielä ammattilaistenkin työskentelyssä. Moniammatillisuus nähtiin myös muun muassa ”hedelmällisenä haasteena” ja ilmaisu kiteyttääkin hyvin moniammatillisuudessa piilevän ristiriitaisuuden, onnistumisen mahdollisuuden tuottaman lisäarvon ja monien alojen kesken tehdyn ryhmätyön mahdolliset ongelmakohtat. Joidenkin mielestä tavoitteet saavutetaan vasta myöhemmin projektin edetessä.

Oppimiskokemuksia pystyi nimeämään yhtä poikkeusta lukuun ottamatta jokainen ryhmäläisistä. Osa koki oppineensa kollegoiltaan paljon ja antaneensa myös toisille uusia näkökulmia sekä kaiken tietonsa ja apunsa käyttöön. Virolaiset kokivat oppineensa suomalaisten aiemmista kokemuksista, suomalaiset virolaisesta yhteiskunnasta ja kulttuurista. Moniammatillinen työskentely oli vastausten perusteella opettanut projektijohtamista ja organisointia, vastuunottamisen, suunnittelun, joustamisen ja luottamuksellisen työskentely-ympäristön tärkeyttä, toisten organisaatioiden ja toisen maan kulttuurin toimintatapoja, yhteistyötaitoja ja eri alojen yhdistämistä. Yhdessä vastauksessa korostettiin, että on tärkeää saada olla myös väärässä. Erityisesti vastauksissa nostettiin esille asiantuntemuksen, työskentelymenetelmien ja arvojen oppiminen, vaikka yhdessä vastauksessa nousi esille tarve pitempiaikaiselle yhteistyölle toisten alojen kompetenssien tunnistamiseksi.

Haasteita ryhmälle on aiheuttanut usea asia, arviointiaineistossa korostuvat eritoten henkilövaihdokset ja sitoutumattomuus. Väliarvioinnin vastauksissa näkyy myöhemmin mukaan tulleiden kokemus sivullisuudesta: ”En ole ollut keskeinen prosessin rakentumistyössä.” Ryhmäläisten erilaiset kulttuuritavat ovat aiheuttaneet myös haasteita. Toisen kulttuurin ja toimintaympäristön kohtaaminen uudenlaisessa yhteistyössä haastaa osallistujia. Yhteistyön onnistuminen edellyttää avoimuutta. Vaikka projektia toteutettiin kahden maan välisenä yhteistyönä, MPT-kehittämisyhmämme tapasi pääosin vain suomalaisten kesken. Hyvästä englannin kielen taidosta huolimatta omalla äidinkielellä toimiminen osoittautui tärkeäksi avattaessa kunkin alan käsitteitä toisille ja neuvoteltaessa yhteistyön muodoista ja tavoitteista. Keskusteluissa merkitykset saattavat muuttua ”rikinäisen puhelimen” tavoin, sillä samoilla termeillä voi eri aloilla olla erilaisia merkityssisältöjä ja toisaalta samasta asiasta voi olla käy-

tössä eri termejä eri aloilla. Termi voi myös kattaa liian laajoja sisältöjä eikä vastaavia merkityksiä välttämättä sisälly englanninkieliseen termiin, eikä se edelleen käännettynä esimerkiksi viron kielelle välttämättä vastaa enää ollenkaan alkuperäistä käsitettä. Tällaisesta rikkinäisestä puhelimesta hyvä esimerkki on käsite ”soveltava taide”.

Suurin haaste yhteistyölle on aiheutunut muutamien henkilöiden sitoutumattomuudesta, kyvyttömyydestä avoimuuteen ja rajojen ylittämiseen sekä yhteiseen tavoitteeseen kiinnittymiseen. Sitoutumattomuus on osaltaan horjuttanut luottamusta ja hidastanut kollektiivisen asiantuntijuuden syntyä. Rajojen ylittämistä on vaikeuttanut asenteiden lisäksi aikataulujen ja käytänteiden yhteen sovittamisen haasteet ja samalla uudeksi pohdittavaksi on noussut, miten käsitellä tyytymättömyyttä ryhmän sisällä. Yhteistoiminta MIMO-projektissa on voinut antaa mahdollisuuden nuorten ja opiskelijoiden osallisuuden ja voimavarojen tukemiseen. Haasteena on ollut, miten saada luotua sellaisia tilanteita, joissa eri alojen opiskelijat ja opettajat sekä työelämän edustajat voivat yhdessä suunnitella uusia toimintamalleja ja yhdistää osaamistaan. On keskeistä, että osallistujat näkevät tämän yhteisen työskentelyn hyödyttävän myös heidän omaa oppimistaan eikä vievän heiltä jotain pois. Tässä pohjatyössä ohjaavien opettajien omat asenteet ja motivaatio ovat keskeisessä asemassa. Moniammatillisen osaamisen johtaminen on tärkeää huomioida asiakastyössä – samoin kuin opetustyössä. Jotta opettaja pystyy motivoimaan, kannustamaan ja ohjaamaan opiskelijoita moniammatilliseen yhteistyöhön, hänen tulee myös itse uskoa sen voimaan ja merkitykseen oman ammattiosaamisensa kehittymisen kannalta. Tällaisia haasteita kohdattaessa on syytä pohtia, onko kyseessä pintatason tai rakenteellisen tason haaste vai vain eri tavoin tilanteen kokeva ja siihen suhtautuva henkilö. Keskusteltaessa MIMO-projektin MPT-toiminnasta Katariina Pärnä kehotti käyttämään panokset hyvän rakentamiseen eikä niihin henkilöihin, joiden on vaikea sisäistää moniammatillisuutta.

Projektin viimeisen vuoden aikana näitä väliarvioinnista kummunneita ajatuksia on jäsennelty edelleen ja keskitytty miettimään tietoisuuden, tavoitteellisuuden ja yhteistoiminnallisuuden teemoja. Sen pohjalta olemme koonneet yhteen MIMO-projektin viitekehyksen kannalta keskeisiä asioita toisenlaisen prosessin kuvaukseen. Kuviossa 3 on kuvattu esimerkki tavoitteiden jäsentämisen ja konkretisoinnin prosessista.



**KUVIO 3.** Moniammatillisen yhteistyön prosessi MIMO-projektissa (mukaillen Pärnä 2012, 203).

## KEHITTÄMISAJATUKSIA

MIMO-projektin moniammatillisesta toiminnasta saa MIMO-projektin ensimmäisen julkaisun ja tämän julkaisun myötä varmasti laajan ja osin yksityiskohtaisenkin kuvauksen. Olemme tässä artikkelissa pyrkinet kuvaamaan toimintaympäristön, jossa olemme toimineet, sekä niitä kokemuksia ja haasteita, joita moniammatillisen kehittämisryhmän arvioinnin pohjalta on noussut

esille. MIMO-projektin hyvistä kokemuksista voi oppia paljon julkaisuistamme, mutta olemme nostaneet esiin myös huonoja kokemuksia, jotta niistäkin voi oppia. Seuraavaan moniammatilliseen yhteistyöhön ryhtyessämme kehittäisimme toimintaa edelleen siten, että työskentely olisi pitkäjänteisempää eikä vain projektiluonteista. Ryhmän olisi hyvä työskennellä intensiivisemmin, ja sen pitäisi muodostaa rutiineja ja toistaa asioita niistä oppiakseen. Ryhmällä olisi hyvä olla yhteinen kirjoitettu tavoitetila osatavoitteiden tarkkoine määrittelyineen ja niihin olisi syytä palata säännöllisesti. Toiminnalla tulisi olla kalenterisuunnitelma välitarkasteluineen. Rakenteiden olisi hyvä olla löyhiä, mutta toiminnalla pitäisi olla kuitenkin selkeä rakenne. Ulkopuolisten fasilitaattorien ja arvioijien käyttäminen on pitänyt MIMO-projektissa toimintaa ajoittain vireämpänä, mutta tätä voisi hyödyntää enemmän. Kaikkein tärkeimpänä moniammatillisessa tiimityöskentelyssä kuitenkin ovat, kuten väliarviointivaiheessa yksi vastaajista totesi, henkilöiden väliset suhteet. Ryhmytyymiseen pitäisi panostaa, ja siinä olisi hyvä käyttää erilaisia menetelmiä. Huolelliset henkilövalinnat ja taustaorganisaatioiden vahva sitoutuminen luovat pohjan onnistuneelle moniammatilliselle yhteistyölle.

Kehittämisryhmästämme valtaosa vastasi väliarviointivaiheessa haluavansa tehdä moniammatillista yhteistyötä tulevaisuudessakin. Jos ryhmäläisillä on luottamus toisiinsa ja selkeä yhteinen tavoite, moniammatillinen työskentely toimii ja tuo lisäarvoa ryhmälle, siihen osallistuville ja toiminnan kohderyhmälle. Moniammatillinen yhteistyö on ”hedelmällinen haaste”, johon kannattaa tarttua!

## LÄHTEET

Alatupa, S.; Karppinen, K.; Keltikangas-Järvinen, L. & Savioja, H. 2007. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syyt koulusta vai oppilaasta? Viitattu 10.10.2013 <http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2007/1110/syrjaytymistutkimus.html>.

Heino, T. 2009. Lastensuojelu – kehityskulkuja ja paikannuksia. Teoksessa Lammi-Taskula, J.; Karvonen, S. & Ahlström, S. (toim.) Lapsiperheen hyvinvointi. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Homila, M.; Huhtanen, P.; Martikainen, P.; Mäkelä, P. & Virtanen, A. 2009. Lasten huoltajien alkoholin käytön ja haittojen kehitys. Teoksessa Lammi-Taskula, J.; Karvonen, S. & Ahlström, S. (toim.) Lapsiperheen hyvinvointi. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.



Ilva, M. & Takala, J. 2011. Nuoret toivovat aikuisilta kohtuullista juomatapaa. Viitattu 6.10.2013 <http://www.a-klinikka.fi/tiimi/1369/nuoret-toivovat-aikuisilta-kohtuullista-juomatapaa>

Karvonen, S.; Moisio, P. & Simpura, J. 2009. Suomalaisten hyvinvointi ja elinolot 2000-luvulla. Teoksessa Lammi-Taskula, J.; Karvonen, S. & Ahlström, S. (toim.) Lapsiperheen hyvinvointi. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Kinnunen, P. 2011. Nuoruudesta kohti aikuisuutta. Varhaisaikuisen mielenterveys ja siihen yhteydessä olevat ennakoitavat tekijät. Acta Universitatis Tamperensis 1676. Tampere: Tampereen yliopisto.

Koivunen, N. 2005. Miten kollektiivinen asiantuntijuus organisoituu? Hallinnon tutkimus 3/2005, 32–45.

Känkänen, P. 2013. Taidelähtöiset menetelmät lastensuojelussa – kohti tilaa ja kokemuksia. Tutkimus 109. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Lammi-Taskula J. & Bardy M. 2009. Vanhemmuuden ilot ja murheet. Teoksessa. Lammi-Taskula, J., Karvonen, S. & Ahlström, S. (toim.) Lapsiperheen hyvinvointi 2009. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Leino I. 2012. First steps in multiprofessional teamwork within MIMO Project. Teoksessa Krappe, J.; Parkkinen, T. & Tonteri, A. (toim.) Moving In! Art-Based Approaches to Work with the Youth. MIMO Project 2010-2013. Reports from Turku University of Applied Sciences 127. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 121–138.

Myllyniemi, S. 2008. Mitä kuuluu? Nuorisobarometri 2008. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 88. Nuorisoasiainkeskus, julkaisuja 39. Helsinki: Opetusministeriö, Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisoasiain neuvottelukunta.

Myllyniemi, S. 2009. Taidekohtia. Nuorisobarometri 2009. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 97. Nuorisoasiainkeskus, julkaisuja 41. Helsinki: Opetusministeriö, Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisoasiain neuvottelukunta.

Määttä, M. 2006. Poikkihallinnolliset ryhmät ja perheiden ongelmiin puuttuminen. Yhteiskuntapolitiikka 71:6, 569–581.

Määttä, M. 2007. Yhteinen verkosto? Tutkimus nuorten syrjäytymistä ehkäisevistä poikkihallinnollisista ryhmistä. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia nro 252. Helsinki: Helsingin Yliopisto.

Pietikäinen, M.; Luopa, P. & Jokela, J. 2009. Koululaisen väsymys. Lammi-Taskula, J., Karvonen, S. & Ahlström, S. (toim.) Lapsiperheen hyvinvointi 2009. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Purjo, T. 2010. Väkivaltaisesta nuoruudesta vastuulliseen ihmisyyteen. Eksistentiaalis-fenomenologinen ihmiskäsitys elämäntaidollis-eettisen nuorisokasvatuksen perustana. Acta Universitatis Tamperensis 1565. Tampere: Tampereen yliopisto.

Pärnä, K. 2012. Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 341. Turku: Turun yliopisto.

Rantala, P. 2011. Taidelähtöisiä menetelmiä työyhteisöihin: prosessianalyysi. Teoksessa Rönkä, A-L.; Kuhanen, I.; Liski, M.; Niemeläinen, S. & Rantala, P. (toim.) Taide käy työssä. Taidelähtöisiä menetelmiä työyhteisöissä. Sarja C, osa 74. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulu, 16–29.

Seppänen-Järvelä, R. 1999. Luottamus prosessiin. Kehittämistyön luonne sosiaali- ja terveysalalla Stakes Tutkimuksia 104. Helsinki: Helsingin Yliopisto.

Siivonen, K.; Kotilainen, S. & Suoninen, A. 2011. Iloa ja voimaa elämään – Nuorten taiteen tekemisen merkitykset Myrsky-hankkeessa. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 44. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura.

# (SOVELTAVA) TAIDE JA IDENTITEETTI MONIKULTTUURISESSA MAAILMASSA – KÄSITTEELLISIÄ KIINNEKOHTIA

*Anu Laukkanen*

## ABSTRAKTI

MIMO-projektin yhtenä tavoitteena on edistää soveltavan taiteen metodien käyttöä nuoriso- ja sosiaalityössä. Osallistavien ja luovien teatteria ja tanssia hyödyntävien ryhmämenetelmien ajatellaan MIMO-projektissa edistävän positiivista vuorovaikutusta ja itsetuntemusta, vuorovaikutustaitoja sekä paikallista tietoisuutta. Erityisesti itsetuntemukseen, omakuvaan sekä paikalliseen tietoisuuteen liittyvät tavoitteet nivovat identiteettiä koskevat kysymykset osaksi projektin peruslähtökohtia.

Artikkelissa pohditaan, millaisia mahdollisuuksia erilaiset kulttuurintutkimukselliset identiteetikäsitykset tarjoavat soveltavan taiteen tai taidelähtöisten menetelmien kanssa työskenteleville. Ensinnäkin artikkelissa käsitellään yhtenäisen identiteetikäsityksen kritiikkiä sekä jatkuvasti rakentuvan, narratiivisen ja performatiivisen identiteetin käsitteiden antia soveltavan taiteen tutkimukselle. Toiseksi artikkelissa pohditaan erityisesti pakotettuun maastamuuttoon liittyvän diasporisen identiteetin käsitteellistyksiä suhteessa luoviin menetelmiin. Kolmanneksi artikkelissa hahmotellaan identiteettiä poliittisen toiminnan lähtökohtana esimerkkinä teatterin vaikuttavuus. Lopuksi artikkelissa kartoitetaan soveltavan taiteen tutkimuksen mahdollisuuksia identiteetin käsitteestä irrottautuvien taidetta koskevien tutkimusten kautta. Artikkelin tavoitteena on tarjota moninainen kuva identiteetikäsitteestä ja auttaa taidelähtöisten menetelmien ja identiteetikysymysten kanssa työskenteleviä hahmottamaan oman toimintansa lähtökohtia. Oman äänen kuuluville saaminen sekä omakuvan ja identiteetin vahvistaminen ovat kaikki taidelähtöisen työskentelyn tavoitteita, joita on tärkeää reflektoida toimintaa suunniteltaessa ja toteutettaessa.

## JOHDANTO

MIMO-projektin yhtenä tavoitteena on edistää soveltavan taiteen menetelmien käyttöä nuoriso- ja sosiaalityössä. Osallistavien ja luovien teatteria ja tanssia hyödyntävien ryhmämenetelmien ajatellaan MIMO-projektissa edistävän positiivista vuorovaikutusta ja itsetuntemusta, vuorovaikutustaitoja sekä paikallista tietoisuutta. Erityisesti itsetuntemukseen, omakuvaan sekä paikalliseen tietoisuuteen liittyvät tavoitteet nivovat identiteettiä koskevat kysymykset osaksi projektin peruslähtökohtia. Tavoitteiltaan ja toteuttamistavoiltaan MIMO-projektilla on yhteyksiä moniin Suomessa toteutettuihin soveltavaa taidetta tai taidelähtöisiä menetelmiä hyödyntäviin projekteihin ja niiden tutkimukseen. Esimerkiksi Tarja Pääjoki (2004) kysyy monikulttuurisia taidekasvatusprojekteja käsittelevässä tutkimuksessaan, millaisia identiteetikäsityksiä monikulttuuriseen taidekasvatukseen sisältyy ja millaisena toimintana minuuden ja identiteetin rakentaminen taiteellisessa toiminnassa näyttäytyy.

Pohdin artikkelissani, millaisia mahdollisuuksia erilaiset kulttuurintutkimukselliset identiteetikäsitykset tarjoavat soveltavan taiteen tai taidelähtöisten menetelmien tutkimukselle. Ensinnäkin käsittelen tässä pysyvän ja yhtenäisen identiteetikäsityksen kritiikkiä sekä jatkuvasti rakentuvan, narratiivisen ja performatiivisen identiteetin käsitteiden antia soveltavan taiteen tutkimukselle. Toiseksi esittelen erityisesti pakotettuun maastamuuttoon liittyvän diasporisen identiteetin käsitteellistyksiä suhteessa luoviin menetelmiin. Kolmanneksi hahmottelen identiteettiä poliittisen toiminnan lähtökohtana esimerkiksi teatterin vaikuttavuus. Lopuksi pohdin soveltavan taiteen tutkimuksen mahdollisuuksia identiteetin käsitteestä irrottautuvien taidetta koskevien tutkimusten kautta. Artikkelin tavoitteena on tarjota moninainen kuva identiteetikäsitteestä ja auttaa taidelähtöisten menetelmien ja identiteetikysymysten kanssa työskenteleviä hahmottamaan oman toimintansa lähtökohtia. Tarkoitukseni ei ole esittää jotain näistä käsityksistä toistaan parempana, sillä kukin käsite avaa sinänsä tärkeän ja omanlaisensa maiseman tarkasteltavaan ilmiöön ja nostaa esille erilaisia seikkoja ja kysyy erilaisia kysymyksiä. Oman äänen kuuluville saaminen, omakuvan ja identiteetin vahvistaminen ovat kaikki taidelähtöisen työskentelyn tavoitteita, joita on hyvä reflektoida toimintaa suunniteltaessa ja toteutettaessa.

## ESSENTIALISMIN KRITIIKKI JA NARRATIIVINEN IDENTITEETTI

Tällä hetkellä esimerkiksi kulttuurintutkimuksessa vallitseva – vaikka ei ainoa – käsitys identiteetistä painottaa identiteetin sosiaalista ja kulttuurista rakentumista. Tämä suuntaus, jota kutsutaan myös sosiaalisesti konstruktionismiksi, purkaa ajatusta identiteettien pysyvyydestä ja olemuksellisuudesta. Olemuksellisuuden eli essentialismin kritiikki on olennainen osa tätä laajaa tieteellisen ajattelun paradigmaa. Essentialismiksi kutsutaan ajatusta siitä, että esimerkiksi identiteetillä olisi pysyvä perusta, jonka pohjalta se syntyy. Tässä näkemyksessä, jota voidaan kutsua myös valistuksen subjektikäsitteeksi, ihmisellä on syntymästä saakka pysyvä ja muista erillinen minuuden ydin, joka pysyy olemukseltaan samana koko yksilön elämän ajan (esim. Hall 1999, 21). Sosiaalisen konstruktionismin puolestapuhujat korostavatkin kielen merkitystä sosiaalisen todellisuuden kokemuksessa. Heidän mukaansa meillä ei ole pääsyä puhtaaseen ”todellisuuteen” ilman kieltä ja kieleen liittyvää merkityksenannon prosessia.

Kieli vaikuttaa tapaamme kokea itsemme ja ympäröivä maailmamme esimerkiksi sukupuolittuneena. Yksi feministisen tutkimuksen ja myös jälkistrukturalistisen tutkimuksen keskeinen teema onkin ollut haastaa käsitystämme kokemuksesta ja minuudesta ”totena” tai ”autenttisenä”. Minuutemme ja käsitys itsestämme ovat aina kytköksissä kulttuurissa ja yhteiskunnassa vallitseviin normatiivisiin käsityksiin miehistä, naisista, pojista ja tytöistä. Käsitteet eivät tietenkään ole vain yhdenlaisia, vaan ne liittyvät aina myös muihin kulttuurissa ja yhteiskunnassa merkittäviin eroihin, kuten ikään, ihonväriin ja seksuaaliseen suuntautumiseen. Minuuden ”aitouden” tai totuudellisuuden haastaminen ei kuitenkaan tarkoita, että olisimme jotenkin erityisen valheellisia kertoessamme itsestämme tai ettemme voisi kokea itseämme koherenteiksi yksilöiksi. Haastamisen tarkoituksena on ollut osoittaa, miten emme voi astua ulos kulttuurista ja yhteiskunnasta silloinkaan, kun koemme olevamme ”omia itsejämme”. Tässä piilee myös muutoksen mahdollisuus, jota usein myös tavoitellaan syrjäytymisvaarassa olevien kanssa toteutettavissa projekteissa.

Esimerkiksi Johanna Barkmanin (2003) tutkimuksessa elämäkerrallisten menetelmien käytöstä lastensuojelutyössä hyödynnetään narratiivisen identiteetin käsitettä, joka keskittyy kertomalla tuotettuihin minätarinoihin. Narratiivisen identiteetin käsite antaa mahdollisuuden myös muuttaa omaa identiteettiään kertomalla tarinaansa uudelleen eri tavoin. Voi olla, että oma identiteetti muotoutuu liikaakin kulttuuristen mallitarinoiden tai toisten kertomien ta-

rinoiden mukaan siitä, millainen ”minä” olen. Tarinallisuus ja kertomuksen muoto toistuvat monissa taidemuodoissa ja myös kaikille tutuissa populaari- ja mediakulttuurin ilmiöissä. Taiteen ja kulttuurin erilaisia kerronnallistamisen tapoja hyödyntämällä ja niitä myös kriittisesti tarkastelemalla voidaan tehdä ”identiteettityötä” eli hahmottaa ja muovata omaa minätarinaa uusilla tavoilla.

Jatkuvasti rakentuvan ja kerronnallisen identiteetin käsitteet voivat avata MIMO-projektin Turun Tyttöjen Talon teatterikerhossa tehtyä työtä, jonka teemana oli *Oman elämänsä päähenkilö*. Miten minuus muovautuu ja tuotuu vaikkapa teatterityössä suhteessa muihin kulttuurissamme tuttuihin kerronnan tapoihin? Esimerkiksi omaelämäkerrallisuuden tutkimuksessa tätä minuuden tuottamista on tutkittu (esim. Kaskisaari 2000; Saresma 2007). Itsestä puhumisella on vahvat kulttuuriset konventiot, ja esimerkiksi televisiosta ja iltapäivälehdistä tutusta tunnustuksellisuudesta on tullut länsimaista nykykulttuuria leimaava itsestä kertomisen tapa, jota voidaan toteuttaa jokapäiväisissä ihmissuhteissa tai vaikkapa jakamalla kuvia tai videoita itsestä sosiaalisessa mediassa. Tätä ilmiötä on luonnehdittu myös julkisuuden intimisoitumiseksi (esim. Giddens 1991). Voisikin olla kiinnostavaa pohtia nuorten kanssa toteutettujen taiteellisten projektien ja niissä hyödynnettävien omasta elämästä kertomisen ja esittämisen tapojen suhdetta muihin tuttuihin itsestä kertomisen tapoihin, kuten vaikkapa Facebook-profileihin tai IRC-galleriaan.

Tarja Pääjoki (2004) pohtii väitöskirjassaan taidekasvatuksessa vahvana vaikuttavaa itseilmaisun perinnettä suhteessa monikulttuurisiin taidekasvatusprojekteihin. Käsiteltävissä *TAIKOMO*- ja *SYREENIN* (Syrjäytyminen, eriarvoisuus ja etniset suhteet Suomessa) *Taimi*-projekteissa lähtökohtana oli ”oman identiteetin ja minuuden kertominen ja ilmaiseminen taiteen keinoin” (emt., 65) ja toimintoihin liittyi muun muassa omakuvan tekemistä. Pääjoki (2004, 65) tuo esille itseilmaisun perinteen modernistista luovuutta korostavaa ihannetta ja esittää, että itseilmaisu ja taiteen tekijän ja kokijan erottamista korostava perinteinen taidekäsitelmä ovat kulttuurisidonnaisia eivätkä toimi välttämättä monikulttuurisessa kontekstissa. Itseilmaisu vaatii tietynlaisen tekniikan ja ilmaisutavan hallintaa, eikä se ole sisäsyntyistä luovuuden toteuttamista. Pääjoen esittämä kritiikki muistuttaakin aina taidekäsitelmäme aika- ja paikkasidonnaisuudesta. Vastaanottokeskuksessa järjestetyissä tanssityöpajoissa voisikin olla kiinnostavaa tutkia, millaisia taide- ja tanssikäsityksiä eri lähtökohdista tulevilla nuorilla oli. Mikä tanssin merkitys heille oli suhteessa esimerkiksi itsen, itsensä ilmaisemiseen tai yhteisöön? Miten he kokivat tanssitoiminnan? Millaisia aiempia kokemuksia heillä oli tanssista ja miten MIMO-toiminta suhteutui näihin kokemuksiin?

## PERFORMATIIVINEN IDENTITEETTI

Feministifilosofi Judith Butlerin (1990/2006) hahmottelema performatiivinen identiteettikäsitelmä tuli 1990- ja 2000-luvulla merkittäväksi tavaksi ymmärtää sukupuolen rakentumisen prosessia feministisessä tutkimuksessa. Yksinkertaistettuna sillä tarkoitetaan identiteetin, esimerkiksi sukupuoli-identiteetin, rakentumista toistamalla pakonomaisesti heteronormatiivisessa kehyksessä ymmärrettäviä sukupuolitekoja, eleitä ja sanoja. Nämä teot luovat kuvan sisäisesti eheästä ja pysyvästä identiteetistä, vaikka ne itse asiassa peittävät ja salaavat identiteetin tehdyn ja tuotetun luonteen. Heteronormatiivisuus viittaa siihen, että sukupuolta luetaan ja ymmärretään kahden, toisiaan täydentävän sukupuolikäsityksen kehyksessä, jossa tietynlainen ruumis, sukupuolen ilmaisen tavat ja seksuaalinen halu kytetään yhteen.

Sukupuolen performatiivisuus ei tarkoita sitä, että voisimme vapaasti valita, miten esitämme sukupuolta esimerkiksi vaatteilla, sopivalla kävelytyylillä ja puhutavalla ja että se olisi vaihdettavissa kuin roolivaatteet teatterissa. Sukupuolta voidaan toki tietoisesti esittää varsin monin tavoin, kuten esimerkiksi drag-show'ssa tai muunmuotoisessa esittävässä taiteessa, mutta nämäkin esitykset suhteutuvat aina niihin arkisiin tapoihimme ymmärtää, millaisia naiset tai miehet, tytöt ja pojat ovat. Arkisessa sukupuolen performatiivisuudessa piilee Butlerin (1990/2006) mukaan myös muutoksen mahdollisuus: sukupuolen esitys epäonnistuu aina jollakin tavalla ja tuottaa säröjä konventionaalisiin sukupuolen ymmärryksen tapoihin.

Tanssintutkija Susan L. Foster (1998) on ehdottanut performatiivisuuden sijaan koreografian käsitettä luonnehtimaan sukupuolta koskevien normien ja yksittäisten tekojen suhdetta. Koreografialla Foster tarkoittaa suunnitelmaa tai valintojen viitekehystä, joka osoittaa kulttuuriseen tapaan hahmottaa ruumiillisuutta ja esittämisen konventioita esimerkiksi tanssissa. Tanssin esittäminen on näiden konventioiden esittämistä niitä rikastaen tai tukahduttaen. Tanssin esittäjä voi vaikuttaa siihen, millaiseksi esitykseksi koreografia muotoutuu, mutta taustalla on aina tietty ajatus siitä, miten tanssia tulisi esittää. Koreografia on aina jossain suhteessa tanssin perinteeseen, vaikka se sitä rikkoisikin. (Emt. 6–10, 16–17.)

Folkloristi ja esitystutkija Helena Saarikoski (2009) käyttää Susan L. Fosterin (1998) sukupuolikoreografian käsitettä Spice Girls -fanikulttuuria koskevassa tutkimuksessaan. Hän selvittää käsitteen avulla vuorovaikutusta tutkittavien tyttöjen ruumiillisten fanikäytäntöjen ja tyttöyttä koskevien normien välil-

lä. Saarikoski tutkii konkreettisia fanikäytäntöjä, kuten leikkimistä, keräilyä, tanssimista ja laulamista, ja kysyy, miten tytöt muokkasivat omaan käyttöönsä globaalia mediaviestiä ja rakensivat tyttöyttä faniuden välityksellä tietystä historiallisesta ja paikallisesta tilanteesta.

Saarikosken mukaan tyttöjen esityksissään ottamat Spice Girls -roolit eivät eronneet jyrkästi tyttöjen arkiroolista. Spice Girls -tanssiesityksestä ja muista samassa tilanteessa esitetyistä ohjelmanumeroista koostui esityssarja, joka kertoi tyttöjen samanaikaisesta elämästä, toisin sanoen vaiheesta, jossa siirtyään lapsuudesta nuoruuteen ja johon liittyi muun muassa tyttöjen välisen kilpailun käsittely. Esitykset ovat sukupuolikoreografioita siinä mielessä, että ne noudattavat tähän esityslajiin liittyviä tyttöyden liikkeellisen esittämisen sääntöjä, mutta jokainen esitys ja liike välttämättä toistavat toisin tuota sääntöä ja siten myös potentiaalisesti muuttavat käsityksiämme tyttöydestä. (Saarikoski 2009, 54–59.) Tanssiesityksessä ei ole tässä tapauksessa kyse (pelkästään) tanssijan identifioitumisesta esittämäänsä rooliin vaan nimenomaan esityksestä sukupuolitettua subjektin tuottamisen paikkana.

Sukupuolen hahmottaminen performatiivisina tekoina tai koreografiana voi toimia kiinnostavana tapana tutkia vaikkapa nuorten teatteri- tai tanssiesitysten suhdetta heidän omiin kokemuksiinsa sukupuolitettuna subjektina elämisestä. Miten vaikkapa tytön kokemus pojan roolin esittämisestä suhteutuu tytön kokemukseen omasta sukupuolestaan? Miten sukupuolen tutkiminen teatterin tai tanssin kautta vaikuttaa nuorten omiin kokemuksiin sukupuolestaan? Miten taidelähtöisessä toiminnassa sukupuolta toistetaan toisin ja muretaan normatiivisia sukupuolikäsityksiä?

## DIASPORINEN IDENTITEETTI

MIMO-projektissa on hyödynnetty tanssi- ja liiketyöskentelyä vastaanotto-keskuksessa asuvien nuorten kanssa. Näiden nuorten erityinen asema turva- paikkapäätöstä odottaessa liittyykin laajempiin keskusteluihin kodista, kuulumisesta ja identiteetistä uudessa ympäristössä. Erityisesti siirtolaisuudesta ja maahanmuutosta puhuttaessa on käytetty diasporisen identiteetin käsitettä kuvaamaan identiteetin moninaisuutta, monipaikkaisuutta ja paikantuneisuutta. Diasporisella identiteetillä viitataan pakotetun liikkumisen (esim. pakolaisuuden) synnyttämiin identifioitumisiin, joissa maasta toiseen vaihtuvat kulttuuriset ja poliittiset maisemat muokkaavat kokemusta kuulumisesta ja



kodista. Yleensä identiteettiä luonnehtiva kuuluminen ja pysyvyys ovat diasporassa elävillä jatkuvasti kyseenalaistettuna. Koti, josta he ovat lähteneet, ei pysy samana, vaikka se voikin olla kuvitellun jakamisen ja kuulumisen paikka. Uusi paikka, johon kotinsa jättäneet ovat asettuneet, ei ole sekään yhtenäinen eikä tarjoa kuulumisen tunnetta muun muassa rasmin vuoksi. Diasporista identiteettiä luonnehtiikin jatkuva samankaltaisuuden ja jatkuvuuden sekä erojen ja murtumien dialoginen suhde. (Hall 1999, 227–233.)

Taiteellinen työskentely saattaa antaa hyväksytyksi tulemisen ja jakamisen kokemuksia varsin haastavassa elämäntilanteessa eläville nuorille. Esimerkiksi hiphopin kulttuurinen ja historiallinen merkitys yhdysvaltalaisessa kontekstissa vähemmistöjen kulttuurisen ilmaisun ja marginalisoiduksi tulemisen kokemusten välineenä voi luoda identifioitumisen paikkoja myös Suomessa asuville siirtolaisille. Sanaton liike voi ylittää kielellisiä ja kulttuurisia eroja ja luoda yhteistä tilaa eri taustoista tulevien nuorten välille, mutta ei välttämättä, sillä kohtaamisia kehystävät aina myös valta-asetelmat erilaisissa oloissa elävien nuorten välillä sekä instituutiot, joiden osana taidetoimintaa harjoitetaan. Yhteisötaide- ja monikulttuurisia projekteja Suomessa ja Gambiassa tutkinut Helena Oikarinen-Jabai (2008, 38) kirjoittaa väitöskirjassaan identiteettikäsitksestään seuraavasti:

*[...] haluan teksteissäni ilmaista, että identiteetit ovat muuttuvaisia ja tilanteesta riippuvaisia, eikä niitä voi sijoittaa vain kulttuureihin tai traditioihin. Feministisen, ilmiöitä yhteen kytkevän lähestymistavan tulisikin identiteettien sijasta kuvata hetkiä, sosiaalisia rakennelmia, subjektipositioita ja käytäntöjä ja niiden yhteyttä kolonisaatioon/dekolonisaatioon, muihin epätasa-arvoa tuottaviin rakenteisiin sekä näiden keskinäisiin suhteisiin.* (Frankenberg & Mani 2001; Viswesvaran 1994, 12.)

Oikarinen-Jabaita (2008) mukaillen voisi ehdottaa, että taidelähtöisiä menetelmiä sovellettaessa on tärkeää huomioida yksittäisten hetkien ja niissä rakentuvien toimijuuden paikkojen suhdetta valtaan ja epätasa-arvoon. Valta-suhteita painottavaan näkemykseen kuuluu näkemys vallasta myös tuottavana ja mahdollistavana: identiteetit mahdollistuvat valtasuhteissa, eivät niiden ulkopuolella. Olisi kiinnostavaa pohtia, millaisia identifioitumisia vastaanotto-keskuksessa tapahtuva tanssitoiminta mahdollistaa ja millaista toimijuutta se tuottaa. Millaisia valtaan ja eroihin liittyviä seikkoja tanssitoiminta peittää tai paljastaa? Millaisia suhteita menetettyihin tai tuleviin koteihin ja kuulumisiin tanssitoiminta mahdollistaa?

## IDENTITEETTI NÄKYVYYTENÄ JA TUNNUSTUKSEN KOHTEENA

Tässä luvussa käsittelen ymmärrystä identiteetistä poliittisena käsitteenä. 1960-luvulla alkanut rotuerottelun lopettamiseen tähtäävä kansalaisoikeusliike Yhdysvalloissa, naisliike ja seksuaalivähemmistöjen oikeuksien ajaminen liittyvät kaikki identiteetikysymyksiin. Näissä kamppailuissa identiteetti oli ja on edelleen yhteenliittymisen, näkyvyyden ja tunnustamisen kohteena. Identiteettipolitiikan lähtökohtana oli tiettyjen ryhmien marginalisoitu asema yhteiskunnassa ja kulttuurissa. Poliitiikan tavoitteena on tehdä näkyväksi ryhmien jäsenten kokemia syrjintää ja heihin kohdistuvia stereotyyppisiä näkemyksiä. Esimerkiksi toisen aallon feministit pyrkivät nostamaan naisten tiedostamisryhmissä esille naisiin kohdistuvaa syrjintää peilaamalla omia kokemuksiaan muiden vastaaviin kokemuksiin ja tuomalla esille niiden kytköstä yhteiskunnallisiin valtarakenteisiin. Käsitystä naisista yhtenäisenä identiteettiin perustuvana ryhmänä haastettiin tuomalla keskusteluun naisten välisiä eroja, kuten esimerkiksi rotua ja seksuaalisuutta. Identiteettipolitiikkaa onkin kritisoitu tavasta, jolla se saattaa häivyttää moninaisten erojen kytkeytymistä toisiinsa ja korostaa tiettyä eron akselia muiden kustannuksella. Identiteettipolitiikasta saattaa tulla myös normatiivista, jolloin tiettyyn ryhmään kuulumisesta tulee poissulkevaa. Esimerkiksi homo- ja lesboaktivismi voi muodostua vain tietynlaisista keskiluokkaista ja valkoista homo- ja lesboidentiteettiä suosivaksi.

Identiteettiä poliittisen toimijuuden lähtökohtana on hahmotettu uusilla tavoilla sen jälkeen, kun käsitys pysyvästä, yhtenäisestä ja yhden eron kategoriaan perustuvasta identiteetistä on purkautunut. Esimerkiksi jälkikolonialistinen feministi Gayatri Chakravorty Spivak (1987/1996) otti 1980-luvun lopulla käyttöön strategisen essentialismin käsitteen, jolla hän tarkoitti tiettyä tarkoitusta varten hahmotettua olemusajattelua hyödyntävää identiteettiä. Tiettyjen poliittisten tavoitteiden ajamiseksi ja saavuttamiseksi esimerkiksi naiset voivat liittoutua väliaikaisesti yhteen eroista huolimatta.

MIMO-projektissa voidaan hahmottaa nuoruutta identiteettinä, joka toimii myös poliittisen toiminnan lähtökohtana. Poliitiikalla ymmärrän tässä esimerkiksi halun ja tarpeen tuoda nuorten ääntä kuuluviin ja tuoda esille heidän omia käsityksiään elämästä valtaapitävien ja heitä määrittelevien aikuisten sijaan. Esimerkiksi Turun ammattikorkeakoulun teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelija käsikirjoitti ja toteutti yhdessä Juhana Herttuan lukion oppilaiden kanssa esityksen *Haistattelunäytelmä – eli rakas paska maailma*, jonka tavoitteena

oli ”saada mukana olevat nuoret pohtimaan, mihin he halusivat vaikuttaa ja mitä he halusivat muuttaa tässä maailmassa” (Vähäniemi 2012, 25). Tätä tavoitetta voidaan luonnehtia poliittiseksi. Erään projektiin osallistuneen lukio-laisen kyselyvastausta voidaan lukea kannanottona strategisen essentialismin puolesta:

*Yksi hienoimpia asioita mitä opin oli se, että me ollaan vielä enemmän erilaisia kun vois ikinä kuvitella. Meitä ei saa mitenkään samaan muottiin. Mutta meillä voi olla yhteinen päämäärä, tavoite, unelma, sanoma. Se, että kaikki uskoo yhteen ja samaan juttuun riittää. (Emt. 2012, 26.)*

Vastauksen kirjoittaja oli huomannut, että projektiin osallistuneita ei yhdistä jokin essentiaalinen identiteetti, vaan että ryhmä ja sen voima muodostuivat yhteisestä tavoitteesta.

## IDENTITEETIN JÄLKEEN

Kulttuurintutkimuksessa on esitetty kritiikkiä edellä mainittuja identiteettikäsitteitä kohtaan. Uusmateriaaliseksi lähestymistavaksi nimetty suuntaus on ottanut lähtökohdakseen identiteettien sijaan tulemisen käsitteen. Tämä liittyy niin sanottuun posthumanistiseen käänteeseen, jossa ihmisen keskeistä asemaa pyritään ajattelemaan uudella tavalla ja jossa korostetaan monenlaisia kytköksiä luonnon ja kulttuurin, elollisen ja elottoman välillä. Kielellisyyttä, merkityksiä ja tietämisen rajojen kriittistä pohdintaa painottavan jälkistrukturalistisen teoretisoinnin sijaan uusmateriaalisissa ja posthumanistisissa näkökulmissa painotetaan ontologian ja olemisen tasolla muun muassa ihmisen kytköksiä muuhun olevaan. Näitä näkökulmia luonnehtii yksilökeskeisyyden sijaan moninaisten vaikuttumisten prosessien tutkiminen. Jos identiteetti-käsitettä luonnehtivat samuus ja ero, postidentiteettien aikaa määrittää jatkuvat erilaistumisen ja tulemisen prosessit. Tuleminen tarkoittaa ruumiin voimia lisääviä tai vahvistavia prosesseja. Tässä ajattelussa kytkeytymisen käsite on keskeinen.

Tanssintutkija Hanna Väätäisen (2009) etnografisessa liikeimprovisaatiotutkimuksessa vammaiset ja terveet tanssijat kytkeytyvät liikkeillään käsitteisiin, toisiinsa, tilaan, musiikkiin ja tuoleihin. Näin he saavat aikaan muutoksia siinä, miten esimerkiksi tanssi ja vammaisuus ymmärretään. Vammaisuutta ja sukupuolta koskevat diskursiiviset käsitykset lähtevät liikkeelle, kun tanssissa tapahtuu tulemista, jatkuvaa erilaistumista, joka pakenee totunnaisia ja kaava-

maisia ymmärryksiä esimerkiksi vammaisen ja pyörätuolin suhteesta. Uusmateriaalisissa näkökulmissa ei olla kiinnostuneita siitä, mitä jokin on tai kuka jokin on (=identiteetti), vaan siitä, mihin kaikkeen esimerkiksi vammaisuus voi kytkeytyä ja millaiseksi se voi tulla. Tällä näkemyksellä onkin vahva visio-näärinen tulevaisuusorientaatio, mutta sitä voi hyödyntää myös tämänhetkisten käynnissä olevien prosessien tutkimiseen.

Identiteettipolitiikan sijaan, jossa pyritään kiinnittämään huomiota margina-lisoituihin ryhmiin, uusmateriaalisessa tutkimuksessa ja politiikassa pyritään vahvistamaan toiminnan kategorioita (Grosz 2005, 168, sit. Väättäinen 2009, 48). Tämä toiminta voi olla sellaista, joka ei helposti lokeroitu esimerkiksi tanssiksi, vaan on jotain olemassa olevien kategorioiden välistä tai rajalla ole-vaa (Väättäinen 2009, 54).

MIMO-projektissa uusmateriaalinen näkökulma voisi tarkoittaa esimerkiksi sen pohtimista, mihin kaikkeen työpajoihin ja esityksiin osallistuvat yksilöt pystyvät? Miten kohtaamiset taide- ja sosiaalialan opiskelijoiden sekä nuorten kanssa muovaavat vaikkapa taidekäsitystä? Mitä kohtaamiset mahdollistavat? Millaisia toimijoita taideprojekteissa voidaan hahmottaa, jos toimijuuden aja-tellaan liittyvän myös muihin kuin ihmisiin? Miten taiteen materiaalisuus il-menee projektissa?

## LÄHTEET

- Barkman, J. 2003. Minä, äiti, isä ja koti lasten tarinoissa. Teoksessa Krappala M. & Pääjoki, T. (toim.) *Taide ja toiseus. Syrjästä yhteisöön*. Helsinki: STAKES, 92–101.
- Butler, J. 1990/2006. *Hankala sukupuoli*. Pulkkinen T. & Rossi L-M. (suom.). Helsinki: Gaudeamus.
- Foster, S. L. 1998. *Choreography of Gender*. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 24: 1, 1–33.
- Frankenberg, R. & Mani, L. 2001. *Crosscurrents, Crosstalk: Race, Post-coloniality and the Politics of Location*. Teoksessa Bhavnani, K. (ed.) *Feminism and "Race"*. Oxford: Oxford University Press, 479–491.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.

- Hall, S. 1999. Identiteetti. Lehtonen, M. & Herkman, J. (toim. ja suom.). Tampere: Vastapaino.
- Kaskisaari, M. 2000. Kyseenalaiset subjektit. Tutkimuksia omaelämäkerroista, heterojärjestyksestä ja performatiivisuudesta. Jyväskylä: SoPhi.
- Oikarinen-Jabai, H. 2008. Syrjän tiloja ja soraääniä. Performatiivista kirjoittamista Suomen ja Gambian välimaastoissa. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Pääjoki, T. 2004. Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekasvatuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sarikoski, H. 2009. Nuoren naisellisuuden koreografioita. Spice Girlsin fanit tyttöyden tekijöinä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Saresma, T. 2007. Omaelämäkerran rajapinnoilla. Kuolema ja kirjoitus. Jyväskylä: Nykykulttuurin tutkimuskeskus.
- Spivak, G. C. 1987/1996. Maailmasta kolmanteen. Vainonen, J. (suom.). Tampere: Vastapaino.
- Viswesvaran, K. 1994. Fictions of Feminist Ethnography. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Vähäniemi, H. 2012. Teatteri, joka muuttaa maailmaa – katsaus teatteriin vaikuttamisen välineenä. Opinnäytetyö. Esittävän taiteen koulutusohjelma. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Väätäinen, H. 2009. Liikkeessä pysymisen taika. Etnografisia kokeiluja yhteisötanssiryhmässä. Turku: Eetos.

# MUUTTUVA OPETTAJUUS JA ORGANISAATIOIDEN VÄLINEN YHTEISTYÖ MIMO-PROJEKTISSA

*Juha Makkonen & Marja Susi*

## ABSTRAKTI

Ammattikorkeakouluissa toteutetaan parhaillaan rakenteellisia ja hallinnollisia muutoksia, jotka vaikuttavat ammattikorkeakoulujen opettajien työn sisältöön ja työtehtäviin. Hallitusohjelmassa nimettyjen rahoitusta, hallintoa ja toimilupakäytäntöjä koskevien uudistusten vaikutukset näkyvät käytännössä opettajan työssä. Opetustyön ohella tehdään yhä enemmän verkostomaista työtä, joka ulottuu myös muiden ammattialojen kanssa tehtäviin yhteistyöprojekteihin. Miten opettajat kokevat työnsä muuttuvan, kun esimerkiksi tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan (TKI) ja projektiosaamisen painoarvo kasvaa? Miten eri alojen tai organisaatioiden välisen moniammatillisen yhteistyön prosessia olisi hyvä lähteä rakentamaan? Artikkelissa tarkastellaan opettajan työn muutosta ja organisaatioiden välistä yhteistyötä monialaisen MIMO-projektin kautta. Projektin tavoitteena on ollut löytää pysyviä, yhteisiä toimintamalleja nuorten kanssa tehtävään moniammatilliseen työhön. Artikkelin alussa käsitellään TKI-toimintaa osana ammattikorkeakoulujen tehtävää. Seuraavat luvut käsittelevät projektityötä ja moniammatillista yhteistyötä suhteessa opettajan työnkuvaan. Artikkelia varten tehdyssä kyselyssä MIMO-projektiin osallistuneet henkilöt Humanistisesta ammattikorkeakoulusta ja Turun ammattikorkeakoulusta vastasivat monialaista yhteistyötä koskeviin kysymyksiin. Vastausten perusteella kuvataan laajassa projektissa kertynyttä osaamista ja sen vaikutuksia tulevaisuuteen.

## TKI-TOIMINTA AMMATTIKORKEAKOULUN JA OPETTAJAN TEHTÄVÄNÄ

Ammattikorkeakoulussa työskentelevien opettajien työnkuvat ovat viime vuosina muuttuneet nopeaan tahtiin, ja erityyppisten työtehtävien kirjo on kasvanut. Tässä artikkelissa tarkastellaan Humanistisen ammattikorkeakoulun (Humak) ja Turun ammattikorkeakoulun (Turun AMK) yhteistyötä MIMO (*Moving In Moving On! Application of Art-Based Methods to Social and Youth Work*) -projektissa. Muuttuva opettajuus ammattikorkeakouluissa ja muutoksen näkyväksi tuleminen projektissa ovat artikkelissa erityisen huomion kohteena. MIMO-projektin toteutukseen osallistuneet opettajat ovat projektin alkaessa soveltaneet työnkuvaansa vastaamaan ammattikorkeakoulujen uutta tavoitetta integroida opettajan työhön entistä enemmän TKI-työtä. Samalla he ovat rakentaneet moniammatillista yhteistyötä toista koulutusalaan tai ammattikorkeakoulua edustavien opettajien kanssa. Projektista on opittu paljon, mutta työskentelyyn on liittynyt myös monia haasteita. Henkilökunnan kokemuksia projektista tarkastellaan neljän mukana olleen koulutusohjelman osalta. Turun AMK:n koulutusaloista keskitytään kulttuuri-, terveys- ja hyvinvointialoihin ja Humakin osalta kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmaan. Kirjoituksessa kuvataan MIMO-projektissa saatuja kokemuksia projektityön ja opetuksen integroinnista, moniammatillisesta työstä ja uudentyyppisestä opettajuudesta.

Lakiin kirjattujen ammattikorkeakoulun tehtävien muuttumisen myötä korkeakouluista on tullut entistä selkeämmin asiantuntijaorganisaatioita, ja tämä vaikuttaa myös opettajien työnkuviin sekä työtehtävien luonteeseen. Voimassa olevan ammattikorkeakoululain (9.5.2003/351) mukaan yksi ammattikorkeakoulujen tehtävistä on harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä sekä taiteellista toimintaa. Ammattikorkeakoulujen kanssa viimeksi tehtyjen tavoitesopimusten yleisessä osassa todetaan, että ammattikorkeakoulut vahvistavat työelämää, taiteelliseen toimintaan ja alueellisiin tarpeisiin kytkeytyvää opetusta, yrittäjyyttä sekä erityisesti tuotekehitykseen sekä yritysten, työyhteisöjen ja kolmannen sektorin kehittämiseen liittyvää tutkimus- ja kehitystyötä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010a, Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010b).

Jyrki Kataisen hallituksen ohjelmaan (2011, 34) on kirjattu, että ammattikorkeakoulujen rahoitusta ja hallintoa koskeva lainsäädäntö sekä ammattikorkeakoulujen toimiluvat uudistetaan korostaen toiminnan laatua ja vaikuttavuutta.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2013) on linjannut, että uudistuksella vahvistetaan ammattikorkeakoulujen edellytyksiä vastata nykyistä itsenäisemmin ja joustavammin työelämän, muun yhteiskunnan ja alueiden muuttuviin kehittämistarpeisiin laadukkaalla opetuksella ja tutkimus- ja kehitystyöllä. Osana uudistusta hallitus on esittänyt, että ammattikorkeakoulujen toiminnan rahoittamista ohjaava yksikköhinta muodostuu koulutuksen sekä soveltavan tutkimus- ja kehitystyön perusteella määräytyvistä rahoitusosuuksista. Yksikköhinnat on vastedes määrättävä siten, että kaikkien ammattikorkeakoulujen rahoituksesta koulutuksen perusteella määräytyvä osuus on 85 prosenttia ja soveltavan tutkimus- ja kehitystyön osuus on 15 prosenttia (HE 486/2013). Näin ollen tutkimus- ja kehitystoiminnan ulkoinen rahoitus on vastedeskin kiistaton osa ammattikorkeakoulujen rahoitusta.

MIMO-projektin alkaessa Humakilla ja Turun AMK:lla oli opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa vuosiksi 2010–2012 tehdyt tavoitesopimukset. Turun AMK:n tavoitesopimuksessa mainittiin painoaloina muun muassa hyvinvointipalvelut elämänkaareissa ja taidealan työelämälähtöinen osaaminen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010b). Humakin sopimuksessa painotettiin kansalaisten tarpeista lähtevää innovaatiotoimintaa ja yhteistyön kehittämistä, ja painoaloiksi nimettiin sosiaalisten ja kulttuuristen innovaatioiden ja aktiivisen kansalaisuuden edistäminen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010a). Humakin strategiassa vuosiksi 2010–2012 kiinnitettiin huomiota tutkimus- ja kehitystoiminnan ja pedagogiikan integrointiin, TKI-toimintaan opiskelijoiden työllistymisen edistäjänä, TKI-projektien johtamisen kehittämiseen sekä TKI-toiminnan valtakunnallisen vaikuttavuuden parantamiseen (Humanistinen ammattikorkeakoulu 2010, 9). Myös Turun AMK:n strategiassa suunnitelmassa soveltava TKI-toiminta nostettiin tärkeäksi kehittämisen alueeksi (Turun ammattikorkeakoulu 2010, 7). Sekä Humakin että Turun AMK:n tavoitesopimusten tavoitteisiin on kirjattu yhdeksi seurattavaksi mittariksi TKI-projekteissa suoritettut opintopisteet läsnä olevia opiskelijoita kohden. Molempien ammattikorkeakoulujen opintopisteto-teumat ovat olleet sopimustentekoa edeltävänä vuonna (2009) selvästi alle ammattikorkeakoulujen keskiarvon. Opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa tehtyjen tavoitesopimusten valossa on siis selvää, että TKI-toiminnan tehostamiselle on ollut tarvetta kummassakin ammattikorkeakoulussa.

Edellä mainittujen lakisääteisten tehtävien mukaisesti ammattikorkeakoulujen opettajan perustehtävä muodostuu opettamisesta, kehittämistyöstä ja yhteistyöstä työelämän kanssa. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että yhden



työpäivän aikana opettaja saattaa siirtyä useasta työkuulttuurista ja työtehtävästä toiseen. Voidaan sanoa, että työkuulttuuri on muuttumassa mosaikkimaiseksi. Opetusosaamisen rinnalle tarvitaan yhteisö- ja verkosto-osaamista. (Mäki 2012, 42, 63.) Tähän osaamiseen viitataan myös ammattikorkeakoululain uudistamista koskevissa valmisteluteksteissä, joiden mukaan tavoitteena on ammattikorkeakoulu, joka on kansainvälisesti arvostettu, itsenäinen ja vastuullinen osaajien kouluttaja, alueellisen kilpailukyvyä rakentaja, työelämän uudistaja ja innovaatioiden kehittäjä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013).

Työkuulttuuria muovaavat organisaation johdon ohella opettajat ja opettajaryhmät, projektihenkilöstö sekä organisaation ulkopuoliset asiakkaat. Kun henkilöstö on mukana monissa eri projekteissa ja työryhmissä, tehtävänkuvat ja työroolit vaihtuvat koko ajan eikä omaa tai toisten vastuualuetta ja tehtävää ole aina helppo hahmottaa. Tällöin voi syntyä epäselvyyksiä työnjaosta, käsitteistä ja työtavoista. Tämä edellyttää opettajilta muuntautumiskykyä ja uudenlaista osaamista. (Mäki 2012, 46.) Muutos ei tapahdu välttämättä samaan aikaan ja samalla tavalla kaikilla työntekijöillä. Osa opettajista profiloituu enemmän kehittämisen ja projektiosaamisen suuntaan, kun taas osa kokee työnsä olevan enemmän sidoksissa opetukseen ja perinteiseen opettajan identiteettiin.

Koulutusorganisaation tasolla haasteena saattaa olla se, että etenkin pitkään opetustyötä tehneet opettajat identifioivat itsensä vahvasti vain opetustyöhön. Iso muutos saattaa aiheuttaa vastustusta. (Mäki 2012, 46.) Reviirien ylittäminen voidaan kokea uhkana. Joustavuutta tarvitaan jatkuvasti muuttuvassa työssä. Kun tehdään yhteistyötä, työn luonteeseen kuuluu uusien asenteiden ja työtapojen omaksuminen sekä oman ydinosaamisen muokkaaminen ja prosessoiminen. Samalla kun ryhmän jäsen kirkastaa omaa osaamistaan ja asiantuntijuuttaan, hänen tulee osata rakentaa ryhmän yhteistä osaamista. (Isoherranen 2005, 138.) Perinteinen omaan alaan liittyvä opetustyö ei siis enää riitä ammattikorkeakoulussa työskentelevän opettajan työn sisällöksi. Työryhmätyöskentely muiden ammattikuntien edustajien kanssa ja oman alan rajat ylittävä jaettu kehittämistyö ja siihen liittyvät sisällöt ovat muodostumassa keskeiseksi osaksi opettajan työtä ja osaamista.

## YHTEISTYÖ MIMO-PROJEKTIN SUUNNITTELU- JA KÄYNNISTÄMISVAIHEESSA

Moniammatillinen työskentely edellyttää yhteisten tavoitteiden, luottamuksen ja yhteisen toiminnan tunnistamista ja rakentamista eri toimijoiden kesken (Pärnä 2012, 50). Luottamuksen syntyminen voi olla ajan kuluessa kehittyvä ja syventyvä prosessi, joka kasvaa osallisuuden kokemusten ja yhteenkuuluvuuden tunteen syntymisen myötä. Toisaalta luottamus voi syntyä myös hyvin nopeasti. Tämän edellytyksenä on Katariina Pärnän (2012, 150–151) mukaan yhteinen pyrkimys ja innostus yhteistyöhön, yhteistyön tarpeen ja hyödyn tunnistaminen sekä moniammatillisen työn näkeminen lisäresurssina. Jokaisen ryhmän jäsenen osaaminen ja asiantuntijuus ja ryhmän tehtävä tulee tuoda selkeästi esille työn aloitusvaiheessa, jotta moniammatillisessa työssä päästään eteenpäin (Isoherranen 2005, 114).

MIMO-projekti on luonut yhteistyötä erityisesti nuorten parissa toimivien järjestöjen, korkeakoulujen ja koulujen välille kehittääkseen muun muassa moniammatillista tiimityötä (Krappe ym. 2012, 5). Moniammatillista työotetta on lähdetty rakentamaan ongelmaperustaista työtapaa käyttäen. Tämä on tapahtunut yhteisissä eri alojen edustajien välisissä ideariihissä ja MPT (Multiprofessional Teamwork) -työskentelyssä, jossa on ollut mukana eri alojen ammattilaisia. MPT-työskentelyn yhteydessä on pyritty määrittelemään keskeisiä nuorten ohjaamiseen ja taidelähtöiseen työskentelyyn liittyviä käsitteitä ja toimintatapoja. (Leino 2012, 7.) Yksi moniammatillisen työskentelyn lähtökohta on yleensä kohderyhmän tarpeiden tunnistaminen. Kukin moniammatillisen tiimin jäsen pyrkii määrittelemään mahdollisimman tarkasti oman ammatillisen osaamisensa suhteessa valittuun kohderyhmään (Isoherranen 2005, 14). MIMO-projektissa yhteisenä kehittämisen kohteena on ollut nuorten ohjaamiseen liittyvä yhdessä oppiminen ja oppimiseen liittyvien käytänteiden kehittäminen.

Projekteissa voidaan puhua myös eräänlaisesta organisaatioiden välisestä ekspansiivisesta oppimisesta, jossa toimintaa arvioidaan uudelleen ja toimintamalleja rakennetaan uudelleen. Opitaan siis jotakin, mitä ei vielä ole olemassa. Tällainen oppiminen tapahtuu dialogin avulla sykleittäin, ja oppimiseen kuuluvat myös erilaiset ristiriidat (Engeström 2004, 59–62). Myös MIMO-projektin aikana on oppimista tapahtunut eri tavoin projektin eri vaiheissa, sekä yksittäisten opettajien että ryhmien tasolla. Moniammatillisen yhteistyön haasteina on nähty muun muassa yhteistyöprosessien kehittämiseen liittyvät kysymykset ja vaikeus löytää yhteistä aikaa suunnittelulle. Irmeli Leinon (2012, 15) mukaan

MIMO-projektissa toimivaa yhteistyötä tukevat rakenteet ovat koostuneet työryhmien säännöllisistä kokouksista, tiedotus- ja viestintäkäytännöistä sekä sähköisen ympäristön hyödyntämisestä. Moniammatillisen yhteistyön edellytyksiä ovat myös kunkin tahon asiantuntijuuden ja osaamisen tunnistaminen sekä selkeiden, yhteisten kohderyhmästä lähtöisin olevien päämäärien asettaminen. Tavoitteena on löytää pysyviä, yhteisiä toimintamalleja, joita voitaisiin tulevaisuudessa käyttää osana nuorten kanssa tehtävää moniammatillista työtä.

Tätä artikkelia kirjoittaessamme MIMO-projektiin osallistuneilla henkilöillä on jo ollut mahdollisuus arvioida projektin tavoitteiden toteutumista sekä moniammatillisen ja organisaatioiden välisen yhteistyön onnistumista projektista saatujen kokemusten perusteella. Teimme moniammatillisesta työstä sähköpostikyselyn, joka lähetettiin opettajille, joilla oli keskeinen rooli MIMO-projektin suunnittelussa ja käynnistämisessä. Kyselyyn vastasi 12 henkilöä. Kysymykset koskivat suunnitteluvaiheen tavoitteiden muotoilua, opettajan omaa roolia projektissa, työn organisointia sekä projektin aikana tapahtuneen korkeakoulujen välisen yhteistyön ja moniammatillisen yhteistyön arviointia (liite 1). Nyt projektin jatkuttua jo lähes kolme vuotta on saatu paljon arvokkaita kokemuksia siitä, mitä seikkoja olisi hyvä ottaa huomioon vastaavanlaisessa opetusta ja TKI-työtä yhdistävässä toiminnassa.

Turun ammattikorkeakoulussa sähköpostikyselyyn vastanneet henkilöt kuvailivat projektin suunnitteluvaiheen tavoitteiksi muun muassa seuraavia: kansallisten ja kansainvälisten yhteistyöverkostojen luominen, ison rahoitushakemuksen hakuprosessin läpivieminen, ulkoisen rahoituksen saaminen, moniammatillisuuden kehittäminen, yhteistyön kehittäminen yli sektorirajojen ja taidelähtöisten työskentelymenetelmien kehittäminen. Projektia suunniteltaessa toiminnan kohderyhmäksi valikoituivat syrjäytymisuhan alla olevat nuoret. Myös opetuksen sisältöjä haluttiin kehittää projektissa. Koska kysely tehtiin vain pienelle joukolle projektiin osallistuneista henkilöistä, artikkelissa olevista lainauksista on anonymiteetin säilyttämiseksi jätetty vastaajiin viittaavat numeroinnit pois.

Siitä, miten projektissa kehitettävät sisällöt voitaisiin nähdä osana pysyvää toimintaa, oli Turun AMK:ssa aluksi erilaisia käsityksiä:

*Hankkeessa kehitettäväksi otetut asiasisällöt ja niiden käsitteleminen muotoutui hyvin pitkälle valittujen kumppaneiden omien intressien mukaisesti. Taideakatemiassa opetukseen integroiminen oli jo itsessään lähtökohta, mutta hakuvaiheen alussa siitä, miten se toteutettaisiin, ei hanketyöryhmällä ollut käsitystä.*

*Kaikki kukat saivat kukkia, hankkeeseen haluttiin monipuolisuutta ja rikkautta. Yritettiin löytää myös yhteistyön pintoja ja niitä tunnistettiin olevan mutta oli vaikeaa hahmottaa, mitä konkreettisesti tullaan tekemään yhdessä.*

*Ajankohtaiset kehittämisteemat: syrjäytymisvaarassa olevat nuoret, taidelähtöiset menetelmät ja moniammatillinen yhteistyö olivat suunnittelun selkeät linjat, mutta opetuksen näkökulmaa ei täysillä osattu alussa ottaa huomioon...*

(Turun AMK, sähköpostikysely 7.11.2012)

Jälkikäteen vastaajat näkivät tärkeänä sen, että etenkin koulutuspäälliköt olisivat olleet tiiviimmin mukana jo projektin suunnitteluvaiheessa ja että projektin sisällön limittyminen omaan työhön olisi mietitty yhdessä muun opettajakunnan kanssa. Vastaajat kokivat, että suunnitteluvaiheessa oli tapahtunut paljon arvokasta oppimista siitä, miten projektityö integroidaan opetustyöhön. MIMO-projekti on ollut Taideakatemian ja koko Turun AMK:n mittakaavassa suuri projekti, jonka toiminnan organisoimiseen on luonnollisesti liittynyt paljon uusia asioita (Turun AMK, sähköpostikysely 7.11.2012).

Humakin vastaajien mukaan oman ammattikorkeakoulun näkökulmasta tärkeää oli yhteistyöverkoston luominen ja osallistuminen isoon kansainväliseen projektiin, jollaisesta ei Humakissa ollut aiemmin juurikaan kokemusta. Projektilla pyrittiin myös nuorisotoimialan yleiseen kehittämiseen tarjoamalla Humakin opiskelijoille uudenlaisia taidelähtöisiä menetelmiä. Nuorisotyöllisen otteen vieminen projektin ajatteluun ja nuorisotyön profession kirkastaminen olivat tärkeässä asemassa, kuten myös kokemuksien saaminen moniammatillisesta työstä. (Humak, sähköpostikyselyt 1.11.2012 ja 25.1.2013.)

*Tavoitteena oli saada taiteen ja nuorisotyön raja-aitoja madallettua siten, että kyseisten menetelmien ja meiltä tulevan nuorisotyöosaamisen kautta pystytään luomaan uusia malleja nuorten sosiaaliseen vahvistamiseen. (Humak, sähköpostikysely 1.11.2012)*

Suunnitteluvaiheessa Humakista oli mukana edustajia sekä kulttuurituotannon että kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmista. Keskeisimmässä roolissa projektin suunnittelussa oli nuorisotyön hankesuunnittelija, joka raportoi suunnittelutyön etenemisestä koulutusjohtajalle. Projektisuunnitelmassa korostui Humakin Nurmijärven kampuksen rooli, koska se oli Tur-

kua lähinnä sijaitseva kampus, joka tarjosi nuorisotyön koulutusta. Projektin suunnittelutyön onnistumisen kannalta kyselyyn vastaajat pitivät tärkeänä yhteisymmärryksen saavuttamista siitä, mitä kukin osapuoli voisi tuoda projektiin ja oppia siitä. Tätä pidettiin keskeisenä myös henkilökunnan sitouttamisen kannalta. (Humak, sähköpostikyselyt 1.11.2012 ja 25.1.2013.)

*Työnjaon ja vastuualueiden pitäisi myös olla selviä. Tähän liittyy myös se, että saadaan henkilökunta sitoutumaan hankkeeseen ja että jokainen organisaatio käyttää samoja henkilöitä läpi koko hankkeen, niin että heillä, jotka ovat osana hanketta, säilyy selkeä visio siitä, miten hanke on edennyt. (Humak, sähköpostikysely 25.1.2013)*

Humakista kyselyyn vastanneiden mukaan suunnitteluvaiheessa korostui selvästi toteuttajalähtöisyys. Vaikka hyödynsaajia – opiskelijoita ja nuoria yleisesti – mietittiin myös, jäi heidän roolinsa ja heihin kohdistuvat vaikutukset vähemmälle huomiolle.

## OPETUKSEN JA TKI-TOIMINNAN INTEGRAATIO MIMO-PROJEKTISSA

Turun ammattikorkeakoulussa projektityötä integroitiin opettajien työaikaan yhteistyössä koulutuspäälliköiden, TKI-päälliköiden, opetushenkilökunnan ja projektipäällikön kesken. Projektin alkuvaiheessa työtuntien ja niihin sidottujen sisältöjen sovittaminen opetushenkilökunnan työaikasunnitelmiin pyrittiin tekemään kalenterivuositain – osittain käytössä olevan Tilipussi-järjestelmän vuoksi. Ennalta sovittujen sisältöjen sovittaminen opetusaikatauluihin ei ollut aina saumatonta, koska kaikki projektiin osallistuneet opettajat eivät olleet mukana projektin suunnittelutyössä tai projektityön liittäminen omaan opetukseen oli heille uutta. Myös monet projektin aikana tapahtuneet henkilöstövaihdokset varmasti osaltaan hidastivat sovittujen ja suunniteltujen asioiden etenemistä. Monien projektiin mukaan otettujen opintojaksojen sisältöjä tai toteutussuunnitelmia ei ollut alun perin mietitty sovellettavaksi projektityöhön. Tämä edellytti opettajilta opintojaksojen ja niiden toteutussuunnitelmien uudelleen muokkaamista ja lisäsi kuhunkin opintojaksoon käytettävää suunnittelu-aikaa. Varsinkin projektin alussa tehtiin välillä nopeitakin päätöksiä joidenkin opintojaksojen uusista toteutusmuodoista.

Opetushenkilökuntaa ei koulutettu järjestelmällisesti projektitoimintaan MIMO-projektin alkaessa Turun AMK:ssa. Kokonaissuunnittelu ja ymmärrys muun muassa projektityön eri puolista ja opetukseen integroimisesta vaihteli koulutusohjelmien välillä ja opettajien oman osaamisen ja motivaation mukaan. Projektityön luonne ja laajuus sekä sen käyttö osana opetustyötä muodostuivat MIMO-projektin aikana koko ajan ymmärrettävämmiksi. Tässä perusteellisen suunnittelutyön merkitys nousee jälleen esiin. Monet työntekijät kehittivät sisältöjä projektin tavoitteiden suuntaisiksi nopeasti, mikä varmasti joidenkin kohdalla lisäsi työn kuormittavuutta. Myös suunnittelutyön määrä lisääntyi, ja tätä ei välttämättä pystytty ottamaan huomioon tai osattu resursoida etukäteen tai se ei ollut enää työaikasunnitelman puitteissa mahdollista. Toimintatapa tuli kuitenkin vähitellen tutuksi:

*... alun haasteista huolimatta, ja hankkeen aikana osa opettajista on selvästi omaksunut uudenlaisen ajattelutavan opinnollistamiseen. (Turun AMK, sähköpostikysely 7.11.2012)*

Koska opettajat tunsivat parhaiten meneillään olevat kurssit ja niiden soveltamismahdollisuudet projektityöhön, he tekivät päätökset opinnollistamisesta yhdessä koulutuspäälliköiden ja projektipäällikön kanssa. Sidottaessa projektityötä opetukseen koulutuspäällikön rooli oli päätöksenteossa keskeinen sekä opettajan työnkuvan että koko koulutusohjelman henkilökunnan työnjaon ja talouden kannalta. Opettajien työhön projektissa kuului opetuksen ja ohjauksen lisäksi kohderyhmän kanssa työskentelyä, työskentelyä osana moniammatillisia työryhmiä, artikkelien kirjoitus- ja toimitustyötä, projektin seminaarien toteutusta ja niihin osallistumista sekä hallinnollisia tehtäviä.

Humakissa opinnollistamista rakennettiin koko ajan projektin suunnittelu- vaiheesta alkaen Nurmijärven kampuksen opetustarjontaa ajatellen. Aluksi ei tehty tarkkoja päätöksiä siitä, mihin kaikkiin opintojaksoihin projekti tul-tai-siin liittämään. Projektiin oli sitoutettu Turussa työskentelevä projektikoordinaattori sekä Turun aikuisryhmän opetuksesta vastaava lehtori. Humakissa oli projektin alkaessa Turussa yhteisöpedagogiksi koulutettavien aikuisten erillisryhmä. Tätä ryhmää ei kuitenkaan pystytty ottamaan mukaan projektiin muun muassa aikuisopiskelijoiden yksilöllisten opintopolkujen vuoksi.

Humakissa opettajien työaika suunniteltiin hyvin pitkälle kampustasolla. Lehtoreilla ja työn johtamisen käytännön toteutumista seuraavalla aluekoordinaattorilla on ollut paljon vapauksia siinä, miten ja milloin lukuvuoden tavoitteissa määritelty projekteihin liittyvä työ tehdään. Suunnitelmat on tehty työyhteis-

sön kesken yhteistyössä TKI-päällikön kanssa. Lopulliset työaikasuunnitelmat hyväksyi koulutusjohtaja (Humak, sähköpostikysely 1.11.2012). Työaikasuunnittelu oli siis melko monivaiheinen ja ajallisesti pitkä prosessi, eikä siinä pystytty ottamaan kovin hyvin huomioon mahdollisia muutostarpeita.

Haasteena Humakissa pidettiin työaikasuunnitelmien tiukkuutta – suunnitelmat lukuvuodelle 2010–2011 oli lyöty lukkoon jo syksyllä 2010. Projektin käytännön toteuttamisen kannalta myös maantieteellisiä haasteita jouduttiin pohtimaan. Opiskelijaryhmien kuljettamista pidettiin hankalana, eikä lehtoreidenkaan liikkuminen ollut aina helppoa muiden opetus- ja ohjaustöiden aikataulujen vuoksi. Humakin MIMO-projektikoordinaattori, jonka tavoitteena oli tuoda etenkin Humakin näkökulmaa ja osallistumismahdollisuuksia projektiin, aloitti työnsä vasta maaliskuun 2011 alussa. Tässä vaiheessa Turun ammattikorkeakoulun puolella oli tehty jo paljon päätöksiä muun muassa opinnollistamisen suhteen, eikä Humak käytännön syistä ehtinyt näihin kovin hyvin mukaan. Projektikoordinaattori jäi pois jo kuukauden työn jälkeen, ja uusi aloitti vasta syksyllä 2011, jolloin Humak joutui aloittamaan projektiin osallistumisen jossain määrin alusta (Humak, sähköpostikyselyt 1.11.2012 ja 25.1.2013). Tällöin uuden lukuvuoden 2011–2012 työaikasuunnitelmat oli taas jo tehty hyvin pitkälle, eikä niihin saatu mahtumaan riittävästi MIMO-projektin toteuttamiseen vaadittavia työtunteja.

*Hanketta on kytketty opetukseen suhteellisen paljon, mutta tämä olisi voinut olla suunnitelmallisempaa. On luotu kurseja, joita on voitu opinnollistaa, ja opiskelijoita on osallistunut seminaareihin ja muihin aktiviteetteihin.* (Humak, sähköpostikysely 25.1.2013)

Humakin osalta organisaation ohuus vaikeutti selvästi projektiin mukaan lähtemistä alkuvaiheessa. Johtaminen ja toiminnan ohjaaminen olisi voinut olla vahvempaa etenkin henkilöiden sitouttamisen ja työtehtävien jakamisen suhteen. Jos Turun AMK:ssa toimineella projektipäälliköllä olisi ollut vahvemmat organisaatorajat ylittävät valtuudet, olisi Humakissa ilmenneisiin haasteisiin voitu kenties reagoida paremmin. Myös projektin ohjausryhmä olisi voinut ottaa vahvemman roolin tässä tilanteessa.

## KOKEMUKSIA MONIAMMATILLISESTA YHTEISTYÖSTÄ

Kyselyssä kysyttiin myös, miten projektin ja opetuksen integrointi on onnistunut moniammatillisissa opintojen toteutuksissa. Jälkikäteen Turun ammatikorkeakoulussa nähtiin tärkeäksi muun muassa moniammatillisen työskentelyn määrittelyn tärkeys:

*Osaamisen alueet tulisi tuoda selkeämmin esiin ja sanallistaa jo yhteistyön alussa, jotta eri toimijat osaavat käyttää toistensa osaamista ja toisaalta myös tietävät, mitä toiselta voi odottaa.*

*Ulkopuolinen fasilitaattori olisi ollut tässä prosessissa tärkeä tai sitten jo hankesuunnitteluvaiheessa olisi pitänyt kiinnittää huomiota tämän asiantuntijatöryhmän työskentelyn mahdollistamiseen. Nyt turhaa aikaa on palanut siihen, että on yritetty edes ymmärtää, mihin tässä pyritään ja miksi.*

(Turun AMK, sähköpostikysely 7.11.2012)

Myös opetushenkilökunnan sitoutuminen oli vaihtelevaa, eikä yhteistä käsitystä kehittämisestä aina löytnyt:

*Monien näkökannat moniammatillisuutta kohtaan ovat muuttuneet ja näkemys kehittynyt, mutta on myös joitakin, joille omien rajojen ja oman osaamisen rajojen yli astuminen ei ole onnistunut... Yhteistä hyvää eivät kaikki osaa ajatella, ja kehittäminen on toisilla huomattavasti pienempiä askelia kuin toisilla.*

*Suurimmaksi osaksi on onnistuttu. Hankaluutena on ollut joissakin yhteistyötahtumissa löytää yhteistä tavoitetta.*

(Turun AMK, sähköpostikysely 7.11.2012)

Vastauksissa korostuu se, että hyvä tiimityöskentely edellyttää osallistujiltaan raja-aitojen ylittämistä, erilaisten mielipiteiden hyväksymistä sekä tahtoa ja osaamista ristiriitatilanteiden työstämiseen. Moniammatillinen työ on kuitenkin kehittynyt MIMO-projektin aikana paljon ja sen puitteissa on kehittynyt yhteistä osaamista sekä vakiintumassa olevia toimintamuotoja ja opetusta:

*Mielestäni vasta tämän hankkeen myötä on päästy moniammatillisessa opetuksessa käyntiin.*



*Koen, että kehittämisessä on pääosin onnistuttu. Uusia yhteistyökuvioita on syntynyt ja osa niistä jäänee elämään hankerahoituksen loputtua. Monien näkökannat moniammatillisuutta kohtaan ovat muuttuneet ja näkemys kehittynyt, mutta on myös joitakin, joille omien rajojen ja oman osaamisen rajojen yli astuminen ei ole onnistunut. Muutos on toisten kohdalla hidas... Raken-teellisiä haasteita on ollut useita ja opetuksen järjestäminen ja koordinointi ovat tarvinneet paljon enemmän resursseja kuin alun perin odotettiin.*

*Eri alojen opiskelijat ja opettajat ovat tutustuneet toisiinsa sekä oppineet toisten ammattialasta. Näiden kokemusten avulla on myös voinut hahmottaa, minkälaisia haasteita moniammatillisuuteen ja sen opettamiseen liittyy.*

(Turun AMK, sähköpostikysely 7.11.2012)

*Jokaisen osallistujan omassa mielessä ja asiantuntemuksessa on varmasti liikahtanut jokin eri tavoin eli MIMO on onnistunut tulemaan kapulaksi rattaisiin, erilaiseksi tavaksi ja tapahtumaksi perinteiselle mukavuusalueelle. Jotakin on ollut pakko ajatella toisin, halusi tai ei, ja kai se on ollut tavoitteenakin... Jokaiseen tällä toiminnalla on ollut muutosvaikutus. Siitä olen varma. (Turun AMK, sähköpostikysely 9.2.2013)*

Humakissa moniammatillinen työote on opetussuunnitelmankin mukaan kiinteä ja luonnollinen osa yhteisöpedagogien ammatillisuutta (Humanistinen ammattikorkeakoulu 2009, 33–34), joten MIMO-projektin moniammatillinen yhteistyö esittäytyi luontevana lisänä tarjottavaan opetukseen. Kyselyyn vastanneiden mukaan sekä opettajien että opiskelijoiden tekemä yhteistyö muiden alojen osaajien kanssa on ollut hedelmällistä. Yhteistyössä esiin nousseet erilaiset lähestymistavat ovat pakottaneet tarkastelemaan kriittisesti omaa toimintaa. Humak on osallistunut rajalliseen määrään MIMO-projektin toimintoja, ja näistä Art-Based Methods II -opintokokonaisuus ja Summer Camp ovat olleet Humakin näkökulmasta onnistuneimpia käytännön toteutuksia. Myös Turun AMK:n opettajan Humakin opiskelijoille ohjaamaa Digital Storytelling -menetelmäopetusta on pidetty hyvänä moniammatillisuuden edistämisessä (Humak, sähköpostikysely 25.1.2013).

*MPT-työskentely on avannut ymmärrystä siitä, kuinka kaukana välillä olemme toistemme maailmoista. Ymmärrystä ja hyväksyntää tarvitaan enemmän.*

*Omasta puolestani olen mielestäni ylittänyt raja-aitoja rohkeasti.*

*Sekä opettajakunta että opiskelijat ovat joutuneet tekemään yhteistyötä muitten alojen osaajien kanssa. Tämän kautta on tullut esille monta eri tapaa katsoa ja lähestyä samoja asioita, jolloin on myös joutunut kriittisesti tarkastelemaan omia menetelmiä ja lähestymistapoja.*

(Humak, sähköpostikysely 25.1.2013)

Silloin kun MIMO-projektiin liittyvät moniammatilliset opetussisällöt on integroitu opetussuunnitelmien mukaisesti opintoihin, aikataulujen yhteensovittaminen on muodostunut isoksi haasteeksi. Opiskelijat noudattavat eri koulutusohjelmissa omia lukujärjestyksiään, joten yhteistä opetusaikaa oli vaikea järjestää. Myös moniammatillisuus on ymmärretty eri tahoilla eri tavoin. Riskitilanteita on syntynyt, mutta niistä on yritetty päästä rakentavasti eteenpäin. Moniammatillisen työskentelyn näkökulmasta yhteistyö eri suuntautumisvaihtoehtojen, tulosalueiden ja ammattikorkeakoulujen välillä lienee parhaiten onnistunut projektissa kehitetyissä uusissa opetuskokonaisuuksissa, joita varten on muodostettu oma kurssi ja oma ryhmä.

Organisaatioiden erilaiset opintojen aikataulutukset ja välimatkat vaikeuttivat Humakin opiskelijoiden osallistumista Turussa järjestettyyn moniammatilliseen opetukseen. Humak yritti vastata välimatka-aasteeseen järjestämällä verkkokursseja. Niiden osallistujamäärä olisi voinut olla suurempi, vaikka se onkin projektin kuluessa kasvanut. Sekä Turun AMK:n että Humakin tarjoamaa moniammatillista opetusta olisi voinut markkinoida opiskelijoille paremmin (Humak, sähköpostikysely 1.11.2012). Organisaatioiden toisistaan eroavat sähköiset työympäristöt ovat myös aiheuttaneet työskentelyyn ja opiskeluun haasteita. Yhteisen sähköisen työympäristön omaksuminen työvälineeksi oli hankalaa. Myös organisaatioiden kokoero ja erilaiset toimintakulttuurit ovat olleet rikkaus, mutta ne ovat myös hankaloittaneet asioiden edistämistä. Erilainen kokemuspohja ja erilaiset resurssit projektitoiminnassa ovat antaneet projektissa työskentelylle oman lisävärinsä.

*TUASin [Turun AMK:n] hankeosaaminen ja hanketyöskentelyn organisointi sekä työajan resursointi ja myös hankkeen opetukseen integrointi ovat olleet hyvin kehittyneellä tasolla. Humakissa asiat eivät tapahdu niin keskusjohdetusti vaan ihmisillä on paljon enemmän vapauksia toimia, mikä on aiheuttanut välillä unohduksia yhteisiin tavoitteisiin sitoutumisessa. Ehkä opiskelijoiden kohdalla sitoutuminen ja raja-aitojen ylittäminen on toteutunut parhaiten.* (Humak, sähköpostikysely 25.1.2013)

*Kyllä toteutukset hankaloituvat jähmeiden koneistojen takia aika tavalla. Toisaalta käytännön toteutusten sujumiseen tarvitaan viime kädessä vahvaa yhteistä tahtoa ja mahdollisuuksien näkymistä eri paikoissa. Liian usein jäädytään omaan vanhaan toteutukseen ja ajattelutapaan kiinni.*

*Paljon on ollut kiinni aidosta halusta päästä esteiden yli ja rohkeudesta viedä viestiä hankkeesta ulospäin. Tiedottamisessa olisi voinut panostaa organisaatioiden väliseen vuoropuheluun paljon enemmän. Yksittäiset henkilöt ja yksittäiset ratkaisut ovat usein olleet nerokkaita ja nopeita, mutta jos kyseessä on ”isompi ongelma”, on ongelmanratkaisu ollut mutkikkaampaa.*

(Humak, sähköpostikysely 1.11.2012)

Vastauksissa näkyy myös se, että yhteinen käsitteistö pitäisi määritellä perusteellisesti. Yhteistyötä aloitettaessa on joskus liiankin helppo luulla, että puhutaan samoista asioista, vaikka käytännössä asiat on eri tahoilla tehty eri tavoin.

*Erityyppiset organisaatiot ovat tuoneet erilaisia lähestymistapoja ja malleja mukaan, joten monentasoinen ja -tapainen työskentely olisi vaatinut osamista ja organisoimista eri tavalla. Tässä henkilöstöjohtaminen olisi ollut tärkeää. Hankkeessa hallinnointi on jotenkin keskittynyt hyvään hankehallinnointiin, mutta ei niinkään henkilöstöhallinnointiin.*

*Yhdessä suunnittelu on tärkeää, että kaikilla on sama näkemys tästä laajasta hankkeesta. Erityisesti eri organisaatioiden yhteisen näkemyksen löytyminen on tärkeää. Keskeistä on myös se, että suunnittelussa mukana olleet ovat mukana myös toteutusvaiheessa, etteivät ideat huku matkan varrella.*

*Olemme rakentaneet siltoja yhteistyökumppaneittemme kanssa usein turhautumiseen asti johtuen erilaisista kulttuureistamme, jatkammehan kuitenkin tulevaisuudessakin yhteistyötä heidän kanssaan. Kuitenkin, TÄRKEIN näkökulma MIMOn kannalta on, että olemme onnistuneet luomaan positiivisia muutoksia koskien kohderyhmäämme nuoria, opiskelijoitamme ja kaikkia, jotka ovat olleet seuraamassa ja todistamassa monia MIMOn tapahtumia...”etulinjassa” kohtaamisten hetkellä.*

(Turun AMK, sähköpostikysely 9.2.2013)

Useiden eri aloja, ammattikuntia ja kulttuureja edustavien tahojen yhteistyö tuo väistämättä esiin asioita, joita on vaikea suunnitella tai arvata etukäteen. Vaikka yhteisiä tavoitteita onkin määritelty, näkemykset ja tulkinnat niistä

saattavat erota. Haastavaa tällaisessa tilanteessa onkin se, miten virittää yhteinen sitoutumisen aste ja välineet puhua samaa kieltä. Vastauksissa näkyy se, että välimatkat ja erilaiset toimintatavat ovat aiheuttaneet vaikeuksia yhteisen toiminnan määrittelylle ja suunnittelulle, mutta lopputulos tai kohderyhmän kanssa tehtävä työ ja projektiin liittyneet tapahtumat ovat usein olleet palkitsevia ja projektin tavoitteet ovat konkretisoituneet hyvin niiden kautta.

Projektin aikana Suomen ammattikorkeakoulut ovat joutuneet kovien sääsötavoitteiden kohteeksi. Tämä on vaikuttanut kaikkien ammattikorkeakoulujen taloudelliseen ja toiminnalliseen tilanteeseen. Muutoksilla ja Humakin yt-neuvotteluilla on ollut luonnollisesti vaikutusta henkilöstön jaksamiseen MIMO-projektissa.

## AJATUKSIA TULEVAISUUTEEN

Tässä artikkelissa esiin nostetuilla hyvillä kokemuksilla ja myös haasteiden ja ristiriitatilanteiden tarkastelulla on vastedes varmasti myönteisiä vaikutuksia kummankin ammattikorkeakoulun projektitoimintaan. Moniammatillinen työ on monelle työntekijälle uutta ja haastavaa. Vastausten perusteella sekä MPT-tiimin työskentely että eri koulutusalojen yhteistyöprojektit ovat lisänneet ymmärrystä moniammatillisen työn luonteesta. Myös opiskelijoiden kanssa tehty työ, kuten ABM-opintokokonaisuudet ja erilaiset opintojaksot, joissa saatiin eri alojen opiskelijoiden ja opettajien kesken aikaan hyvää dialogia, ovat olleet hyvän yhteistyön tuloksia. Opettajat ovat kokeneet työskennelleensä uudella tavalla ja oppineensa paljon niin onnistuneista kuin haastavistakin opintojaksoista.

Kyselyn vastauksissa korostuvat yhteisten tavoitteiden ja työnjaon tärkeys suunnitteluvaiheessa sekä organisaatioiden välillä että niiden sisällä pienemmissä työryhmissä. Toisen organisaation kulttuurin ja rakenteiden riittävän hyvä tuntemus ja yhteistyöhön motivoituminen ovat välttämättömiä edellytyksiä yhteiselle toiminnalle. Voitaisiinko tällaista osaamista ja tukea muuttuvaan opettajuuteen vahvistaa yhteisillä koulutuksilla tai esimerkiksi strukturoiduilla ”tutustumisprosesseilla”? Monen erilaisen toimijan yhteen saattamisessa on tärkeää vankka asiantuntemus moniammatillisen yhteistyön rakentumisesta ja siihen liittyvistä lainalaisuuksista.

Muuttuvat työtehtävät edellyttävät kaikilta projektityöhön osallistuvilta opettajilta joustavuutta ja kykyä ajatella työn tavoitteita uudelleen. Opettajien tulisi nähdä oma osaamisensa oman ammattialan substanssiosaamista laajempaan. Monialainen työryhmätyö ja oman asiantuntijuuden tunnistaminen osana projekti- ja kehittämistyötä ovat tärkeitä taitoja. Korkeakoulujen johdolta edellytetään muuttuvan opettajuuden tavoitteellista kehittämistä ja siihen paneutumista henkilö- ja työjohtamisessa. Moniammatillinen työote ei ole pelkästään yhteistyön koordinoimista, vaan siinä tarvitaan osaamisen johtamiseen liittyviä työkaluja. Roolien selkeyttäminen ryhmässä ja asiantuntijuuden sekä osaamisen tunnistaminen ovat keskeisiä moniammatillisessa projektityössä. Kyselyn vastauksista voidaan päätellä, että projektin suunnitteluvaiheessa tutustuminen ja sen myötä saavutettu keskinäinen luottamus ovat tärkeitä myöhemmän sitoutumisen kannalta. Myös henkilöstövaihdosten aiheuttama uudelleen ryhmäytyminen on haaste.

Korkeakouluissa TKI-prosesseja on johdettu ja henkilöstöä koulutettu eri tavoin. MIMO-projektin alkaessa TKI-toiminta on ollut strategisesti yksi ammattikorkeakoulujen tehtävistä, mutta se, miten tämä perustehtävä on tähän päivään mennessä muotoutunut osaksi organisaatioita, opettajien toimenkuvaa tai tavallisen opiskelijan arkea, vaihtelee suuresti eri yhteisöjen ja henkilöiden välillä. Tämän vuoksi korkeakoulujen yhteisissä projekteissa saatetaan törmätä siihen, että organisaatioissa on toisistaan eroavia tekemisen tapoja ja ääneen lausumattomia käsityksiä siitä, mitä projektityö osana opettajan työntekoa tarkoittaa. Tässä näkyvät selkeästi ammattikorkeakoulun opettajan muutoksessa oleva työ ja tähän muutokseen liittyvät haasteet. Ammattikorkeakouluille asetettujen strategisten tehtävien lisäksi taloudelliset seikat tulevat vastedes ohjaamaan opetustyön ja TKI-työn integraatiota entistä enemmän. Sekä projektien suunnittelussa että opetussuunnitelmatyössä on otettava nykyistä vahvemmin huomioon näiden yhteensovittaminen.

MIMO-projektissa saadut kokemukset osoittavat, että muuttuva opettajuus ja organisaatioiden välinen yhteistyö on haastavaa, mutta myös hyvin palkitsevaa. Sekä Turun ammattikorkeakoulussa että Humanistisessa ammattikorkeakoulussa nähdään, että MIMO-projekti on ollut tärkeä edelläkävijä muotoillessa tulevaisuuden opetuksen ja TKI-toiminnan suuntaviivoja.

*Kehityksen, heittäytymisen ja luottamuksen kehittymisen näkeminen hyvinvoinnin erilaisten ihmisten välillä on ollut palkitsevaa. Monet ovat tehneet isojakin ponnistuksia saadakseen asioita toteutumaan.* (Turun AMK, sähköpostikysely 7.11.2012)

## LÄHTEET

Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351.

Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Helsinki: Vastapaino.

Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain 26 ja 48 §:n muuttamisesta. HE 486/2013.

Hallitusohjelma. Avoin, oikeudenmukainen ja rohkea Suomi. Viitattu 9.9.2013 <http://valtioneuvosto.fi/tiedostot/julkinen/hallitusneuvottelut-2011/neuvottelutulos/fi.pdf>.

Humanistinen ammattikorkeakoulu. 2009. Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelman opetus suunnitelma 2009–2013. Viitattu 16.9.2013 Humakin toiminnanohjaus- ja laatujärjestelmä TOLA.

Humanistinen ammattikorkeakoulu. 2010. Humanistisen ammattikorkeakoulun strategia vuosille 2010–2012. Viitattu 16.9.2013 Humakin toiminnanohjaus- ja laatujärjestelmä TOLA.

Isoherranen, K. 2005. Moniammatillinen yhteistyö. Vantaa: WSOY.

Krappe J.; Parkkinen T. & Tonteri A. 2012. Introduction. Teoksessa Krappe J.; Parkkinen T. & Tonteri A. (eds.) *Moving In! Art-Based Approaches to Work with the Youth*. Reports from Turku University of Applied Sciences 127. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 5–8.

Leino, I. 2012. First Steps in Multiprofessional Teamwork within the MIMO Project. Teoksessa Krappe J.; Parkkinen T. & Tonteri A. (eds.) *Moving In! Art-Based Approaches to Work with the Youth*. Reports from Turku University of Applied Sciences 127. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 121–138.

Mäki, K. 2012. Opetustyön ammatillaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina. Jyväskylä studies in business and economics 109. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010a. Opetusministeriön, Suomen Humanistinen ammattikorkeakoulu Oy:n ja Humanistisen ammattikorkeakoulun välinen sopimus kaudelle 2010–2012. Viitattu 14.8.2012. [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/hallinto\\_ohjaus\\_ja\\_rahoitus/tavoitesopimukset/sopimukset1012/Humak\\_Sopimus\\_2010-2012\\_tarkistettu.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahoitus/tavoitesopimukset/sopimukset1012/Humak_Sopimus_2010-2012_tarkistettu.pdf).

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010b. Opetusministeriön, Turun kaupungin ja Turun ammattikorkeakoulun välinen sopimus kaudelle 2010–2012. Viitattu 14.8.2012 [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/hallinto\\_ohjaus\\_ja\\_rahoitus/tavoitesopimukset/sopimukset1012/Turun\\_amk\\_Sopimus\\_2010-2012\\_](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahoitus/tavoitesopimukset/sopimukset1012/Turun_amk_Sopimus_2010-2012_).

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013. Internet-sivut. Ammattikorkeakouluja uudistetaan. Viitattu 5.9.2013 [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/ammattikorkeakoulu\\_uudistus/?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/ammattikorkeakoulu_uudistus/?lang=fi).

Pärnä, K. 2012. Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 341. Turku: Turun yliopisto.

Turun ammattikorkeakoulu. 2010. Strateginen suunnitelma 2010–2013. Pdf-esite. Viitattu 9.9.2013 Turun ammattikorkeakoulun intranet.

## LIITE I.

### Sähköpostikysely

1. MIMO-hankkeen suunnittelu:

Mikä oli oma roolisi hankkeen suunnitteluvaiheessa?

Mitkä olivat omasta mielestäsi hankkeen tavoitteet organisaatiossasi?

Mistä näkökulmasta/näkökulmista hanketta mielestäsi lähdettiin suunnittelemaan (sisältö, opetukseen integroiminen, asiasisältöjen ja opetuksen sekä osaamisen lisääminen ja kehittäminen jne.)?

Miten hankkeeseen liittyvät työtehtävät jaettiin? Kuka teki päätökset tässä? Miten päätökset tehtiin?

Millä tavalla oman organisaatiosi opetushenkilökunta oli mukana hankkeen suunnittelussa?

Mikä on tämän kokemuksen perusteella mielestäsi olennaista hankkeen suunnittelutyössä? Mitä opit hankkeen suunnittelusta MIMO:n perusteella?

2. Käytännön toteutus:

Millä tavalla yhteys hankkeen suunnittelun ja toteutuksen välillä varmistettiin/toteutettiin (oliko esim. samoja henkilöitä mukana)?

Miten hanke on kytkeytynyt/kytketty opetukseen? Miten hyvin tämä on organisaatiossasi/koulutusohjelmassasi onnistunut?

Kuka on tehnyt päätökset hankkeen opinnollistamisesta ja missä vaiheessa lukuvuotta omassa organisaatiossasi?

### 3. Moniammatillinen yhteistyö:

Miten hanke on tukenut moniammatillista opetusta?

Onko moniammatillisen opetuksen ja yhteistyön kehittämisessä onnistuttu? Miltä osin? Kerro myös mahdollisista eteen tulleista ongelmista.

Miten oman organisaatiosi työntekijät ovat onnistuneet ylittämään ammattialojen ja organisaatiokulttuurien välisiä raja-aitoja?

### 4. Organisaatioiden sisäinen ja välinen yhteistyö:

Molemmista ammattikorkeakouluissa – TUAMK ja HUMAK – on omat ohjeistuksensa TKI-toimintaan liittyen. Miten hyvin ne ovat keskustelleet keskenään hankkeen aikana?

Onko esim. vastuukysymyksissä ja aikataulutuksissa ollut sellaisia poikkeavuuksia, että ne olisivat olleet haitaksi hankkeen etenemiselle?

Löytyykö organisaatioista sellaista joustavuutta, jota esim. nopeiden päätösten kohdalla tarvitaan? Miksi tai miksi ei?

Oletteko pystyneet reagoimaan nopeasti esille tuleviin ongelmiin? Miten?

Onko muuta, mitä haluaisit tässä kirjoittaa/kertoa edellä mainittuihin sisältöihin liittyen?



# AMMATTIKORKEAKOULUOPISEKELIJAT OPPIMASSA TAIDELÄHTÖISIÄ MENETELMIÄ MONIAMMATILLISESSA OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ

*Outi Arvola & Terttu Parkkinen*

## ABSTRAKTI

Tässä artikkelissa kuvaamme MIMO-projektissa kehitetyn ja projektin aikana kolme kertaa toteutetun 10 opintopisteen Art-Based Methods (ABM) -opintokokonaisuuden. Olemme keränneet artikkelin aineiston vuosina 2011–2013 haastatteleamalla koulutuksiin osallistuneita opiskelijoita kunkin opintokokonaisuuden päättymisen jälkeen. Opintokokonaisuuden suoritti yhteensä 50 opiskelijaa, joista ryhmähaastatteluihin osallistui 33. Artikkelissamme kuvaamme ABM-koulutuksen rakenteen ja opiskelijoiden oppimiskokemuksia moniammatillisuudesta sekä taiteen soveltamisesta nuorten kanssa työskenneltäessä. Tuloksina voimme todeta, että ABM-opintokokonaisuuden anti koulutuksen kehittämislle oli merkittävä. Muodostimme moniammatillisia opettaja- ja opiskelijaryhmiä ja pystyimme madaltamaan raja-aitoja eri tulosalueitten ja koulutusohjelmien välillä. Yhdistimme TKI-toimintaa, opetusta ja työelämää siten, että projektissa toimineen henkilöstön opetusvalmiudet lisääntyivät ja opiskelijoiden ammattitaito nuorten ohjaamiseen ja tukemiseen taidelähtöisin menetelmin kasvoi. Sekä opettajat että opiskelijat oppivat moniammatillisia taitoja ja saivat oivalluksen moniammatillisuuden mahdollisuuksista.

## MONIAMMATILLISUUTTA OPPIMASSA TYÖELÄMÄLÄHEISESSÄ OPPIMISKONTEKSTISSA

MIMO-projekti on yksi esimerkki työelämäläheisestä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnasta (TKI-toiminta), joka on vaikuttanut Turun ammattikorkeakoulun opetuksen kehittämiseen ja monialaisen koulutusmallin luomiseen. Taustalla ovat Turun ammattikorkeakoulun tahto kehittää opetusta monialaisesti sekä tarve rakentaa uudenlaisia oppimisympäristöjä ja tehdä laajemmin yhteistyötä yli tulosalue- ja koulutusohjelmarajojen. MIMO-projekti on aidosti tukenut opetuksen uudistamisen tarpeita, monialaista työskentelyä sekä auttanut kehittämään ammattikorkeakouluopiskelijan työelämässä vaa- dittavia ammatillisia valmiuksia ja ammattikuvaa. Projektissa olemme onnistuneesti liittäneet yhteen hyvinvointi-, terveys-, taide- ja kulttuurialojen ammattiosaamista Turun ammattikorkeakoulun sisällä. Olemme myös lisänneet korkeakoulujen välistä yhteistyötä sekä kansallisesti että kansainvälisesti kehittämällä opetusta yhdessä Humanistisen ammattikorkeakoulun sekä Tarton yliopiston Viljandin kulttuuriakatemia kanssa.

Tulevaisuuden työelämän toimintaympäristöissä muuntautumiskyky ja moniammatillisen työskentelyn taidot ovat osa työntekijän perustaitoja, ja oman osaamisen varmistaminen edellyttää itsensä jatkuvaa kehittämistä. Konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle perustuvassa opetuksessa ja koulutuksessa korostetaan oppijan omaa aktiivisuutta tiedon prosessoijana ja tulkitsijana. Oppiminen on reflektointikykyä ja henkilökohtaisen merkityksen antamista asioille ja ilmiöille. Oppimisen ja opetuksen liittämistä käytännön työelämän tilanteisiin sekä opiskelijan metakognitiivisten taitojen kehittämistä pidetään tärkeinä. (Penttilä ym. 2009, 19; Kelo ym. 2012, 9.)

Ammattikorkeakoulun lakisääteisten tehtävien hoitaminen sekä rakenne- ja rahoitusmallien muutoksiin sopeutuminen edellyttävät ammattikorkeakoululta aiempaa tiiviimpää yhteistyötä työelämän kanssa. Uusien toimintamallien myötä opetus ja opettajuus uudistuvat, ja uudistumiselle onkin selvästi tilausta myös opiskelijoiden mielestä (Töytäri 2013). Koulutusorganisaation toimintaa muokataan nivomalla opetusta ja TKI-toimintaa vahvemmin yhteen, jolloin opiskelijoiden oppiminen mahdollistuu yhä useammin autenttisissa oppimiskonteksteissa työelämässä (Kelo ym. 2012, 13). Työelämäläheinen oppiminen tukee uuden oppimista työelämän tarpeiden muuttuessa. Työelämäläheisyydellä tarkoitetaan koulutuksen ja työelämän yhteistyöhön perustuvia erilaisia toimintatapoja, joilla parannetaan valmistuvien opiskelijoi-

den työllistymismahdollisuuksia ja varmistetaan, että koulutus vastaa parhaalla mahdollisella tavalla tulevia työelämän vaatimuksia (ks. Tynjälä ym. 2004, 6–7; Salonen 2010, 16). Työelämäläheisessä lähestymistavassa painotetaan, että koulutuksen tehtävänä on tarkastella jopa kriittisellä otteella työelämän nykyisiä toimintamalleja sekä kehittää ja uudistaa niitä aktiivisesti (Salonen 2010, 16). Työelämäläheistä oppimista voidaan jäsentää myös Turun ammattikorkeakoulussa toteutettavan innovaatiopedagogiikan avulla. Innovaatiopedagogiikka yhdistää oppimisen sekä uuden tiedon tuottamisen ja soveltamisen. Oppimista ja opetusta tarkastellaan työelämälähtöisesti painottaen tutkimus- ja kehittämisosaamista. Turun ammattikorkeakoulun rehtori Juha Kettusen (2009) mukaan innovaatiopedagogiikka voidaan määritellä sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen perustuvaksi didaktiseksi toimintamalliksi, joka tukee ammattikorkeakoulujen toimintaa osana alueellisia osaamisverkostoja. Monialaiseen opetukseen nivotaan soveltava tutkimus- ja kehitystoiminta, jolla tuetaan aluekehitystä ja innovaatioiden syntymistä työelämässä. Penttilän ym. (2009, 11) mukaan innovaatiopedagogiikan elementtejä ovat innovatiiviset oppimisen ja opetusmenetelmät, ympäröivä työelämä sekä innovaatiot, jotka voivat olla tuotteisiin, palveluihin, prosesseihin tai opetusmenetelmiin liittyviä. Innovaatiopedagogiikassa pyritään käynnistämään jatkuvan kehittämisen kehä, jonka osat ovat aktiivisessa vuorovaikutuksessa keskenään.

Myös Euroopan komission asiantuntijaryhmä painottaa selonteossaan ja kehittämishjeissaan opetuksen tiiviimpää yhdistämistä työelämään. Euroopassa tarvitaan tulevaisuudessa entistä joustavampia käytäntöjä yhteistyöhön työntekijöiden ja koulutusorganisaatioiden välillä. Näitä voivat olla esimerkiksi yhteistyö yli opetussuunnitelmarajojen ja kokemuksellisen oppimisen mahdollisuuksien lisääminen. (New Skills for New Jobs 2010.) Tyypillistä tämän ajan työelämässä on vahvan ammatillisen osaamisen korostaminen ja lisääntynyt tarve ylisektoraaliseen työskentelyyn. Profiitot ja moniammatillinen yhteistyö liittyvät käsitteinä läheisesti toisiinsa: moniammatillinen yhteistyö on osa professioiden kehittämisen prosessia. Ammattiprofessioiden tehtävät muuttuvat tässä prosessissa, ja osaamisen ja soveltavan tiedon merkitys kasvaa. Perinteisesti tärkeinä on pidetty vahvaa substanssiosaamista ja sitoutuneisuutta organisaation arvoihin ja normeihin. Verkostomaisten organisaatioiden yleistyessä tärkeiksi taidoiksi ovat nousseet laaja-alaisuus, moniosaajuus ja joustavuus. (Pärnä 2012, 40–48.)

Uusia ammatillisia koulutettaessa painotetaan työelämässä tarvittavia monipuolisia vuorovaikutustaitoja, kykyä sopeutua muutoksiin ja taitoja käsitellä yhteistyötilanteissa syntyviä ongelmia. Modernissa tavassa tehdä työtä ei enää

riitä vahva professionaalinen ydinosaaminen, vaan ratkaisevaa on sen liittämisen kokonaisuuteen ja kyky soveltaa sitä yhteistyötilanteissa ja toimintaympäristön muuttuessa. (Uhmavaara ym. 2005, 7.) Euroopan komission *New Skills for New Jobs* (2010) -asiakirjan laatinut asiantuntijaryhmä korostaa, että perinteisten kvalifikaatioiden lisäksi tarvitaan transversaaleja taitoja, kuten oppimaan oppimisen ja reflektoinnin taitoja, digitaalisia taitoja, vuorovaikutustaitoja ja kulttuurista ymmärrystä.

Rajanylityksiin liittyvässä yhteisöllisessä eli kollaboratiivisessa oppimisessa on kaksi keskeistä käsitettä: jaettu ymmärrys ja jaettu todellisuus. Näiden käsitteiden avulla voidaan mallintaa tilanteita, joissa yhteistä oppimista tapahtuu. Työskentelyn perustana on yhteisten tavoitteiden määrittely. Kehittämistilanteissa työryhmän jäsenet kertovat toisille omista ajatuksistaan, mikä velvoittaa jokaisen tarkastelemaan omaa tietoaan. Toisten ääneen esittämät ajatukset haastavat kehitettävän teeman yhteiselle, kriittiselle tarkastelulle. (Leinonen ym. 2006, 141–144.) Sellaisten tilanteiden oppimistulokset ovat usein hyviä, joissa työyhteisön jäsenillä on aito mahdollisuus osallistua ja tulla kuulluiksi. Osallisuus dialogiin on keskeinen oppimisen tekijä. (Toiviainen & Hänninen 2006, 16–21.)

Kunkin profession ydinosaaminen todentuu moniammatillisessa työskenteilyssä. Professionien kohtaamisissa syntyy tilanteita, joissa eri ammattiryhmät voivat omaksua vaikutteita tai tietoperustaa toisiltaan. Kun moniammatillisen yhteistyön kehittäminen tapahtuu tietoisesti, se antaa mahdollisuuden rakentaa uutta yhteistä tietoa ja käytäntöjä. Moniammatillisen yhteistyön hyöty on nähtävä asiakkaan edun, ei oman profession suojaamisen kautta, ja tämä edellyttää luottamusta. Yhteiskuntatieteiden tohtori, kehittämisspäällikkö Katariina Pärnä (2012, 40, 216) toteaa, että moniammatillinen yhteistyö edellyttää yhteistyötahtoa, asiakaslähtöisen yhteistyötarpeen tunnistamista, ammatillisten rajojen ylittämistä ja asiantuntijuuden yhteistä rakentamista. Tavoitteiden määrittäminen on prosessi, joka etenee koko työskentelyn ajan. Yhteinen suunnittelu, toteutus ja arviointi jäsentävät yhteistyötä, ja koulutukset antavat mahdollisuuksia syventää ammatillista osaamista.

## ABM-KOULUTUKSEN KEHITTÄMISPROSESSIN KUVAUS

Toteutimme MIMO-projektissa kolme ABM-opintokokonaisuutta (jäljempänä ABM-koulutus) vuosien 2011–2013 aikana. ABM-koulutus järjestettiin opiskelijoille, joilla oli kiinnostusta kokeilla ja oppia soveltavan taiteen työmenetelmien käyttöä nuorten kanssa tehtävässä työssä sekä soveltaen myös muussa asiakastyössä. Lähiopetuspäivien aikana opiskelijat saivat konkreettisia välineitä tulevaan työskentelyynsä nuorten kanssa ja oppivat soveltamaan taidetta työskentelyssä. Osana opintojaan opiskelijat ohjasivat nuorten ryhmiä moniammatillisina tiiminä.

Aloitimme ABM-koulutuksen suunnittelun keväällä 2010 laatiessamme MIMO-projektin suunnitelmaa. Saatuaamme projektille myönteisen rahoituspäätöksen syksyllä 2010 aloitimme opetussuunnitelmatyöskentelyn, jossa olivat mukana sosiaalialan, tanssin ja teatteri-ilmaisun opettajat. Työskentelyn alkuvaiheessa kartoitimme eri professioiden keskeisiä piirteitä ja hahmottelimme keskeisiä aihealueita, jotka halusimme sisällyttää ABM-koulutukseen. Keskeisiksi toimintatavoiksi opetuksessa valitsimme kokemuksellisen oppimisen ja käytännönläheisen työskentelyn. Halusimme lisätä ammattiryhmien keskinäistä tuntemusta, luottamusta ja dialogisuutta sekä antaa tilaa rajapinta-kohtaamisille niin henkilökunnan kuin opiskelijoidenkin kesken. Kehitimme ABM-koulutusta jatkuvan kehittämisen periaatteen mukaisesti. Jokaisen toteutuskerran jälkeen arvioimme opetuksen onnistumista ja teimme tarvittavia muutoksia seuraavan opetussuunnitelman sisältöön. Tämän kehittämisprosessin toteutimme kolme kertaa vuosien 2011–2013 aikana. Kehittämisprosessi on havainnollistettu kuviossa 1.



**KUVIO 1.** *ABM-koulutuksen kehittämisen prosessi.*

Päätimme jo projektisuunnitelmaa laatiessamme, että jaamme koulutuksen neljään osaan. Kaksi ensimmäistä koulutusosiota, A ja B, keskittyivät teoreettisten näkökulmien avaamiseen ja toiminnalliseen menetelmätyöskentelyyn. Olennaisinta oli antaa opiskelijoille tietoa nuorten kohtaamisesta, ryhmien ohjaamisesta ja niistä menetelmistä, joita opiskelijat voivat käyttää ryhmien ohjaamisessa kokemuksellisessa C-osiossa. Käytännönläheinen nuorten ryhmän ohjaaminen eli C-osio oli se vaihe, jossa moniammatillista työskentelyä toteutettiin konkreettisesti nuorten kanssa ja sovellettiin osioissa A ja B opittua. Tarjosimme opiskelijoille myös vapaavalintaisen D-osion, jossa he saivat mahdollisuuden osallistua eri koulutusohjelmien tiettyä teemaa koskevaan opetukseen. Koulutusta järjestettiin esimerkiksi kohderyhmätuntemuksen lisäämiseen ja menetelmällisen osaamisen syventämiseen.

Vaikka ABM-koulutuksen perusrakenne oli kaikilla toteutuskerroilla samanlainen, muokkasimme sisältöä kunkin ryhmän tarpeiden mukaan. Eniten eroa koulutuksien välillä oli A-osion toteutuksessa. Rakensimme teoria- ja tietopohjan kokonaisuuden jokaisella kerralla eri tavoin: ensimmäisessä toteutuksessa vuosina 2011–2012 teorian ja toiminnallisuuden osuudet olivat yhtä laajat ja sisälsivät tietoa nuorista ja heidän tarpeistaan sekä taidelähtöisistä menetelmistä. Toisessa toteutuksessa laajensimme teoriaosuutta opiskelijoiden koulutusohjelmataustojen (sairaanhoitajat ja yhteisöpedagogit tulivat mukaan) vuoksi käsittämään myös terveyden edistämisen ja nuorisotyön teoriaa. Kolmannella toteutuskerralla, täydennyskoulutuksessa, taidelähtöisten menetelmien osuus oli opiskelijoiden toiveiden vuoksi teoriaosuutta laajempi.

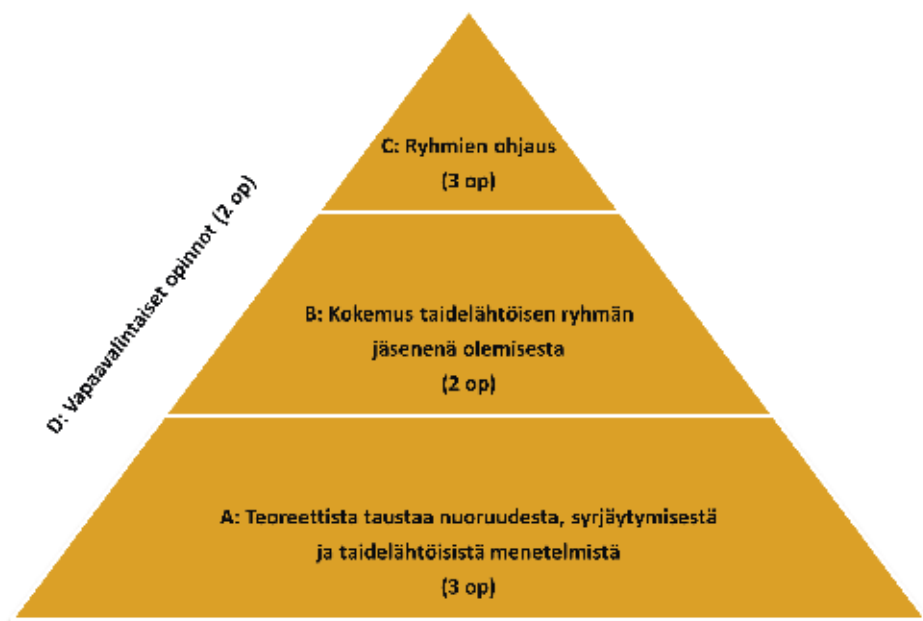
Opintoihin osallistui yhteensä 50 opiskelijaa seuraavista eri koulutuksista: esittävä taide (tanssinopettaja, teatteri-ilmaisunohjaaja), kuvataiteilija, sosionomi, toimintaterapeutti, sairaanhoitaja ja yhteisöpedagogi. Opintokokonaisuuksien yksityiskohtaisemmat tiedot on koottu taulukkoon 1. Kaksi ensimmäistä ABM-koulutusta oli suunnattu tutkinto-opiskelijoille ja kolmas koulutus oli täydennyskoulutusta hyvinvointi- ja taidealojen ammattilaisille.

Toteutusajalla	Lähipetospäivät	Opiskelijat (N)	Opiskelijat, koulutus (N)	Nuorten ryhmät (R)	Nuorten ryhmät, toteutuspaikka	Nuoret (N)
ABM I 14.1.2011–15.12.2011	A-osio: kolme päivää B-osio: kolme päivää C-osio: toteutus 10 x 1,5 h opintokokonaisuus	18	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kirkkoalaja</li> <li>• finanssineuvoja (sektorit)</li> <li>• sosionomi</li> <li>• toimintaterapeutti</li> </ul>	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ammatillisen alan</li> <li>• Turun ammatti-insinööri-</li> <li>• ammattilientens opetus,</li> <li>• ammattilientens</li> <li>• Pöytäkirja vastaanottokeskus (Suomen Kansain B&amp;T)</li> </ul>	60
ABM II 5.3.2012–5.12.2012	A-osio: kolme päivää B-osio: kolme päivää C-osio: toteutus 10 x 1,5 h vapaat	16	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lääketieteellinen (rekrytointi)</li> <li>• kasvatustieteet</li> <li>• sosionomi</li> <li>• viestintä</li> <li>• viestintä</li> </ul>	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ammatillisen alan</li> <li>• Turun ammatti-insinööri-</li> <li>• ammattilientens opetus,</li> <li>• sektorit</li> </ul>	22
ABM III 8.10.2012–28.5.2013 täydennyskoulutus	A-osio: kolme päivää B-osio: kolme päivää C-osio: toteutus 10 x 1,5 h vapaat	16	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ammatilliset:</li> <li>• psykologi</li> <li>• nuorisotyöntekijä</li> <li>• lastenkasvatustieteet</li> <li>• kasvatustieteet</li> <li>• kasvatustieteet</li> <li>• kasvatustieteet</li> <li>• kasvatustieteet</li> <li>• kasvatustieteet</li> </ul>	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ammatillisen alan</li> <li>• Turun ammatti-insinööri-</li> <li>• ammattilientens opetus,</li> <li>• ammattilientens</li> <li>• ammattilientens</li> </ul>	51
<b>Yhteensä</b>		<b>50</b>		<b>17</b>		<b>133</b>

**TAULUKKO I.** Yhteenveto ABM-opintokokonaisuuksista.

Opintojen A-osio ”Teoreettista taustaa nuoruudesta, syrjäytymisestä ja taidelähtöisistä menetelmistä” oli laajuudeltaan viisi täyttä opiskelupäivää. Päivien aikana opiskelijat saivat tietoa nuorista asiakasryhmästä ja pääsivät kokeilemaan taidelähtöisiä työmenetelmiä, kuten improvisaatiota, kuvallista ja kehollista ilmaisua. Perehdyimme opiskelijat myös MIMO-projektin tavoitteisiin ja toimintaan. Opintokokonaisuuden B-osiossa ”Kokemus taidelähtöisen ryhmän jäsenenä olemisesta” opiskelijat osallistuivat taidelähtöiseen työskentelyyn ryhmässä ja oppivat oman kokemuksensa kautta, millaista työskentely on. Myös harjoitteiden ohjaamista kokeiltiin. C-osiossa ”Ryhmien ohjaus” opiskelijat työskentelivät 2–3 hengen moniammatillisina tiiminä ja ohjasivat nuorten ryhmää taidelähtöisiä menetelmiä käyttäen. Opiskelijoiden ohjaamista nuorten ryhmistä jokainen kokoontui keskimäärin 10 kertaa, noin puolitoista tuntia kerrallaan. Nuorten ryhmiä muodostettiin kolmen ABM-koulutuksen aikana yhteensä 17. Ryhmissä oli yhteensä 133 nuorta, joista eri tavoin syrjäytymisvaarassa olevia nuoria tulkin mukaan oli noin 120. Iältään ryhmien nuoret olivat 16–25-vuotiaita. Jokainen moniammatillinen opiskelijaryhmä työsti nuorten ryhmien ohjaukseen liittyvän työsuunnitelman ja kirjoitti loppuraportin. Kolmen kaikille kuu-

luvan opinto-osion (A–C) lisäksi opiskelijat saivat valita vapaasti muita tarjolla olevia MIMO-opintoja (D-osio), kuten MIMO-projektin seminaareja, Summer Summit -leirejä Virossa ja Suomessa, teatteri-ilmaisun ja kehollisen ilmaisun opintojaksoja, nukketheaterityöpajoja, digitaalisen tarinankerronnan opintoja, terveyden edistämisen opintojaksoja ja nuorisotyön verkko-opintoja. Opintojen rakenne on nähtävissä kuviosta 2.



**KUVIO 2.** *Art-Based Methods -opintokokonaisuuden rakenne.*

Keräsimme koulutuksen palautteen haastattelemalla ABM-koulutukseen osallistuneita opiskelijaryhmiä. Kaikki 50 opiskelijaa kutsuttiin ryhmähaastatteluihin, mutta 17 opiskelijaa ei päässyt eri syistä osallistumaan. Ensimmäiseen ABM-koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden haastattelut (6 ryhmää) toteutettiin joulukuussa 2011, toiseen ABM-koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden (3 ryhmää) joulukuussa 2012 ja kolmanteen ABM-koulutukseen osallistuneiden (5 ryhmää) toukokuussa 2013. Kolmannessa ABM-koulutuksessa opiskelijat ohjasivat 7:ää nuorten ryhmää, mutta samassa organisaatiossa toimineet ryhmät yhdistettiin haastatteluissa yhdeksi ryhmäksi. Haastateltuja



ryhmiä oli siis 14 ja heissä opiskelijoita 33. Haastattelut tehtiin nuorten ryhmien ohjaamisen päättyessä, ja haastattelijoina toimivat Anna Tonteri, Terttu Parkkinen ja Outi Arvola Turun ammattikorkeakoulusta.

Menetelmäksi valittiin ryhmäkeskustelu, koska moniammatillinen näkökulma oli helpompi tavoittaa yhteisessä keskustelussa ja koska ryhmähaastattelu menetelmänä mahdollisti ryhmien jäsenten yhteisen kokemusten reflektoinnin. Haastattelut pidettiin nuorten ryhmien ohjauksen toteutuspaikoissa tai Turun ammattikorkeakoulun tiloissa. Nauhoitetut haastattelut kestivät keskimäärin puolitoista tuntia. Haastattelukysymyksillämme selvitimme, mitä opiskelijat olivat kokeneet oppineensa ABM-koulutuksesta, miten koulutusta tulisi vastedes kehittää ja mitä opiskelijat kokivat oppineensa moniammatillisesta työskentelystä.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan on itse aktiivisesti työstettävä aineistosta oma analyysinsä ja tulkintansa. Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta (Eskola & Suoranta 2005, 137). Käytimme tutkimuksessamme sisällönanalyysia, jonka avulla pyrimme tiivistämään aineiston kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Sisällönanalyysi voidaan tehdä aineisto- tai teorialähtöisesti – tässä tutkimuksessa se tehtiin aineistolähtöisesti. Yliopettaja Jorma Kanasen (2008, 94) mukaan sisällönanalyysillä aineistoa pyritään kuvaamaan sanallisesti tiiviisti ja yleisellä tasolla. Tavoitteena on tuottaa asiasta tai ilmiöstä selkeä sanallinen kuvaus, ja tämän vuoksi aineisto on laitettava uuteen muotoon.

Aineiston käsittely alkoi haastattelujen litteroinnilla, joka tuotti yhteensä 225 sivua tekstiä. Litteroidusta aineistosta etsimme esiin nousevia teemoja ja jaottelimme vastaukset sen teeman tai kysymyksen alle, johon ne mielestämme liittyivät. Jaottelun perusteella teimme analyysin ja kirjoitimme tulokset. Haastattelulainauksen koodeina olemme käyttäneet ABM-koulutuksen numeroa (ABM I, ABM II, ABM III) ja haastatellun ryhmän numeroa R1–R7, jotta eri ryhmien vastaukset voidaan erottaa toisistaan.

## OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA OPPIMISESTÄ MONIAMMATILISESSA TOIMINTAYMPÄRISTÖSSÄ

Opiskelijoiden mielestä MIMO-projektin ABM-opintokokonaisuus mahdollisti erinomaisella tavalla eri koulutus- ja ammattialojen osaamisen hyödyntämisen. Opiskelijat kokivat, että jokaisella oli jotain annettavaa ryhmäl-

le, mutta jokainen osallistuja myös oppi uutta ryhmien ohjaamisesta toisten työskentelytapoja seuraamalla. Vaikka moniammatillisuuden koettiin olevan koko ABM-koulutuksen parasta antia, moniammatillisessa tiimissä työskenteleminen oli ajoittain haasteellista.

*No ainaki, et se on vahvistunu, kuin tärkeet on moniammatillinen työ, et se on niin tärkeet, et vaiks kokee oman asian tärkeeks, ni kokee et niit on nii paljo tärkeitä asioita, joita ei osaa tai tiedä tai muista, et kyl se on ollut.* (ABM I, R3)

*Mulla on semmonen olo jotenkin, nyt ku me kuultiin muitakin ryhmiä, et täs toteutu se idea. Et kumpikin oppii toiseltaan, mutta niin, että se kuitenkin sille ryhmäläiselle [nuorten ryhmän jäsenelle] tuntuu kokonaisuudelta.* (ABM III, R2)

Opiskelijat pitivät erittäin tärkeänä, että eri ammattialojen opiskelijat kohtaavat jo opiskeluaikana, sillä myöhemmin työelämässä toimitaan yhdessä asiakkaiden parhaaksi. Turvallisen ilmapiirin syntymisen tärkeyttä moniammatillisessa ohjaajatiimissä korostettiin. Osa ammattitaitoa on, että työntekijä tulee toimeen sellaisten työtovereiden kanssa, joilla on erilainen ammattitaitoa ja erilainen näkökulma.

*Et hölmöö, kun me ollaan Turun AMK ja... jotenki ihan, et meidän pitäis kyllä todella paljon enemmän hyödyntää niinku... toisii koulutusaloja ja olla yhteistyös ja niinku tehdä niin ja just sitä, et tavallaa miettiin sitä omaa ammatti-identiteettiä, et miten sitä just, sehän tulee just sitä kautta, ku peilaa toisiin sitä ja näin, antaa tosi paljon.* (ABM I, R3)

Opiskelijat totesivat, että jokaisen opiskelijan tausta vaikutti hänen ohjaustyöskentelyynsä. Opiskelijoiden keskinäisen lyhyen tutustumisajan takia heidän oli välillä vaikeaa erottaa, mikä oli ammatillisuuden ja mikä taas persoonan tuomaa taustaa työskentelyyn. Moniammatilliset ohjaajatiimit toivottiin muodostettavan jo heti ABM-koulutuksen alussa, jotta ohjaajat ehtisivät tutustua hyvin toisiinsa ja toistensa ammatteihin. Ohjaajien henkilökemioiden yhteen sopiminen nähtiin tärkeänä, vaikka ymmärrettiinkin, että työelämässä on tultava toimeen kaikkien kanssa.

*...et nyt oli se, et vaikka oli moniammatillises ni toivois, että olis aikaa niinku saada synkkaan... mut se synkka tarvi kumminkin olla niinku se, että pystyy tekemään töitä, mutta eihän se tietenkään sitten, ku ollaan*

*työskentelemäs moniammatillisissa ryhmissä, ni enhän mä voi valita, কেনন কান্স ম্যা ত্যোকেন্টেলন. Et kaikkien kans täytyy tulla toimeen. (ABM II, R2)*

*...mut yks oli tää henkilökemia, mikä sielt palautteista tuli, et kyllähän se välittyy [nuorten] ryhmään, miten ohjaajilla... ja ryhmä alko sit ryhmäytyä... tosi nopeasti. (ABM III, R2)*

Eri ammattien kompetenssit näyttäytyivät merkityksellisinä. Moni opiskelijaryhmä koki, että ennen moniammatillisen työskentelyn aloittamista on tärkeää tuntea oman koulutusalan kompetenssit ja viitekehys, josta käsin itse tarkastelee maailmaa. Monen ryhmän mielestä moniammatillinen työskentely ei sovi ensimmäisen vuoden opiskelijalle vaan opiskelijalla on oltava jo perusteet oman ammatillisen identiteetin kehittämiseen.

*Että tosi paljon miettii sitä, että mikä on mun tehtävä ja mun ammatillinen viitekehys, niin oo yrittäny kyllä sitä tuoda. Että kyllä se silleen näkyy, jos vertaa nyt mua ja vaikka taidepuolen ammattilaista, niin hän ajattelee, että tässä on nyt harjote ja no niin se on siinä, mutta sitten mä rupeen kauheesti kyselemään, että miltä tää nyt tuntu ja tykkäsittekö. (ABM I, R5)*

Opiskelijat pitivät tärkeänä myös taitoa soveltaa työmenetelmiä tilanteen mukaan ja muuttaa toimintaa nuorten tarpeiden mukaisesti. ABM-koulutuksen aikana opiskelijat osallistuivat itse taidelähtöiseen ryhmätyöskentelyyn, mutta monet opiskelijat kokivat, etteivät ryhmätyöskentelyssä kokeillut harjoitukset sopineet sellaisinaan käytettäväksi nuorten ryhmissä. Tämän vuoksi opiskelijoiden piti oppia muokkaamaan harjoitteita nuorten ryhmälle sopiviksi.

*Olemme ammatillisesti siinä vaiheessa, että onnistuimme soveltamaan homman, emme tee kirjaimellisesti... Heitämme idean sitte, tai ku huomaaki yhtäkkiä, et toiminta ei menekään sillee tai tehtävä ei lähdekään sujumaan silleen, ku on sen aatellu, niin sit vaan... no vaihdetaas näin. (ABM I, R4)*

*Sen tyyppist tai sitten niinku yleensä muute sitä sellast, et tää on mulle vaikeeta ymmärtää näin, nii tällasta asiaa, mikä ei oo niin kauheen konkreettista, koska he on kuitenkin nuoria, heidän ajatus viel niinku ehkä kulje sellasel tasolla, et sitä ei mikä tekee täst nyt vaikeeta... Et miten tän vois sit tavallaan tuoda niinku heidän tasolle ehkä enemmän. (ABM I, R3)*

Moniammatillisuus oli opiskelijoiden mielestä palkitsevaa. Se auttoi jäsentämään omaa ammatti-identiteettiä ja ymmärtämään eri alojen näkemyksiä ja työnkuvaa. Toimintaterapian, sosiaalialan ja nuorisotyön osaamisen eroja oli opiskelijoiden mielestä vaikea määrittää, sillä toimintatavat olivat monella tapaa samanlaisia. Tästä huolimatta myös eroja löytyi. Opiskelijat kertoivat esimerkiksi huomanneensa, että toimintaterapiaopiskelija lähestyy asioita toiminnan ja sen merkityksellisyyden kautta ja että sosionomin ja yhteisöpedagogin vahvuuksia ovat organisointikyky, palvelujärjestelmäosaaminen, asioiden ”rytmittäminen” ja asiakkaan kohtaamisen taidot. Taidealojen opiskelijoiden osaaminen erottui selkeämmin muiden alojen edustajien osaamisesta.

*Mut siis tääki moniammatillisuus on niin, koska niit on mun mielest tuntuu et niit on perusopinnoissa niin vähän, et oikeesti ottaa selvää, et mitä, minkä alan ammattilaisia te ootte ja miten te katotte asioita ja näin pois päin. (ABM I, R4)*

Terveys- ja hyvinvointialojen opiskelijat kokivat ammentaneensa taidealojen edustajilta taiteellista ymmärrystä, ja vastaavasti taidealojen opiskelijat kokivat moniammatillisen työskentelyn kautta ymmärtäneensä paremmin asiakkaan kohtaamisen ja toiminnan mukauttamisen tärkeyden: taidelähtöisessä työskentelyssä työn prosessi voi olla tärkeämpi kuin lopputulos.

*Voin sanoa, et oon oppinu sit taas x:ltä, hänen ammattitaidostaan ja näistä menetelmistä, mitä hän käyttää, ja ne on ollu tosi mielenkiintoisia ja mä tykkäsin itse, et mulle oli tärkeitä ne keskustelut myös itselle ja se jakaminen omista kokemuksista oli tosi antoisaa myös itselle. Miten mä nyt osaisin sit sanoa jotenkin spesifisti, että mitä mä oon oppinu x:ltä, jotenkin vaikee nyt yksiselitteisesti sanoa, et mikä se juttu on... Oon oppinu kyllä paljon ja ollu tosi tyytyväinen, että oon ollu mukana tässä ryhmässä. (ABM III, R2)*

Dialogisuuden, tasavertaisen keskustelun ja toisilta oppimisen tärkeys nousi esiin haastatteluissa. Nuorten ryhmiä ohjatessaan opiskelijat olivat huomanneet, miten saman asian voi ymmärtää eri tavoin. Tämän takia he pitivät yhteistä keskustelua ja ajatusten tarkastelua olennaisena. Opiskelijat kokivat tärkeänä sen, että he olivat kysyneet antamaan ja saamaan toinen toisiltaan palautetta nuorten ryhmän ohjaamisesta. Palautteen antaminen ja saaminen edellytti tietoytensä luottamuksen saavuttamista sekä rohkeutta ottaa vastaan ja antaa muille rakentavia kehittämissuhteita. Monen ryhmän mielestä yhteinen päämäärä oli onnistuneen toiminnan edellytys. Kaikki ryhmät kokivat saaneensa toisiltaan uusia näkökulmia nuorten ohjaamisen tarkasteluun.

*Ja sit me ollaan koitettu... ku mun mielestä niinku nuorillekaan ei oo välitetty sitä, et mä oon nyt nuorisoalan ammattilainen ja tässä nyt olen... vaan sillain, et me vedettiin yhes tää juttu ja meillä on selvä se kuvio siinä... On kyl menny tosi hyvin... Niin ja tuntuu, että se on mennyt semmoses dialogis koko ajan, että aika paljon ollaan pystytty myös yhdessä suunnitteleen... aina ja silleen, että ei oo tarvinu silleen. (ABM III, R5)*

*Just semmost se oli, et eri vahvuusalueit ja eri taval pysty, et kyl me annettiin palautet toisillemme, ei nyt sillee hirveesti, ei me jääty silleen keskustelemaan, mut just se, et oli se kuitenkin, et just, jos unohti sanoo jotain, niin se toinen sit oli ja silti anto tilaa... Kukaan ei ottanu itteensä palautteest, siis et oli semmonen ilmapiiri et pysty hyvin. (ABM I, R5)*

Moniammatillisessa ryhmätyöskentelyssä ohjaajan oma uskallus heittäytyä ja lähteä mukaan tekemään yhdessä on tärkeää. Improvisointi- ja soveltamisen taidot olivat useiden haastateltavien mielestä oleellisia.

*...et pitää heittäytyy näin, et nyt mennään näillä mitä on... et kun on huomannu, et se improvisointi siin kohtaa on toiminu... et heti vaan, ku heittäytyy, ni ei tartte olla sellasta vahvaa runkoa tai suunnitelmaa... vaan ne on eläny sit kuitenkin... et totta kai tässäki mut se on osaks sitä luovuutta ja taiteellisuutta, et sä pystyt siit tilanteest nappaa sen, mitä täs ehkä vaadittais ja olis soveliast. (ABM I, R3)*

Taidealojen opiskelijat kokivat ajoittain, että muiden alojen edustajat ovat jäykkiä eivätkä osaa riittävästi heittäytyä tilanteeseen. Heidän mielestään nuorten kanssa tulee istua lattialla tai pöytien päällä eikä pöydän ääressä, kuten he kokivat sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden tekevän. Terveys- ja sosiaalialan opiskelijat kokivat olevansa ammatillisesti lähellä toisiaan, kun taas taidealojen edustajien luovuutta ja erilaista lähestymistapaa ihasteltiin ja välillä ihmeteltiin.

*Et sillon, ku ollaan nuorten kanssa ni ei olla kädet puuskassa, vaan niinku ollaan rennosti, että ollaan... yritetään olla myös kehollisesti avoimempia, et ei blokata sitä heti ensimmäitteks alkutapaamisessa. (ABM II, R2)*

*Niin, ku sit taas... ku sairaanhoitajat ja minä ni me ollaan niin lähellä toisiamme, et sit ollaan jo persoonatasolla eikä ammattien tai niinku opiskelutavien alojen takana. Et me oltiin niinku persoonina sitten oikeestaan siinä. Et ne on niin lähekkäin, mut sit taas tässä huomaa, ku x:n kans touhuua,*

*ku toi kulkee ihan eri sfääreissä, ku mä... mä jäin aina välillä suu auki, et mä en ollu osannu ajatellakaan tuota tolla tavalla, että selvästi huomaa, että hän on boheemi ja minä en, et mä oon taas... Ja niinku just tää viisuaalinen puoli ja nää, ni ne on niinkun täysin mun ulottumattomissani. (ABM II, R2)*

Ohjaajat kokivat työskentelyn sujuneen hyvin silloin, kun ammattien rajat hämärtyivät ja kun he pystyivät ohjaamaan ryhmää siten, etteivät nuoret ajatelleet ryhmän ohjaajia eri ammattialojen edustajina.

*En mä tiä, myös ollaan täs prosessin aikana puhuttu sun kaa siitä niinku moniammatillisuudesta, että tuntuu, että meillä on aika hyvin tavallaan sulautunu se, että me ollaan yhdessä ja tosi hyvin niinku ottanu tonttii siinä, että ei oo mitenkään silleen että ois nuoriso-ohjaaja ja taiteilija vaan, et on vaan kaks tyyppiä tekemäs sitä yhteistä. (ABM III, R1)*

*Mun mielest se on ollu just hyvä, et vaik onki vähän eri taval otettu noit työroolei ni just se et kaikki on mun mielest nähny tosi hyvin sen toisen... must tuntuu et kaikki arvostaa sitä toisen ammattitaitoo, et ei oo tullu yhtään sellast et mitä toiki nyt on... (ABM I, R5)*

## OPISKELIJOIDEN OPPIMISKOKEMUKSIA JA ABM-KOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN

Opiskelijoiden mielestä ABM-koulutuksessa parasta olivat moniammatillisuus ja taidelähtöisten menetelmien tuntemuksen lisääntyminen, käytännönläheisyys, nuorten kanssa työskentely ja sen myötä ryhmänohjaustaitojen ja -kokemuksen lisääntyminen. Etenkin tutkintoa suorittavat opiskelijat kokivat edellä mainitut seikat tärkeiksi oman oppimisensa kannalta, mutta myös täydennyskoulutuksessa olleet opiskelijat pitivät nuorten ryhmien ohjauksessa kertynyttä uudenlaista moniammatillista otetta ja taidelähtöisten menetelmien soveltamismahdollisuutta erittäin tarpeellisina. Kaikki ryhmät kokivat opintokokonaisuuden myönteisenä oppimiskokemuksena.

ABM-koulutukseen sisältynyt nuorten ryhmien ohjaaminen osoittautui ajoittain melko haasteelliseksi, mutta kaikissa ryhmissä koettiin runsaasti myös onnistumisia. MIMO-projektin tavoitteena oli tukea syrjäytymisvaarassa olevia nuoria, ja nuorten vaikeat elämäntilanteet ja erityistarpeet vaativat ohjaajalta

paljon osaamista. Vuoropuhelu nuorten ryhmien taustaorganisaatioiden edustajien kanssa oli ryhmätoimintojen organisoimisen ja toiminnan sujumisen kannalta tärkeää, joskin hankaluudet aikataulujen yhteensovittamisessa vaikeuttivat toimintaa ajoittain. Osoituksia onnistumisesta olivat esimerkiksi hyvin sujuneet harjoitukset, nuorten innostuminen ohjatusta tehtävästä ja ryhmän hyvä ilmapiiri.

Monet opiskelijat kokivat, että halu osallistua ABM-koulutukseen osoittaa, että opiskelijalla on uskallusta ja innostusta käyttää taidelähtöisiä menetelmiä asiakastyössä. Taidelähtöisten menetelmien ja moniammatillisen yhteistoiminnan oppiminen tapahtuivat opiskelijoiden mielestä kokemuksellisuuden kautta – itse tehden, kokien, harjoitellen. Vasta sitten, kun oli saanut oman kokemuksen tietystä harjoituksesta tai menetelmästä, oli mahdollista käyttää sitä muiden ohjaamisessa.

*Et kyl se tässä se tekeminen on tärkeetä ja toki se, et me ollaan tutustuttu, et olis aika hurjaa lähteä ohjaamaan, jos ei ois ollu näitä toiminnallisia päiviä. (ABM III, R2)*

*Et sen ties, miltä se itsest tuntuu et niinku tässäki on ollut tärkeetä et on ollu ensin ne kerrat, missä me ollaan oltu niit oppilaita... ja kokeiltu niit juttuja ja sit vasta alettu ohjaamaan niit muille, et ethän sä muuten voi tietää et milt ne vois ees tuntuu. (ABM I, R3)*

Opiskelijat toivoivat, että ABM-koulutukseen olisi sisältynyt enemmän tietoa nuorten ohjauksesta käytännössä. Erityisesti ruohonjuuritason kokemusten kuuleminen auttoi opiskelijoita ymmärtämään, miten nuorten ryhmissä toimitaan. Opiskelijat olivat sitä mieltä, että taustoittavissa opinnoissa pitää olla jonkin verran teoriaa, mutta sitäkin olisi hyvä käsitellä käytännönläheisellä otteella. Luennointia ja PowerPoint-esityksiä ei pidetty hyvinä opetusmenetelminä. Monelle opiskelijalle MIMO-projekti oli myös ensimmäinen toiminnallinen projekti, jossa opiskelija oli mukana, ja osa toivoikin opintoihinsa vastaisuudessa kuuluvan tietoutta projektityöskentelystä.

*Niin mut jotenki ehkä emmä osaa sanoa tarkemmin, mut sitä et millast se on se nuorten kans työskentely, ja mitä asioit sit sellases ku meilläki on koulutuksen puolest sitä, et millasii asioita ne käy läpi elämässään ja millasii asioit vaikuttaa, et mitä sit taas ohjaajan pitäis ottaa huomioon... Et aika semmosel konkreettisel tasol sais olla et miten toimitaan... (ABM I, R5)*

*Mut se oli ihan mielenkiintoinen, kun kävi ne etsivän nuorisotyön ihmiset, koska näilläki oli sitte, että ne kerto esimerkkejä siitä, että miten näitten syrjäytymisvaarassa olevien nuorten kanssa niinku asiat voi sujua tai ei sujuu. (ABM I, R6)*

*...mulla on ryhmässä monesti sellasia erityisnuoria, et siihen olisin kaivanut ehkä enemmän semmosta opastusta ja se oli ehkä mun toiveenakin. (ABM III, R2)*

Osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että lähiopetuspäivinä tehdyt harjoitteet olivat lähinnä tutustumista erilaisten taidelähtöisten menetelmien mahdollisuuksiin. Rajallisen ajan vuoksi tiettyyn menetelmään saattoi syventyä ainoastaan osallistumalla vapaasti valittaviin opintoihin tai itse opiskellen.

*Joitain tiettyjä harjoituksia... Ja sit muilta ryhmiltä me kuultiin jotain tiettyjä harjoituksia, että onhan se... että ois joihinkin asioihin halunnut syventyä enemmän, esimerkiksi kirjoittaminen ja se valokuvaus, että ne on tosi mielenkiintoisia aiheita. Mutta tota noin, et.. se oli kuitenkin niin lyhyt ja pieni raapaisupinta, että ei niitä oikein osaa välttämättä ottaa siihen omaan työhönsä. Ehkä jotenkin soveltaen, joo... (ABM III, R2)*

Hyvinvointi- ja terveysalojen edustajat kokivat oppineensa paljon uutta taidelähtöisistä menetelmistä. Osa taidealojen edustajista olisi halunnut saada enemmän tietoa kohderyhmästä ja taustatietoa asiakastyöskentelyä varten, mutta enemmistön mielestä oli antoisaa tutustua itselle vieraampiin taidealueisiin ja -menetelmiin.

*Sillain oli niinku mukavaa ja ne otti tavallaan ihan niinku... no terapiana tai silleen, et pääsi tekemään tanssijuttuikin tai muuta, mutta sitten jossain tuli sitten vaan vähän, et aatteli, et ne on niinku tehty niitä sosiaali- ja terveysalan ihmisiä varten, että ne saa välineitä siihen työhönsä ja ne voi näitäkin keinoja käyttää ja niinku oli jonkun kanssa puhettakin, valokuvausalan ihmisenkin kanssa, että mitä me sitten saadaan niinku taas sitten sosiaali- ja terveysalan puolelta. (ABM III, R4)*

Täydennyskoulutukseen osallistuneet ammattitaiteilijat pohtivat haastatteluisa, mitä hyötyä he saavat moniammatillisesta, taidetta soveltavasta työskentelystä. Tärkeänä haastatellut pitivät uudenlaisten työmahdollisuuksien avautumista taiteen soveltamisen kautta. MIMOn kaltaisissa projekteissa taiteilijat saavat uusia työelämäkontakteja, ja tähän näkökulmaan toivottiin myös vas-



taisuudessa kiinnitettävän huomiota. Yhdeksi ABM-koulutuksen kehittämisen kohteeksi ehdotettiin opintojen vapaavalintaisia osuuksia, joiden tarjonta oli koulutuksen eri toteutusvuosina erilaista. Opiskelijat huomauttivat myös, että opintojen markkinointiin voisi vastedes kiinnittää enemmän huomiota ja opintotarjontaa voisi monipuolistaa esimerkiksi lisäämällä sosiaali- ja terveysalaaan liittyviä sisältöjä tai menetelmiin syventäviä taitoja antavia opintojaksoja.

*Sitten tietysti toinen mahdollinen, mikä vois tuoda taas silleen lisäarvoa jotenkin se, että voitaisit käydä just läpi jotenkin tämmöstä työllistymistä soveltavan taiteen alalla, et ylipäättään laajemmin kun... vaikka toisalta on kauheen iso arvo, et sitten mennään näihin paikkoihin ja varmaan niinku joillakin voi olla suoria työllistymismahdollisuuksia sit suoraan näiden projektien kautta, mut et kaikkien kohdalla se ei voi toteutua niin... niin sitten jotenkin ehkä käydä laajemmin soveltavan taiteen kenttää läpi, et mitkä vois olla niinku niit... tai sit nuorille suunnatun soveltavan taiteen kenttää, et mitkä kaikki mahdolliset suunnat vois olla niitä, joista hakea sitä työtä sit jatkossa. (ABM III, R1)*

*Sitä mä oon sanonutkin, että oisin kaivannut sitä. et me oltais saatu enemmän taiteilijat tutustua sit taas teiän töihin ja työtehtäviin ja niinku ymmärtää enemmän sitä maailmaa, et se on kuitenkin meille aika vieras monelle, et vaikka toki moni on tehnyt töitä erilaisissa paikoissa... Et jos jatkossa on tämmönen, ni vois olla vapaasti valittavina opintoina joku semmonen sosiaali-terveysalan juttu. (ABM III, R2)*

Enemmistö opiskelijoista oli sitä mieltä, että ABM-koulutuksen kaltaisia opetussisältöjä on tähän mennessä ollut omissa opinnoissa erittäin vähän. ABM-koulutuksen tyyppisiä sisältöjä kaivataan etenkin sosiaali- ja terveysalan koulutukseen lisää. Näillä aloilla tarvitaan opiskelijoiden mielestä sekä menetelmä- että ohjaustaitoja.

*Et sit just ihan selkeesti niitä menetelmiä tai ainaki mul on semmonen, et mä haluun se työkalupakin auki, mihin mä voin niit menetelmii laittaa ja mä voin sielt sit ottaa ja niinku käyttää ni niit, tarvii selkeesti ja täs on niinku niit sitte. (ABM I, R3)*

*Ja sit on itekin huomannu, et jos on ollu jotain semmosia harjoituksia mieles, ni sit on huomannu, ku on nähny noi nuoret, et ei noille vois ikinä tehdä tällast näin... ei edes ryhmä pystyis siihen... (ABM II, R2)*

Opiskelijat toivat haastatteluissaan esille tyytyväisyytensä ryhmänohjaustaitojensa kehittymiseen. Ryhmänohjaustaitojen ohella nuorten ryhmän kanssa työskentely vahvisti taitoja kohdata kulttuuri- ja kokemustaustaltaan erilaisia asiakkaita ja työntekijöitä. Opiskelijat kokivat oppineensa ohjaajina toisiltaan ja pystyneensä tukemaan toinen toistaan. He kertoivat voivansa hyödyntää oppimaansa joko tulevissa ammattiopinnoissaan tai suoraan työelämässä. ABM-opintokokonaisuus täydensi hyvin eri koulutusalojen ammattiopintoja ja mahdollisti opittujen taitojen harjoittelun käytännössä. Etenkin tutkintoa suorittavat opiskelijat kokivat saaneensa arvokasta kokemusta auktoriteettina toimimisesta ja vahvistusta ammatti-identiteetilleen ryhmän ohjaajana

*Me ollaan jaettu niitä tehtäviä siten, että jokainen ohjaa jotain, vähän sitte omien vahvuusalueiden mukaan ja keneltä ne ideat on tullut niin sitten tiettenkin ohjaa sen minkä osaa parhaiten. Ettei oo tarvinnu ohjata sellasta, mistä ei oikeesti tiedä, koska sitten se ohjaus on sellasta vähän... mutta tosi tasapuolisesti on mun mielestä ohjauskerrat menny. (ABM I, R5)*

Yhden ryhmän ABM-koulutus kesti noin kahdeksan kuukautta, mutta kahdella ensimmäisellä ryhmällä opetuksen katkaisi kesätauko. Joidenkin opiskelijoiden mielestä tauko vaikutti kielteisesti opintoihin sitoutumiseen, ryhmähengen muodostumiseen ja ryhmän koheesioon. Erilaiset taidelähtöiset työskentelytavat koettiin ryhmien sisäistä prosessia vahvistavina ja yhteenkuuluvuutta lisäävinä.

*Kyl se mulle ainakin tuossa isossa ryhmässäkin jakaminen, ku tää on se meidän... pienes ryhmäs yks kokemus ja sit on kuullu sitä muittenkin prosessia ja ihania ihmisiä... mun mielestä ainakin on tullu mukaan siihen ryhmään. Et sillain niinku kiva vuosi, tavannu ihania ihmisiä. (ABM III, R1)*

Lähes kaikissa haastatteluissa tuotiin esille, että ABM-koulutus olisi saanut olla pidempi ja intensiivisempi prosessi. Sekä opiskelijaryhmien dynamiikan rakentamiseen että moniammatillisten ohjaajaryhmien keskinäisen luottamuksen ja tuntemuksen rakentamiseen olisi pitänyt olla enemmän aikaa kuin mitä näissä MIMO-projektissa pilotoiduissa ABM-koulutuksissa oli mahdollista tarjota. Toisaalta tämänkin pituisessa koulutuksessa aikataulujen yhteensovittaminen osoittautui haasteelliseksi niin tutkinto-opiskelijoille kuin täydennyskoulutukseen osallistuneillekin: monilla opiskelijoilla oli opintoja tai työtä samanaikaisesti ABM-lähiopetuksen ja ryhmätoimintojen kanssa. Pakolliset läsnäolot oman koulutusohjelman opinnoissa hankaloittivat tutkinto-opiskelijoiden osallistumista ABM-opintokokonaisuuteen.

Lähes kaikki opiskelijaryhmät pitivät tärkeänä toisilta oppimista ja kokemusten jakamista. ABM-koulutuksen tyyppisiä koulutuksia kehitettäessä voisi olla perusteltua lisätä ryhmätapaamisia nuorten ryhmien ohjauskertojen välille niin, että opiskelijat voisivat tavata toisiaan enemmän kenttätyöskentelyn aikana ja vaihtaa kokemuksia. Vaikka opiskelijoilla oli mahdollisuus lukea toistensa raportit, he kokivat, että aito vuorovaikutus ja tapaamiset olisivat antoisin tapa vaihtaa tietoa.

*Mut mun mielestä just sitä ryhmäytymistä ja yhteistyön rakentamista olis pitäny aloittaa aikasemmin. [tarkoitetaan moniammatillisia ohjaajatiimejä] (ABM III, R1)*

*Muuten riittävää se alku... mut et tosiaan täs oppii niin paljon tässä, ku kuuntelee muitten ohjauskokemuksia, et se jää turhan lyhyeksi. Toki me nähdään raportit Optimasta, [koulutuksessa käytetty oppimisalusta] mut et se on sit ihan eri lukea... (ABM III, R2)*

*Mä oon kyllä tosi tyytyväinen, mut tän prosessin täytyis olla viel pidempi, selvästikin. (ABM III, R4)*

Kaikki osallistujat olivat sitä mieltä, että ABM-opintokokonaisuus oli kokeamisen arvoinen. ABM-koulutuksen tyyppisen koulutuksen räätälöinti ja tuoteistaminen nähtiin kannatettavana, ja samoin opiskelijat suosittelivat tämän tyyppisten opintojen lisäämistä tutkinto-opiskelijoiden opintoihin. Täydennyskoulutukseen osallistuneet ammattilaiset pitivät koulutusta hyödyllisenä ja antoisana.

*...tää on ollut hyvinkin antoisa. Et kyllä oon kiitoksenkin työnantajallekin antanut, et kiitos kun sai osallistua tämmöseen koulutukseen, et tota... suosittelen. (ABM III, R3)*

## LOPUKSI

Moniammatillisen työskentelyn taidot ovat jo nyt, ja varsinkin tulevaisuuden työelämässä, osa työntekijän perustaitoja, ja oman osaamisen varmistaminen edellyttää itsensä jatkuvaa kehittämistä (Penttilä ym. 2009, 19; Kelo ym. 2012, 9). Koulutusorganisaatioiden tulee uudistaa toimintamallejaan työelämän vaatimusten mukaisesti. Turun ammattikorkeakoulussa opetusta on ke-

hitetty määrätietoisesti muokkaamalla perinteisiä toimintatapoja ja nivomalla opetusta ja TKI-toimintaa vahvemmin yhteen. Kelon ym. (2012, 13) mukaan tämä mahdollistaa opiskelijoiden oppimisen autenttisissa työelämän oppimis-konteksteissa.

ABM-koulutuksen opettajilla ja opiskelijoilla on ollut halu tehdä moniammatillista yhteistyötä ja innostusta heittäytyä kohti uudenlaisia toimintatapoja. Olemme nähneet yhteistyön mahdollisuutena tukea nuoria, ja työskentelyssä olemme halunneet käyttää apuna taidelähtöisiä menetelmiä. Kehittämistyötämme varten suoritettujen haastattelujen perusteella voimme todeta, että taide-, sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten ”yhteentörmäyttäminen” on synnyttänyt yhteistä jakamista ja tiedon vaihtoa. Kokemuksellinen oppiminen ja käytännönläheisyys ovat olleet ABM-koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden mielestä hyviä tapoja oppia uutta. ABM-koulutuksesta opiskelijat ovat kokeneet saaneensa lisää valmiuksia nuorten kanssa työskentelyyn sekä uusia taidelähtöisiä menetelmiä, joita he voivat vastedes soveltaa omassa työssään.

Moniammatillisten opiskelijaryhmien työskentelyn perustana oli yhteisten tavoitteiden määrittely. Oleellista oli tavoitteiden konkretisointi ja osatavoitteiden asettaminen. Opiskelijat joutuivat pohtimaan keskenään, millaisia taitoja he haluavat kehittää nuorten ohjaukseen ja miten se tehdään. Ohjaajien ryhmässä oli tärkeää tiedostaa tavoitteiden moninaisuus, sillä kaikissa ryhmässä keskeistä oli nuorten osallistaminen sekä elämänhallinnan ja itsetunnon vahvistaminen taidelähtöisiä menetelmiä hyödyntäen. Tavoitteena oli yhdistää taiteen kokemuksellisuutta ja nuorten omien asenteiden ja ajatusten havainnointia sekä tunnistamista ja muuttamista. Monissa ryhmässä tavoitteet tarkentui-  
vat prosessin aikana, ja ne saavutettiin pienin askelin. Menetelmien valinta ja soveltaminen edellyttivät jatkuvaa reflektointia ja muuntautumiskykyä. Opiskelijat toimivat pienryhmissä, joissa oli sekä taiteen että sosiaali- ja terveysalan ja nuorisotyön edustajia. Opiskelijat näkivät sekä ABM-opiskelijaryhmän että sen sisällä toimineet pienemmät moniammatilliset tiimit tärkeinä vuorovaikutus- ja oppimisympäristöinä. Opiskelijat kokivat saaneensa toisiltaan uutta tietoa ja ymmärrystä ammattitaidustaltaan erilaisten henkilöiden väliseen toimintaan ja keskinäiseen vuoropuheluun. Taidealojen opiskelijat ja taiteilijat olivat ajoittain huolissaan siitä, että taiteen soveltamista opetetaan muiden alojen edustajille eikä taiteilijoiden työllistyminen parane. MIMO-projektissa kyseessä ei ole kuitenkaan menetelmien siirtäminen toiselle ammattikunnalle, vaan yhdessä tekeminen ja yhdessä taiteilijan kanssa ohjaaminen on aivan eri asia kuin pelkkä taidelähtöisen menetelmän käyttö.

Ryhmät onnistuivat luomaan luottamuksen ilmapiiriin, jossa vastavuoroinen jakaminen ja dialogisuus toteutuivat. Leinonen ym. (2006) toteavatkin, että parhaimmillaan kehittämistilanteissa työryhmän jäsenet kertovat toisille omista ajatuksistaan ja työskentely pakottaa jokaisen tarkastelemaan omaa tietoaan. Jaettu uusi tieto tuotetaan yhteisesti osallistumalla. Voimme todeta, että ABM-koulutuksessa moniammatillisen oppimisen tavoitteet täyttyivät erinomaisesti ja dialogissa onnistuttiin.

Koulutuksen kehittämiseen ABM-koulutuksen pilotointi antoi hyviä eväitä. Saimme kolmen vuoden ajan yhdistää TKI-toimintaa, opetusta ja työelämää siten, että projektissa toimineen henkilöstön opetusvalmiudet lisääntyivät ja opiskelijoiden ammattitaito nuorten ohjaamiseen ja tukemiseen taidelähtöisin menetelmin kasvoi. Opettajat oppivat rakentamaan moniammatillisia oppimisympäristöjä ja uudenlaista työelämäläheistä opetusta. Opiskelijat oppivat toisiltaan ja näkivät moniammatillisuuden uudenlaiset mahdollisuudet ja dialogin merkityksen. Tärkeintä oli tietenkin, että me kaikki yhdessä saatoimme toimia siten, että kohderyhmänä olleet nuoret hyötyivät saadessaan uudenlaista ymmärrystä itsestään ja elämästään.

## LÄHTEET

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.

Kananen, J. 2008. Kvali. Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 93. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kelo, M.; Haapasalmi, P.; Luukkanen, M. & Saloheimo, T. 2012. Kohti työelämäläheistä oppimista. Työelämäyhteistyön kehittämishaasteet terveys- ja hoitoalalla. Aatos-artikkelit 4. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu.

Kettunen, J. 2009. Innovaatiopedagogiikka. Kever-verkkolehti. Vol. 3, No. 8. Viitattu 7.10.2013 <http://www.uasjournal.fi/index.php/kever/article/view/1123/1000>.

Leinonen, P.; Järvelä, S. & Häkkinen, P. 2006. Yhteisöllinen oppiminen ja tietoisuustyökalut hajautetun tiimityön kontekstissa. Teoksessa Toiviainen, H. & Hänninen, H. (toim.) Rajanylitykset työssä. Yhteistoiminnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus, 138–162.

New Skills for New Jobs: Action Now. A report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared for the European Commission 2010. Luxembourg: European Commission.

Penttilä, T.; Kairisto-Mertanen, L. & Putkinen, A. 2009. Innovaatiopedagogiikka – viitekehys uutta osaamista luovalle oppimiselle. Teoksessa Kairisto-Mertanen, L.; Kanerva-Lehto, H. & Penttilä, T. (toim.) Kohti Innovaatiopedagogiikkaa. Uusi lähestymistapa ammattikorkeakoulujen opetukseen ja oppimiseen. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 92. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 9–24.

Pärnä, K. 2012. Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 341. Turku: Turun yliopisto.

Salonen, P. 2010. Työelämäyhteistyö framille! Näkökulmia ammattikorkeakoulujen ja työelämän välisen yhteistyön rakentamiseen ja toiminnan arviointiin. Sarja B: Ajankohtaista – Aktuellt. Kokkola: Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu.

Toiviainen, H. & Hänninen, H. 2006. Työn rajanylitykset oppimisen ja tutkimuksen haasteena. Teoksessa Toiviainen, H. & Hänninen, H. 2006. Rajanylitykset työssä. Yhteiskunnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–27.

Tynjälä, P.; Kekäle, T. & Heikkilä, J. 2004. Työelämälähtöisyys koulutuksessa. Teoksessa Okkonen, E. (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – toteutuksia ja kokemuksia. Julkaisu 2. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 6–15.

Töytäri, A. 2013. Muutos haastaa osaamisen. Turun ammattikorkeakoulun syyskauden 2013 henkilöstöpäivä 5.9.2013. Luentodiat.

Uhmavaara, H.; Niemelä, J.; Melin H.; Mamia, T.; Malo, A.; Koivumäki, J. & Blom, R. 2005. Joutaako työ? Joustavien työjärjestelyjen mahdollisuudet ja todellisuus. Työpoliittinen tutkimus. Helsinki: Työministeriö.

# OPISKELIJAT TAIDELÄHTÖISTÄ OHJAUSTYÖSKENTELYÄ TOTEUTTAMASSA

*Ruut Kaukinen*

## ABSTRAKTI

Artikkeli on syntynyt tarpeesta selvittää, millaisia ohjauskokemuksia moniammatilliseen Art-Based Methods (ABM) -koulutukseen osallistuneilla opiskelijoilla on projektin aikana syntynyt taidelähtöisestä ohjaustyöskentelystä. Artikkelissa on käytetty tutkimusaiheistona ABM II -koulutuksen kolmea opiskelijaryhmää, joissa työskenteli yhteensä kahdeksan eri alojen opiskelijaa. Moniammatilliset opiskelijaryhmät ohjasivat nuorten ryhmiä taidelähtöisiä menetelmiä hyödyntäen.

Tutkimusaineistona on käytetty nauhoitettuja haastatteluja, jotka on osittain litteroitu. Kirjoittaja ei ole itse osallistunut haastattelutilanteisiin. Osallisuuskysymyksiin ja yhteistoiminnalliseen ohjaustyöskentelyyn erikoistuneena lehtorina artikkelin kirjoittaja halusi erityisesti selvittää haastatteluaineistosta niitä haasteita ja mahdollisuuksia, joita opiskelijat ohjaustyöskentelynsä kyseisessä kontekstissa liittävät. Aineiston perusteella voidaan todeta, että ohjaustyöskentelyyn vaikuttivat vahvasti ryhmän yhteisöllisyyden kehittyminen, vuorovaikutus, dialogisuus, yksilön kasvun tukeminen sekä tunteet ohjauksessa.

Merkittävänä tuloksena voidaan pitää esimerkiksi sitä, että opiskelijat kokivat moniammatillisuuden ohjaustyöskentelyssä merkitykselliseksi. Ohjattavat ryhmät olivat luonteeltaan vaativia ja näin ollen moniammatillisuus koettiin hyödylliseksi. Ohjaustilanteet olivat monille opiskelijoista ennestään vieraita ja asiantuntijan ohjausta työskentelyyn kaivattiinkin eritoten haasteellisissa ryhmissä.

## MIMO – TAITEEN SOVELTAMISEN TOIMINTAYMPÄRISTÖ

*Itselleni tämä MIMO-hanke oli erittäin hyvä kokemus oman ammatti-identiteetin vahvistamisen ja omien taitojen sekä tietojen kartuttamisen suhteen. Lisäksi MIMO toimi loistavana alustana moniammatilliselle työskentelylle ja verkostoitumiselle. (Osallistujan palaute)*

MIMO-projektin menetelmällisessä keskiössä on taidelähtöisten menetelmien soveltaminen nuorten kanssa työskennellessä. Projektin toimintojen vaihteleva taideperustainen menetelmäkirjo on tarjonnut osallistujilleen mielenkiintoisia oppimisen ja kasvun kokemuksia. Tarkastelen artikkelissani eri näkökulmia ohjaustyöskentelyyn yleisesti kokemuksellisessa oppimisessa ja erityisesti taideoppimisessa. Taideoppiminen ei varsinaisesti ole MIMO-projektin keskiössä, mutta se nousi vahvasti esiin opiskelijoiden ohjauskokemuksista ja on näin ollen vaikuttanut myös tämän artikkelin näkökulman valintaan. Ohjaustyöskentelyllä tarkoitan tässä artikkelissa sekä menetelmällisiä että ohjauksellisia valintoja ohjaustilanteessa. Erityisen kiinnostuksen kohteena ovat MIMO-projektin yhteydessä toteutetun ABM (Art-Based Methods) -koulutuksen opiskelijoiden kokemukset ohjaustyöskentelystä. Moniammatillinen koulutus (10 op) antaa nuorten kanssa tehtävään taideperusteiseen työhön syventävää ammattitaitoa. Koulutus koostuu sekä teoriaopinnoista että nuorten ryhmäohjauksesta. Kyselyyn vastanneet ABM-opiskelijat ohjasivat nuoria moniammatillisissa ryhmissä. Moniammatillinen työskentely on keskeistä MIMO-projektille ja tämän aineiston perusteella myös opiskelijoille.

Erityisesti kokemuksellisen oppimisen yhteydessä on ohjausmenetelmien rinnalla merkityksellistä huomioida ohjaukseen liittyviä valintoja ja eettisiä kysymyksiä. Lähtökohtansa kokemuksellinen oppiminen ammentaa oppimisen traditioista, kuten Kurt Lewinin toimintatutkimusmallista, John Deweyn 1930-luvun pragmatismista, Jean Piaget'n kognitiivisen kehityksen teoriasta sekä David Kolbin kokemuksellisen oppimisen prosessista. (Räsänen 2000, 10.) Kasvatusfilosofi John Dewey (2010) on määritellyt merkittävimmät kasvatuksen peruskysymyksensä jo yli sata vuotta sitten, mutta ajattelu on edelleen ajankohtaista. Deweyn innoittamana *Learning by Doing* -metodia sovelletaan edelleen sellaisessa opetuksessa, jossa holistisuus ja toiminnallisuus ovat keskiössä. Deweyn kasvatusfilosofiassa korostuvat toiminnan ensisijaisuus sekä onnistumisten ja erehdysten kautta kokemuksille annettavat uudet merkitykset. Keskeistä oppimisessa on Deweyn mukaan kyky soveltaa opittua uusissa konteksteissa. Kokemuksellisessa oppimisessa suhtaudutaan oppimiseen luon-



nollisena, ihmisen erilaisista tarpeista johtuvana asiana. Näitä tarpeita ovat muun muassa sosiaalisuuden kokeminen, tutkimisen ja keksimisen tarve, luomisen ja tekemisen tarve sekä taiteellisen toiminnan tarve (Mönkkönen 2008, 17). Jos ajatellaan edellä esitettyä tarveajattelua kokemuksellisessa oppimisessa, on selvää, että ohjaustyöskentelyssä korostuu erityisesti yksilön henkilökohtaisen kasvun tukemisen merkitys.

MIMO-projektin toimintamuodot ovat pääosin kokemuksellisia, taidelähtöisiä ja yhteisöllisiä, ja näin ollen projektin yhteydessä on perusteltua puhua kokemuksellisesta oppimisesta ja osittain myös kokemuksellisesta taideoppimisesta.

## TAIDEYKSILÖN JA RYHMÄN KOKEMUKSENA

MIMO-projektissa tavoitellaan taiteen soveltamista muun muassa osallistujien itsetuntemuksen lisäämiseksi. Projektin keskeiset tavoitteet eivät tähtää oppimiseen ja kasvatukseen, mutta näkemykseni mukaan siinä on samankaltaisia päämääriä kuin taidekasvatuksen yleistavoitteissa. Kuten taiteen tohtori Marjo Räsänen (2009, 13) määrittelee:

*Taiteella tarkoitetaan kykyä muuntaa kokemukset kuviksi, joiden tulkinnan kautta yksilö voi nähdä asioita uudella tavalla. Vaikka taiteen tekeminen siis vaatii taitoa, voidaan todellisesta taiteesta puhua vasta, kun siihen liittyy myös kognitiivista toimintaa eli havaintojen tekemistä, tunnetta ja ajattelua.*

Taidekasvatus sisältää lukuisia eri suuntauksia. Ensinnäkin on määriteltävä, mikä on taidetta ja mikä ei eli se, miten taide määritellään. Pedagogisessa viitekehyksessä taideteollisen korkeakoulun professori Inkeri Sava (1993) on määritellyt taidetta seuraavasti:

*Taiteellis-esteettisessä oppimisessa sinänsä tärkeiden aisti- ja tunne-elämysten merkitys kytkeytyy tietoisuuden ja ymmärryksen lisääntymiseen sekä laadulliseen kehittymiseen suhteessa itseen, toisiin ihmisiin, kulttuuriin ja luontoon.*

Taidekasvatuksen tutkijat ja pedagogit ovat yhtä mieltä Ken Robinsonin taidekasvatuksen yleistavoitteista, joita Kanerva (1997, 14–15) referoi artikkelissaan. Taidekasvatuksen tavoitteena hänen mukaansa on kehittää inhimillisen

älyn koko kenttää, luovaa ajattelua ja toimintaa, tunneilmaisua ja herkkyyttä, kannustaa osallistujaa pohtimaan omia elämänarvojaan, auttaa ymmärtämään monikulttuurisia muutoksia ja eroja sekä kehittää taidollisia kykyjä ja taitoa tehdä havaintoja.

Kokemuksellinen taideoppiminen tukeutuu Räsänen (2009, 48–49) mukaan ajatteluun, jossa korostetaan erityisesti aistien, havaintojen ja tunteiden olemassaoloa sekä kokemusten kulttuurista ulottuvuutta. Hänen mukaansa taide ja taitoaineissa taide, taito ja tieto ovat kokonaisuus, jonka osia ei voi erottaa toisistaan. Tämä ”kokonaisvaltainen oppimiskäsitys” asettaa ajattelun ja toiminnan sekä tuotteen ja prosessin oppimisen kannalta yhtä merkityksellisiksi.

Kokemuksellisessa taideoppimisessa tieto rakentuu siis osallistujan oman itseyttä ja elämämaailman kautta. Keskeistä on osallistujan suhde omaan itseensä, mikä syvenee sisäistämisen prosessina ja mahdollistaa tulkintaprosessien kautta tietämyksen rakentumisen ja persoonallisen ymmärryksen. (Räsänen 1993, 13–14.) Taidelähtöisten pedagogisten menetelmien merkitys yksilön sisäiselle kasvulle on ollut vahvasti esillä pragmatistisessa kasvatusfilosofiassa jo vuosikymmenien ajan.

Taide yksilön itsetutkiskelun välineenä mahdollistaa kokemuksen siitä, että jokaisella on oikeus toteuttaa itseään. Itsetuntemuksen lisäksi sosiaalisella vuorovaikutuksella on tärkeä rooli tiedon rakentumisessa. Vuorovaikutuksessa saavutetaan ymmärrystä, jolla selitetään toimintaa ohjaavia asioita (Räsänen 2000, 15). Kokemuksellinen taideoppiminen korostaa juuri yhteisöllisyyden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä ja eroakin siinä omalle linjalleen taidekasvatuksen tyypillisesti kognitiivis-konstruktivistisesta suunnasta. Tämä kokemuksellisen taideoppimisen näkökulma nousee selvästi esiin myös artikkelin tausta-aineistosta erityisenä ohjaustyöskentelyn haasteena ja toisaalta myös mahdollisuutena.

## MONIALAINEN OHJAUSTYÖSKENTELY ABM-KOULUTUKSESSA

Moniammatillisessa viitekehyksessä MIMO-projektin tavoitteena on lisätä ymmärrystä nuorten parissa toimivien eri ammattiosajien välillä. Tämä on huomioitu projektin toteuttajatahojen yhteistyössä järjestäminä yhteisinä opintokokonaisuuksina, joissa puolestaan on hyödynnetty esimerkiksi monialaisten opiskelijaryhmien mahdollisuuksia verkostoitumiseen ja tiedon jaka-

miseen oman asiantuntemuksensa alalta. Tarkastelen seuraavaksi lähemmin ABM-koulutuksen toimintaympäristöä ja opiskelijoiden kokemuksia työpajojen ohjaamisesta monialaisessa yhteistyössä.

*Art-Based Methods* -kurssi on MIMO-projektin osana toteutettu opintokokonaisuus, joka kehittää syventävää ammattitaitoa nuorten kanssa tehtävään taidelähtöiseen työhön. Yhtenä keskeisenä ajatuksena ABM-opinnoissa on ollut monialaisen yhteistyön mahdollisuuksien ymmärtäminen sekä käytännön ohjaustyöskentely monialaisessa ohjaajayhteistyössä. Tässä tarkastelussa olevalle toiselle ABM-opintojaksolle osallistui opiskelijoita yhteisöpedagogi-, toimintaterapeutti-, terveydenhoitaja-, sosionomi-, nukketheateri- ja kuvataideopinnoista.

ABM-koulutuksen teoriaosuus toteutettiin keväällä 2012, ja nuorten ryhmien ohjaus aloitettiin saman vuoden syyskuussa. Opiskelijat kokivat pitkän kesätaun teoriajaksojen ja käytännön työpajaohjausten välillä ongelmalliseksi muun muassa suunnittelun, organisoinnin ja ohjaajaryhmän koheesion näkökulmasta. Kehittämisehdotuksena esitettiin, että mahdollisessa jatkototeutuksessa lähijaksot sijoittuisivat syksyille ja nuorten kanssa työskentely toimisi näin ollen keväällä kontaktiopetuksen luonnollisena jatkumona. Palautteen perusteella syksyllä 2012 alkaneen ABM-koulutuksen käytännön osa toteutettiin keväällä 2013 ja näin ollen prosessi jatkui keskeytyksettä.

Kolme tarkastelun kohteena olevaa ryhmää koostui nuorista, jotka olivat sosiaalisen tuen tarpeessa. Suurin osa ryhmäläisistä valikoitui työskentelyyn osana pakollista päivittäistä toimintaansa ammattistarttiryhmissä. Lastensuojelun piirissä olevien nuorten kanssa toteutettu ryhmä oli luonteeltaan vapaaehtoisuuteen perustuva ja näin ollen myös osallistujamäärän ja henkilöiden suhteen vaihteleva. Osallistujista vain muutamalla oli mainittu olevan omaehtoista kiinnostusta taiteelliseen toimintaan. Lähtökohdiltaan opiskelijoiden ohjaus-tilanteet olivat siis osallistujien motivaation näkökulmasta haasteellisia.

Tarkasteluni pohjautuu haastatteluaineistoon, jonka ovat keränneet projekti-suunnittelija Anna Tonteri ja päätoiminen tuntiopettaja Arvola. Haastateltavat ovat eri alojen opiskelijoita, jotka toimivat moniammatillisissa ryhmissä. Ryhmän yhteisöllisyyden kehittyminen, vuorovaikutus, dialogisuus, yksilön kasvun tukeminen sekä tunteet ohjauksessa nousivat teemoina aineistosta vahvasti esiin. Edellä mainitut näkökulmat viittaavat myös kaikkien mukana olleiden ryhmien työskentelyn yleisiin tavoitteisiin sosiaalisuuden lisäämisestä sekä yksilön kasvun ja eheytyksen tukemisesta.

Ohjattavien ryhmien työskentely perustui pitkälti kokemuksellisuuteen. Nuoria ohjattiin kokeilemaan eri taiteen lajeja. Nuorten ryhmissä menetelmävalinnoissa korostuivat kuvataide ja nukketeatteri. Jonkin verran käytettiin myös yleisiä osallistamisen ja yhteistoiminnallisuuden menetelmiä lähinnä ryhmäytymisen ja palautteen antamisen välineinä.

## EMOTIONAALINEN AMMATTITAITO

Seuraavassa kuvaan yksityiskohtaisemmin ohjaustyöskentelyä luovassa prosessissa ja analysoin haastateltavien kokemuksia ohjaustyöskentelystä. Taideaineiden oppimisprosessit nähdään syklisinä, muuttuvina ja monikerroksisina. Oppimiskokemukseen vaikuttavat keskeisesti oppijan omat tunteet ja tuntemukset. Kyseessä on siis yhdessä ohjaajan ja ryhmän kanssa työsty, jatkuvasti vuorovaikutuksessa muotoutuva kokonaisuus, jota voidaan tulkita eri tavoin. Ohjaajalta tämänkaltainen työskentely edellyttää joustavuutta ja valmiutta tarkistaa omia näkemyksiään oppimisprosessin edetessä. Aineistossa mukana olevat ryhmät olivat vuorovaikutukseltaan haasteellisia, ja haastatteluaineisto osoittaaakin, että ohjaajat kokivat juuri vuorovaikutusprosessin ohjaajien ja ryhmäläisten välillä vaikeaksi.

Draamaa ja teatteria kasvatuksessa tutkinut professori Anna-Lena Østern (2011, 6) kuvaa luovan prosessin monimuotoisuutta käsitteellä in-between-tila ja tarkoittaa niitä tunteiden ja ajatusprosessien kautta mahdollistuvia oppimiskokemuksia, jotka syntyvät eri taidemuotojen välissä. Hän tarkentaa, että monimuotoisuus luovassa prosessissa rakentuu juuri eri taidemuotojen semiotiikasta ja symbolisista merkityksistä, joiden tulkinta voi johtaa laajempaan merkitysten ymmärtämiseen. Semiotiikka ymmärretään tässä yhteydessä verbaalisen viestinnän ulkopuolelle jäävinä merkkijärjestelminä eli nonverbaalisena viestintänä. Yhdyn Østernin väitteeseen siitä, että nonverbaalisen viestinnän hallinta luovan prosessin ohjaamisessa on vaativa taito. Koska kyseinen ulottuvuus ohjausprosessissa on kuitenkin merkityksellinen, on sen tiedostaminen ohjaustyöskentelyssä ensiarvoisen tärkeää. Myös Räsänen (2009, 48) korostaa sitä, että erityisesti nonverbaalisen viestinnän luonteen ja merkitysten ymmärtäminen on yksi aisteja korostavan kokemuksellisen taideoppimisen lähtökohdista. Edellä kuvattujen elementtien toteutuminen luovassa oppimisprosessissa edellyttää ohjaustyöskentelyn näkökulmasta monipuolisia ohjausmenetelmällisiä taitoja sekä sen kaltaisia ohjauksellisia valintoja, jotka tukevat oppimista.

Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisen tunne-elämä on kerroksinen ja sisältää fysiologisen, psyykkisen, sosiaalisen ja henkisen ulottuvuuden. Kokonaisvaltaisuutensa perusteella tunteet ovat merkityksellisiä oppimisessa. Ne säätelevät, suuntaavat ja suojaavat yksilöä. (Saaristo 2011, 76.) Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten parissa työskentelevä Pelastakaa Lapset Ry:n hankesuunnittelija Anne-Maria Saaristo (2011, 71–72) esittää, että yhteiskunnan jatkuva muutos, hektisyys ja moninaisuus ovat synnyttäneet humanistisella ja yhteiskunnallisella alalla käsitteen ”affektiivinen käänne”, jolla tarkoitetaan tunteiden tunnistamista ja huomioimista ihmisen toiminnassa aiempaa painokkaammin.

Haastateltavat ohjasivat ryhmiä, joissa suurin osa osallistujista oli erityisen tuen tarpeessa. Jotta tuen tarve voidaan tunnistaa ja tukea voidaan sen perusteella antaa, edellytetään ohjaajilta emotionaalista ammattitaitoa. Käsitteenä emotionaalinen ammattitaito juontaa juurensa sosiaalipedagogiikasta. Sosiaalipedagogiikan asiantuntija Britt-Marie Perheentupa (1995, 62) määrittelee sen muodostuvan emotionaalisesta osaamisesta, vuorovaikutuksellisesta tietoisuudesta ja kokemuksellisesta oppimisesta. Hän tarkentaa käsitettä edelleen jakamalla sen viiteen eri ulottuvuuteen, jotka ovat emotionaalinen tietoisuus, emotionaalinen osaaminen, vuorovaikutustietoisuus, vuorovaikutustaitoisuus ja kokemuksellinen oppiminen. Tunnekasvatuksessa ohjaajalla on oltava erityisen selkeä käsitys itsestään ja omasta identiteetistään, jotta voidaan ymmärtää toisen ihmisen ainutlaatuisuutta (Ojanen & Lauriala 2005, 88). Emotionaalinen ammattitaito on Saariston (2011, 71) mukaan tämän hetken kasvatustammattilaisen keskeisin ammatillisen osaamisen kehittämiskohde.

Koska nuorten ryhmien osallistujia voidaan luonnehtia erityisen tuen tarpeessa oleviksi nuoriksi, heidän kanssaan työskentely edellyttää ohjaajien emotionaalisisessa ammattitaidossa erityisesti sensitiivisyyttä tunneilmajujen tulkinnassa ja tunnesäätelyyn ohjaamisessa. Ohjaajat raportoivatkin osallistujien negatiivisista tunteista toiminnan alkuvaiheessa, kun toiminnan tavoitteet ja merkitys eivät olleet nuorille vielä selviä. Yhdessä nuorten ryhmässä osallistumismotivaation puute ja kielteinen suhtautuminen toimintaan koettiin ohjaajien puolelta turhauttavana. Toisaalta haastatteluaineisto osoittaa, että ohjaajilla oli melko vahva ennako-oletus alhaisesta osallistumismotivaatiosta.

*Tunteet olivat negatiivisia lapsilla suhteessa toimintaan, joten tavoitteena oli saada lapset pysymään toiminnassa mukana... oli onnistuminen kun ensimmäisellä kerralla joku tuli paikalle. (Haastatteluryhmä 1 = HR1)*

*Hirveet resurssit ja koneisto ladattu, sit ei tuukkaan ketään. (HR3)*

Taidelähtöisillä menetelmillä ohjaaja voi johdatella osallistujia kohtaamaan tunteitaan ja sosiaalista todellisuutta (Heikkinen 2002, 84). Taidelähtöisten menetelmien mahdollisuutena onkin käsitellä tunnekokemuksia, joiden käsittely reaalityodellisuudessa ei ole syystä tai toisesta mahdollista. Tämänkaltaisen työskentely voi johtaa siihen, että reaalityodellisuudessa käsittelemättömäksi jääneet tunteet kohdistuvat ohjaajaan. Tällöin ohjaajalta edellytetään eettistä lukutaitoa, kykyä havaita, vastaanottaa ja säilyttää toisen ihmisen herättämiä tunteita. (Ojanen & Lauriala 2005, 85, 88.) Koska tunteet ja etiikka ovat toisiinsa kokonaisvaltaisesti kietoutuvia ohjaussuhteen elementtejä, voidaan kasvatustieteen professori Päivi Atjosta (2005, 65) mukaillen tässä yhteydessä puhua eettisestä sensitiivisyydestä. Haastatteluaineistosta välittyi ohjaajien jakama huoli siitä, että yhteinen toiminta ryhmän kanssa on lyhytaikaista. Työskentelyn kestosta haluttiinkin kertoa heti alussa, jotta toiminnan jatkuvuudelle ja ohjaaja–osallistujasuhteelle ei asetettaisi epärealistisia toiveita. Osa ohjaajista olisi itse toivonut ohjaustyöskentelyn jatkuvan pidempään. Näin pedagogisen suhteen kehittyminen olisi mahdollistunut paremmin molempien osapuolten näkökulmasta.

*Kuin suklaata söis yhden lusikallisen ja se loppuki jo. (HR3)*

*Tuntuu epäreilulta, että kadotaan yhtäkkiä. (HR1)*

Myös itse taidelähtöisen menetelmän sisäistäminen ja sen mahdollistama oppiminen edellyttää ohjaajien mukaan riittävästi aikaa.

*Aika vaikea saada kontaktia lapsiin, että sais edes pari sanaa vaihdettua. (HR1)*

*Tarvitaan ainakin puoli vuotta aikaa ennen kuin voidaan mun alaa (nukketeatteria) tuoda, ryhmäyttäminen kaipaa aikaa. (HR2)*

## VUOROVAIKUTTEINEN OHJAUSTILANNE

Puheviestinnän alalla vuorovaikutusta ohjauksessa on tutkittu erityisesti taitonäkökulmasta pyrkimyksenä vastata esimerkiksi kysymyksiin, miten vuorovaikutus ohjaustilanteessa ilmenee? Millaiset vuorovaikutustaidot edistävät onnistunutta ohjaustilannetta? Jotta voidaan tehdä tulkintoja ohjaustilanteen vuorovaikutuksesta, on keskeistä tarkastella kuuntelemista ohjaustilanteessa, yksilöiden ja ohjaajien osallistumista toimintaan, non-verbaalisen viestinnän

merkkijärjestelmiä sekä asioiden kielellistä ilmaisemista. Ohjaustilanteen vuorovaikutuksellisuuteen vaikuttaa luonnollisesti myös toiminnan sisältö. Esimerkiksi kokemuksellisessa taideoppimisessa teatteri-ilmaisu työskentelyn välineenä edellyttää itseilmaisua ja toisten kuuntelemista huomattavasti enemmän kuin kuvataide. Tällöin puolestaan korostuvat sanattomat merkkijärjestelmät ja symboliikka.

Vuorovaikutuksen määrään ja laatuun vaikuttaa myös kyseessä oleva ryhmä. Ohjaajat kuvailivat kaikkia ryhmiään yleisesti vähäpuheisiksi. Ryhmäläiset eivät antaneet juurikaan ideoita yhteiseen tekemiseen vaan toimivat ”kokonaisvaltaisen passiivisesti”.

*Onko suomalaista se, että ei ilmaista itseensä, että kukaan ei sano mitään.* (HR1)

Ohjaajat pyrkivät murtamaan puhumattomuutta esimerkiksi toimimalla muissa kuin osallistujien tutuissa tiloissa. Osa ryhmistä pyrki luomaan toiminnalleen yhteisiä sääntöjä, myös viestinnän sääntöjä. Osa ryhmistä taas toimi hyvin vapaasti, ja ohjaajat sallivat osallistujille esimerkiksi puhelimeen vastaamisen ja keskinäisen jutustelun. Saattaa olla, että erityistä tukea tarvitsevien osallistujien ryhmät olisivat kaivanneet selkeämmät raamit toiminnalle sekä konkreettisen käsityksen siitä, mitä ohjaustilanteissa heiltä odotetaan ja edellytetään ja mitä ei. Erityisesti kokemuksellisessa oppimisessa yhteiselle toiminnalle on merkityksellistä luoda säännöt, joihin jokainen ohjaaja ja osallistuja voi sitoutua. Näin luovaan prosessiin voi heittäytyä turvallisesti. Oppimisen kannalta on keskeistä, että ohjattava on jatkuvasti selvillä tehtävistään ja tavoitteistaan, jotta hän voi sen perusteella toimia itseohjautuvasti. (Mikkola 2006, 112–121.) Ohjaajat, jotka loivat yhdessä ryhmäläisten kanssa toiminnalle raamit, pitivät sitä tärkeänä myös sisällöllisten tavoitteiden lisäämiseksi.

*Olisi tärkeää käsitellä, mitä lapset saa tehdä ja mitä ei, mitä kannattaa tehdä ja mitä ei taiteen toteuttamisella.* (HR1)

*Luotiin yhteisesti ryhmän toimintatavat ja ne on siellä luokan seinällä.* (HR3)

Suurin osa haastateltavista nosti esiin innostamisen ja kannustuksen merkityksen vuorovaikutuksen syntymisessä. Aineisto osoittaa, että kyseisissä ryhmissä oli erityisen merkityksellistä kannustaa osallistujia taidelähtöiseen työskentelyyn. Toisaalta vain ajan antaminen ja kuunteleminen koettiin osallistujille merkityksellisenä.

*Näistä oppilaista on kiva, et joku jaksaa istua siellä ja kuunnella niitä heiän juttuja.* (HR3)

*Vaatii kannustusta, sanovat, etteivät osaa, mut sit tekevät vaikka kuin hie-noja juttuja.* (HR3)

Kokemuksellisessa oppimisessa keskeisiä ovat sekä henkilökohtaiset että jaetut kokemukset. Tämän perusteella voidaan esittää, että kyseiset ohjaustilanteet edellyttävät useimmiten myös ohjaajan supportiivisuutta. Puheviestinnän näkökulmasta tuki voi toteutua vain vuorovaikutusprosessissa. Sosiaalisen tuen tutkijoiden, Terrance L. Albrechtin ja Mara B. Adelmanin (1984, Mikkolan 2006, 112 mukaan) mukaan supportiivinen eli tukea antava viestintä tarkoittaa sanallista ja sanatonta viestintää tuen antajan ja vastaanottajan välillä, mikä muuttaa oppijan tunteellisia ja tiedollisia tiloja ja käyttäytymistä. Puheviestinnän lehtori Leena Mikkola (2006, 112–121) selvittää artikkelissaan, että supportiivinen viestintä voi olla luonteeltaan emotionaalista, tiedollista, tilan- netta arvioivaa tai konkreettista tukea. Emotionaalinen tuki eli taito kuunnella ja rohkaista ohjattavaa on keskeistä ohjaajan vuorovaikutusosaamista ja myös edelleen emotionaalista ammattitaitoa. Ihmissuhdetyö, kuten ohjaajan työ, onkin vuorovaikutusammattien keskiössä. Erityisesti korostetaan sitä, että ohjaaja kykenee tunnistamaan erilaisuutta, erilaisia ohjaustarpeita ja olemaan kokonaisvaltaisesti ohjattavien kasvun palveluksessa. (Atjonen 2005, 62.)

Parhaimmillaan vuorovaikutuksessa saavutetaan yhteisen tutkimisen tila ja dialogisuus. Dialogisuudessa korostetaan vastavuoroisuutta ja ihmisten välistä kohtaamista vuorovaikutustilanteissa. John Shotter (1993, Mönkkösen 2008, 33–34 mukaan) esittää, että dialogisuudessa on kysymys jaetusta ymmärryksestä, mikä syntyy vuorovaikutuksen tuloksena. Ohjaajalle tämä tarkoittaa sitä, että hän joutuu tutustumaan omien kykyjensä ja tietämyksensä rajoihin ja hänen on myönnettävä omat kehittämiskohteensa osana dialogista suhdetta. Myös Paolo Freire (1974, 41–52) korostaa vapauttavan kasvatuksen filosofiassaan dialogisuutta ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Edellytyksenä dialogisuudelle on Freiren mukaan tasa-arvoinen vastavuoroisuus, jonka tuloksena molemmat osapuolet, sekä ohjaaja että osallistujat, oppivat ja kasvavat. Freiren mukaan dialogisuudessa ei ole kuitenkaan kyse vain kahden henkilön välisestä vuoropuhelusta vaan vuorovaikutuksesta kaikkien ryhmän jäsenten välillä. Ryhmässä oppimisessa vuorovaikutustaidot ja yhteisöllisyys konkretisoituvat. Myös yksi radikaalin kasvatuksen yleisperiaatteista on, että ihmisillä on kyky yhdessä toimiessaan lisätä empatiaa ja kunnioitusta vuorovaikutuksen välityksellä (Suoranta 2005, 219).



## YKSILÖITÄ RYHMÄNÄ

Lähtökohdiltaan tarkastelun kohteena olevat ryhmät olivat hyvin erilaisia ryhmän keskinäisen dynamiikan ja linkaaren suhteen. Osa ryhmistä muodostui vasta työpajatyöskentelyssä, ja osa ryhmistä oli toiminut jo pitkään yhdessä.

*Ryhmäytyminen on keskeinen tavoite. (HR2)*

*Ei ole olemassa mitään ryhmäfilistä, eivät luota toisiinsa. (HR3)*

*Ryhmäläiset keskustelevat jo paljon enemmän toistensa kanssa ja uskalta-  
vat luokassa mennä myös muiden pienryhmien ihmisiä auttamaan. (HR2)*

*Kukaan ei puhunut päälle – olivat keskenään kuin perhe ja tukevat toisiaan. (HR1)*

*Ketään ei kiusata eikä mollata, kaikki kunnioittaa toisiaan. (HR2)*

*Ei olemassa yhteistä ryhmäfilistä, eivät luota toisiinsa. (HR3)*

MIMO-projektin käytännön toteutuksessa korostuu yleisesti ryhmätyöskentely. Ryhmän ohjaaminen edellyttää ohjaajalta siis käsitystä ryhmäprosesseista ja dynamiikasta. Ohjaajan perustehtäviin kuuluu huolehtia, että jokaisella yksilöllä on tasavertainen mahdollisuus osallistua keskusteluun ja ryhmän toimintaan. Keskustelun ohjaaminen edellyttää puolestaan ohjaajalta kunnioitusta ja empatiakykyä. Käytännössä tämä tarkoittaa osallistujien kuuntelemista ja oman toiminnan mukauttamista tilanteesta esille nousevien tarpeiden mukaisesti. Ryhmän jäsenten kunnioittaminen saattaa ajoittain edellyttää myös omien tunteiden etäännyttämistä tilanteesta ja asiakeskeisyyden korostamista. (Ks. Pasanen 2000.) Esimerkiksi kulttuurisissa pienryhmissä, jollaisina taidelähtöisiä menetelmiä käyttäviä ryhmiä voidaan pitää, ohjaajalta edellytetään kykyä luoda sen kaltaiset olosuhteet, että ne mahdollistavat ryhmän yhteisöllisyyden kehittymisen. Luova toiminta on prosessi, jonka rinnalla kulkevat myös ryhmän yhteisöllinen prosessi sekä jokaisen yksilön itsetuntemuksen, itseilmaisun ja toimijuuden prosessit. (Jaakola 2012, 15.) Haastatteluaineisto osoittaa, että ryhmässä tapahtui toiminnan jatkuessa muutoksia yhteisöllisempään suuntaan. Ohjaajien kokemusten mukaan osallistujat rohkaistuivat esittämään mielipiteitään ja toimimaan yhdessä.

*Paljon enemmän toistensa kanssa keskustelevat ja uskaltavat luokassa mennä myös muiden pienryhmien ihmisiä auttamaan [...] kehittänyt sosiaalisia taitoja. (HR2)*

*Luottamuksen saaminen kestää ja se ei ole mitenkään mahdollista tässä ajassa, eikä varsinkaan lastensuojelussa, jossa on muutenkin vaikea luottaa mihinkään. (HR1)*

*Muurit eivät olleet poissa myöhemmilläkään kerroilla, mutta lähtötilanteeseen nähden huomasin, että ryhmä kehittyi avoimemmaksi. (HR1)*

Yhteenvedon voidaan todeta, että emotionaalinen ammattitaito sekä vuorovaikutustaidot suhteessa ryhmään ja yksilöön muodostavat keskeisen perustan ohjaustyöskentelylle ABM-työpajojen ohjauksessa.

## MOVING ON! – HUOMIOITA OHJAUSTYÖSKENTELYSTÄ JATKOAJATELLEN

Tämän artikkelin tausta-aineistona on käytetty ABM-koulutuksen kolmen monialaisen ohjaajaryhmän kokemuksia taidelähtöisten menetelmien hyödyntämisestä ohjauksessa. Ohjaustilanteet ovat olleet osallistujia-aineksen suhteen vaativia ja edellyttäneet monipuolista osaamista niin taiteesta kuin ohjauksesta. Monille ohjaajille kyseessä oli ensimmäinen kerta, kun he kohtasivat erityisen tuen tarpeessa olevia osallistujia, ja joillekin ohjaajista kerta oli ylipäätään ensimmäinen kokemus ryhmän ohjauksesta. Voidaankin todeta, että opiskelijaryhmien monialaisuutta voitaisiin projektin jatkovaiheissa huomioida vielä tarkemmin niin, että jokaisessa ryhmässä olisi riittävästi taidelähtöisten menetelmien osaamista, sosiaalialan osaamista sekä yhteisöllisyyttä ja osallisuutta vahvistavaa osaamista. Keskeinen MIMO-projektin tavoite on vahvistaa syrjäytymisvaarassa olevien nuorten itsetuntoa ja identiteettiä taidelähtöisten menetelmien avulla. Tässä tullaan lähelle Leena Kurjen (2010, 202–205) näkemystä sosiaalipedagogisesta nuorisokasvatuksesta, jossa merkityksellisintä on arvostaa yksilöä korvaamattomana persoonana ja tukea ja rohkaista häntä oppimaan kokemuksistaan. Kurkea mukaillen uskon, että tämä on parhaiten mahdollista yhteisössä, toisten kanssa toimiessa, innostavan ohjaajan turvallisessa ohjauksessa.

Kiinnostavaa tämän artikkelin näkökulmasta on se, millaista lisäarvoa oppimiseen tuo ohjaajien ja myös osallistujien erilaisuus. Keskustelua voitaisiin jatkaa siitä, millaisia valmiuksia ABM-koulutuksen opiskelijoilla on kohdata ja ohjata moninaisuutta ja miten näitä valmiuksia voisi tarvittaessa vahvistaa. Kokemuksellinen taideoppiminen sisältää eettisiä ja esteettisiä arvopohdintoja ja korostaa, että tietoa on tarkasteltava kulttuurisessa kontekstissa (Räsänen 2000, 15). Näin ollen myös interkulttuurinen osaamistarve tulee ohjauksessa tunnistaa ja tunnustaa.

ABM-koulutukseen liittyvä työskentely nuorten kanssa toteutettiin ohjauksen näkökulmasta vaativissa ryhmissä ja osin vaativissa olosuhteissa. Haastatteluai-neisto osoittaa, että opiskelijat kaipaavat vastedes enemmän ammatillista ohjausta työskentelynsä tueksi. Toisaalta itsenäinen työskentely ja konkreettinen ratkaisujen etsiminen käytännön haasteisiin tekivät koulutuksen kokonaispa-lautteen mukaan erityisen ammatillisen kasvun mahdolliseksi.

*Olen oppinut paljon ja saanut onnistumisen elämyksiä. Kaikkea oppimaa-ni en varmaan edes vielä tajua, mutta ajatukset ovat lähteneet kypsymään!*  
(Osallistujan palaute)

*Hieno hanke, monia uusia kokemuksia, toimintamalleja ja arvokasta ryh-mänohjauskokemusta.* (Osallistujan palaute)

## LÄHTEET

Atjonen, P. 2005. Opetusharjoittelun ohjauksen eettisiä haasteita. Teoksessa Atjonen, P. & Väisänen, P. (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämiseksi. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja No. 3. Joensuu: Joensuun yliopisto, 57–82.

Dewey, J. 2010. Taide kokemuksena. (Art as experience 1934.) Immonen, A. & Tuusvuori, J. S. (suom.). Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry.

Freire, P. 1974. Education: the practice of freedom. London: Writers and Readers Co-operative.

Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social Research 201. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Jaakola, V. (toim.) 2012. Nuorten osallisuus ja vaikuttaminen kulttuurisessa nuorisotyössä. Helsinki: Helsingin nuorisoasiainkeskus.

Kanerva, P. & Viranko, V. 1997. Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatukseen että opetusmenetelmänä. Helsinki: Laatusana ja Äidinkielen opettajain liitto.

Kurki, L. 2010. Nuorisokasvatus sosiokulttuurisen innostamisen kehyksessä. Teoksessa Nivala E. & Saastamoinen M. (toim.) Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 73 & Kuopion yliopiston sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos. Helsinki: Yliopistopaino.

Mikkola, L. 2006. Tuen merkitykset potilaan ja hoitajan vuorovaikutuksessa. Jyväskylä Studies in Humanities 66. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Mönkkönen, I. 2008. Tavoite, tarkoitus ja toiminta John Deweyn kasvatustilfilosofiassa. Filosofian pro gradu -tutkielma. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Ojanen, S. & Lauriala, A. 2005. Ohjaussuhde tunteiden kohtaamispaikkana. Teoksessa Atjonen P. & Väisänen P. (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämiseksi. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja No. 3. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Pasanen, H. 2000. Oppimisen ohjauksen tarve ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Teoksessa Onnismaa J.; Pasanen H. & Spangar T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 104–130.

Perheentupa, B-M. 1995. Sosiaalipedagogiikka tänään ja tulevaisuudessa. Teoksessa Perheentupa A-V. (toim.) Ihminen, tunteet ja yhteisön elämä. Helsinki: Arator, 192.

Räsänen, M. 1993. Kuvasta kokemukseksi: kokemuksellinen oppiminen taidekuvan tarkastelussa. Lisensiaatintyö. Taidekasvatuksen osaston julkaisuja, tutkimus No. 4. Helsinki: TaiK.

Räsänen, M. 2000. Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen. taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 28. Jyväskylä: Gummerus.

Räsänen, M. 2009. Taide, taitaminen ja tietäminen – Kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia! Teoksessa Ropo, E.; Silfverberg, H. & Soini-Ikonen, T. (toim.) Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat. Ainedidaktinen symposiumi Tampereella 13.2.2009. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31. Tampere: Tampereen yliopisto, 339–354.

Saaristo, A-M. 2011. Emotionaalinen ammattitaito osana sosiaalisen vahvistamisen taitoisuutta. Teoksessa Lundblom, P. & Herranen, J. (toim.) Sosiaalinen vahvistaminen kokemuksina ja käytänteinä. Sarja C. Oppimateriaaleja 24. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.

Sava, I. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa Porna, I. & Väyrynen, P. (toim.)  
Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvatusta: kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa. Helsinki:  
Gaudeamus.

Østern, A-L. 2011. Artistic supervision in collaborative creative processes. Narrative  
aspects and dialogues between art and education: Fruitful as inspiration for finding good  
interventions in supervision? Inspiring moments in supervision. Viitattu 10.12.2012 [http://  
www.academia.edu/1015496/Artistic\\_supervision\\_in\\_collaborative\\_creative\\_processes](http://www.academia.edu/1015496/Artistic_supervision_in_collaborative_creative_processes).

# MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ KOULUSSA – KOKEMUKSIA MIMO- PROJEKTISSA

*Sari Kallio-Kökkö, Marjo Kolehmainen & Juha Sopanen*

## ABSTRAKTI

Artikkeli käsittelee moniammatillisen yhteistyön mahdollisuuksia koulussa MIMO-projektin esimerkkien kautta. Esimerkkeinä projektissa sovelletuista menetelmistä tässä artikkelissa esitellään *Saa olla selvänä* -tapahtuma ja digitarina. MIMO-projektissa kehitetyt taidelähtöiset menetelmät perustuvat tunnetyöskentelyyn ja nuoren oman ajattelun kehittämiseen. Nuorissa heijastuvat yhteiskunnalliset muutostekijät ovat haastaneet niin koulujärjestelmän kuin nuorisotyön ja sosiaali- ja terveydenhuollonkin etsimään yhdessä erilaisia tapoja nuorten kohtaamiseen ja heidän kasvunsa tukemiseen. Nuorten omia intressejä ja elämysmaailmoja mukaan ottamalla tuetaan nuorissa olevaa aktiivisuutta ja toimijuutta.

Päihteiden käyttö on yksi suurimmista nuorten terveyttä ja hyvinvointia vaarantavista tekijöistä. Tämä on lisännyt paineita päihdekasvatuksessa. Kokeuksellisen *Saa olla selvänä* -tapahtuma tarjosi oppilaille päihdetietoutta sekä mahdollisuuden käsitellä alkoholin käyttöön liittyviä kysymyksiä ja omia asenteitaan. Digitarinat puolestaan tarjoavat helposti lähestyttävän tavan mediakasvatuksen tavoitteiden edistämiseen ja erilaisten ammattilaisten osaamisen hyödyntämiseen kouluissa.

## UUSIUTUVA KOULU NOSTAA NUORET KESKIÖÖN

Koulu on nuorille merkittävä joksikin tulemisen paikka. Nuori viettää ison osan päivästänsä koulussa. Koulussa ovat kaikki nuoret, ja koulu on jokaisen nuoren elämän keskiössä. Parhaimpia koulumuistoja monilla meistä ovat koulussa vietetyt hetket ja välitunnit kavereiden kanssa sekä tapahtumat ja retket, joissa saimme olla itse mukana tekemässä. Saimme osallistua ja tunsimme osallisuutta. Hetket rakentuivat keskusteluista ja kohtaamisista yhdessä opetushenkilöstön ja kavereiden kanssa. Koulussa pitäisikin olla enemmän aikaa edellä kuvattuihin hyviin hetkiin ja omien ajatusten ja tunteiden käsittelyyn. Näillä rakennetaan nuorten kouluhyvinvointia ja myönteisempiä kouluasenteita.

Kansainvälisten vertailujen perusteella suomalaiset nuoret viihtyvät koulussa huonosti. Kouluhyvinvoinnilla on merkitystä koulussa viihtymiseen. Kouluhyvinvointi tarkoittaa esimerkiksi nuorten kuulluksi tulemistä ja osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja syrjimättömyyttä, vertaissuhteiden mahdollistamista ja myönteistä kaikkien toimijoiden välistä vuorovaikutusta. (Harinen & Halme 2012, 69–72.) Nyky-yhteiskunnan nopeat liikkeet heijastuvat voimakkaasti nuoriin ja siten myös heidän arkeensa. Muutos haastaa tarkastelemaan koulun vakiintuneita toimintatapoja ja rakentamaan kouluhyvinvointia moniammatillisella yhteistyöllä.

Nuorten mielenterveyden edistäminen arjessa ehkäisee syrjäytymistä esimerkiksi peruskoulun jälkeisestä koulutuksesta. Nuoren mielenterveyttä vahvistavat mahdollisuus jakaa tunnekokemuksia, kehittää omaa ajattelua sekä pohtia arvojen ja valintojen vaikutusta oman elämän rakentumisessa. (Kinnunen 2011, 6.) Nuorten syrjäytymisen ehkäisy vaatii laajaa eri asiantuntijoiden välistä yhteistyötä. MIMO-projektissa kehitettiin taidelähtöisiä menetelmiä nuorten syrjäytymisen ehkäisyyn. Projektin tavoitteena oli lisätä nuorten hyvinvointia moniammatillista yhteistyötä ja taidelähtöisiä menetelmiä hyödyntäen. Tässä artikkelissa esimerkkeinä projektissa sovelletuista menetelmistä ovat *Saa olla selvänä* -tapahtuma ja koulukiusaamista, terveellistä ruokavaliota ja energijuomien käyttöä käsittelevät digitarinat. MIMO-projektissa kehitetyt taidelähtöiset menetelmät perustuvat tunnetyöskentelyyn ja nuoren oman ajattelun kehittämiseen.

Koulun lakisääteinen tehtävä on opettaa nuorille elämässä ja yhteiskunnassa tarvittavia tietoja ja taitoja sekä kasvattaa nuorta kohti aikuisuutta ja aktiivista toimijuutta. Koulun asema tietojen ja taitojen välittäjänä on edelleen vahva, mutta haaste on tunne- ja sosiaalisten taitojen opettamisessa. Nuorissa heijas-

tuvat yhteiskunnalliset muutostekijät ovat haastaneet niin koulujärjestelmän kuin nuorisotyön ja sosiaali- ja terveydenhuollonkin etsimään yhdessä erilaisia tapoja nuorten kohtaamiseen ja heidän kasvunsa tukemiseen. (Pohjola 2011, 10–11.) Edellä mainituilla ammattialoilla on säädös- ja lakitaustoissaan löydettävissä yhteisiä tavoitteita ja tehtäviä nuorten kasvun tukemisessa. Yksi yhdistävä tekijä on nuoren oman äänen kuuleminen ja osallisuus.

Koulu on 2000-luvulla laajentanut yhteiskunnallisten muutostekijöiden myötä tiedollista tehtäväänsä sosiaalisen osaamisen, yhteisöllisyyden ja osallisuuden suuntaan. Nuorissa on nähtävissä sosiaalinen muutos, joka näkyy nuorten tarpeena jakaa asioitaan ja puhua elämästään eri kasvuympäristöissä. Nuoret rakentavat minäkuvaansa, mikä edellyttää jatkuvaa sosiaalista vuorovaikutusta. Opetus on kääntynyt nuoria kuulevaksi ja heidän kokemuksistaan kumpuavaksi, jolloin opettaja- tai aikuisjohtoinen opettaminen on antanut tilaa vuorovaikutukselle ja keskustelulle yhdessä nuorten kanssa. Tieto ja oppiminen ovat muuttuneet kokonaisvaltaisemmiksi, mikä on edellyttänyt koulun toimintakulttuurin muuttumista nuoresta lähtevää ajattelua korostavaksi. Yhteiskunnallisesta kehityskulusta seuranneiden haasteiden kohtaamiseen tarvitaan monia kompetensseja. Tämä edellyttää useiden osaamisten yhdistämistä oppimisprosessissa, jossa eri alojen ammattilaisten on kyettävä muuttamaan rajojaan ja tehtävämäärittämiään. (Kiilakoski 2012, 10; Pohjola 2011, 9–10.)

Nuorten omia intressejä ja elämysmaailmoja mukaan ottamalla tuetaan heidän aktiivisuuttaan ja toimijuuttaan. Taidelähtöiset menetelmät avaavat aistit ja mielen, jolloin voidaan synnyttää kokemuksia ja tunteita nuorille. Menetelmät ovat toiminnallisia, nuorta osallistavia ja osallisuuden kokemuksen antavia, kuten MIMO-projektissa kokeiltu elämyksellinen päihdekasvatustapahtuma *Saa olla selvänä*. Menetelmät ovat hyviä esimerkkejä moniammatillisessa yhteistyössä toteutetuista kokonaisuuksista, jotka tukevat koulun kasvatusta- ja opetustehtävää sekä toteuttavien ammattiryhmien työn tavoitteita.

## MONIAMMATILLINEN ENNALTA EHKÄISEVÄ PÄIHDEKASVATUSTAPAHTUMA SAA OLLA SELVÄNÄ

Päihteiden käyttö on merkittävä nuorten terveyttä ja hyvinvointia vaarantava tekijä, mikä on lisännyt myös paineita päihdekasvatuksessa. Ehkäisevä päihdetyö on toimintaa, jolla pyritään ehkäisemään ja vähentämään päihteiden



käyttöä vaikuttamalla nuorten päihkeitä koskeviin asenteisiin ja tietoon. Koulujen ehkäisevä päihdetyö koostuu muun muassa nuoren terveen kasvun ja kehityksen tukemisesta ja turvallisen oppimisympäristön edistämisestä, oppilashuollon moniammatillisesta yhteistyöstä sekä yhteistyöstä muiden paikalliseen ehkäisevän päihdetyön verkostoon kuuluvien ammatti- ja järjestötoimijoiden kanssa. (Pylkkänen ym. 2009, 9–10.) Päihteisiin liittyviä asioita käsitellään terveystiedon opinnoissa, ja ne ovat osa suomalaisen koulun opetussuunnitelmaa. Päihdetietoutta sisältyy myös muiden oppiaineiden opetukseen. Koulut voivat halutessaan täydentää opetustaan ulkopuolisten asiantuntijoiden järjestämällä päihdekasvatustapahtumilla.

Tällaisesta ulkopuolisten asiantuntijoiden järjestämästä päihdetapahtumasta on esimerkkinä Salon kaupungin yläkouluissa osana MIMO-projektia vuosina 2011, 2012 ja 2013 toteutettu *Saa olla selvänä* -tapahtuma. Kokemuksellisen tapahtuman tarkoituksena oli tarjota oppilaille päihdetietoutta sekä mahdollisuus käsitellä alkoholin käyttöön liittyviä kysymyksiä ja omia asenteitaan. Samalla tapahtumalla haluttiin tukea nuorten oman itsensä hyväksymistä ja arvostamista. Tavoitteena oli, että tapahtumaan osallistuneet nuoret pystyisivät vastedes kieltäytymään heille tarjotusta alkoholista ja tunsivat vastuuta sekä itsestään että muista ihmisistä.

Kolmen vuoden aikana tapahtumaan osallistuivat kaikki Salon seitsemännen luokan oppilaat, yhteensä yli 1 000 oppilasta. Tapahtuma järjestettiin moniammatillisessa yhteistyössä terveyskeskuksen päihdetyöntekijöiden, yläkoulun opettajien sekä Turun ammattikorkeakoulun Salon toimipisteen hoitotyön opiskelijoiden ja Taideakatemian teatteri-ilmaisun ohjaajakoulutuksen opiskelijoiden ja opettajien kanssa. Opiskelijat muodostivat työryhmän, joka suunnitteli ja toteutti tapahtuman. Teatteri-ilmaisun ja hoitotyön opettajat sekä päihdetyöntekijät toimivat opiskelijoiden ohjaajina. Opiskelijoilla oli kaksi yhteistä työpäivää tapahtuman sisällön suunnitteluun. Lisäksi teatteri-ilmaisun opiskelijat osallistuivat luento- ja keskustelutilaisuuksiin, jossa käsiteltiin nuorten mielenterveyteen sekä päihdehuoltoon liittyviä asioita, ja hoitotyön opiskelijoille järjestettiin draamatyöpaja. *Saa olla selvänä* -tapahtumaan osallistuivat koulupäivän aikana kaikki yläkoulun seitsemäsluokkalaiset oppilaat 20–25 oppilaan ryhmissä. Aikaa teatteriesityksille ja pienryhmäkeskustelulle oli varattu yksi oppitunti. Tunnin aluksi nuorille esitettiin kolme lyhyttä näytelmää, joista jokaisen tapahtumat sijoittuivat kotibileisiin. Ensimmäisessä tarinassa tytöllä ei ole riittävästi rohkeutta kertoa tunteistaan ihastuksensa kohteelle. Niinpä hän turvautuu alkoholiin ja humalluttuaan nöyryyttää itsensä ihastuksensa ja ys-

täviensä edessä. Toisessa tarinassa kerrotaan humalaisen nuoren uhosta, joka saa tämän hyppäämään parvekkeelta. Hypyn seurauksena poika halvaantuu ja joutuu pyörätuoliin. Viimeisessä näytelmässä pikkusisko menehtyy skootteri-onnettomuudessa lähdettyään humalaisen isosiskonsa kyytiin.

Esitysten jälkeen oppilaat jaettiin 2–4 pienryhmään. Vuorovaikutteisessa osiossa opiskelijat purkivat oppilaiden kanssa näytelmän näissä herättämiä tunteita, kokemuksia ja havaintoja. Oleellista oli nuorten osallisuus pohdintoissa. Keskustelutilaisuudet olivat luottamuksellisia, eivätkä edes opettajat osallistuneet niihin. Keskustelut antoivat myös tilaisuuden varmistaa, että nuoret olivat ymmärtäneet tarjotun tiedon sisällön. Lisäksi haluttiin valistamisen sijaan vaikuttaa nuorten asenteisiin ja saada heidät pohtimaan omia valintojaan sekä korostaa heidän omaa vastuutaan valintojen tekemisessä. Tilaisuuden päätteeksi oppilaat valitsivat yhden kolmesta tarinasta ja ”käsikirjoittivat” siihen uuden, onnellisen lopun.

Esitykset käsittelivät nuorten omaa elämää ja kokemusmaailmaa. Näytelmien aiheet nousivat päihdetyöntekijöiden kokemuksista, jotka koskivat nuorten päihdeiden käyttöä ja sen seurauksia. Tapahtumien jälkeen oppilailta (n=817) kerätyissä palautteissa korostuikin erityisesti esitysten todentuntuisuus ja koskettavuus. Oppilaat kuvasivat esitystä mielenkiintoiseksi, ja sitä jaksaa heidän mukaansa katsoa ja kuunnella paremmin kuin esimerkiksi luento. Lisäksi monen mielestä alkoholinkäytön riskit ja haitat ymmärtää teatteriesityksestä paremmin, ja se on nuorten mielestä myös helppo tapa ottaa tietoa vastaan. Tiedon jakamisen lisäksi opetuksessa käytettävät toiminnalliset ja elämykselliset, aktiiviseen vuorovaikutukseen perustuvat menetelmät ovat hyödyllinen lisä koulun omaan tarjontaan, ja niillä voidaan täydentää ja elävöittää opetusta.

*”enemmän mieleenpainuva kuin jokin video tai jotain”*

*”se on mielenkiintoisempi kuin joku saarna siitä, miksi alkoholia ei kannata käyttää”*

*”koska siinä näkee oikeita tapahtumia, eikä sellasta välttämättä opi kirjan kautta”*

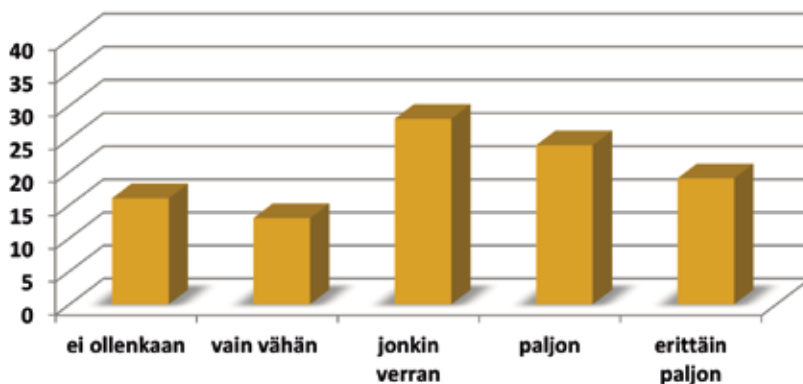
*”esitystä seurattiin, jos joku olisi vain puhunut harva olisi kunnellut”*

Valtaosa nuorista ilmoitti, että tapahtuma sai heidät miettimään alkoholin käyttöön liittyviä asioita. Kaksi kolmasosaa nuorista koki saaneensa erittäin paljon tai paljon tärkeää tietoa alkoholinkäytön haitoista ja riskeistä. Selvästi yli puolet nuorista vastasi, että tapahtuma vaikutti heidän mielipiteisiinsä alkoholin vaikutuksista vähintään jonkin verran. Avoimissa vastauksissa toivottiin vastaavanlaista tapahtumaa myös tupakasta ja huumeista.

*”sen avulla on tehokkainta osoittaa, mitä päihteet tekevät”*

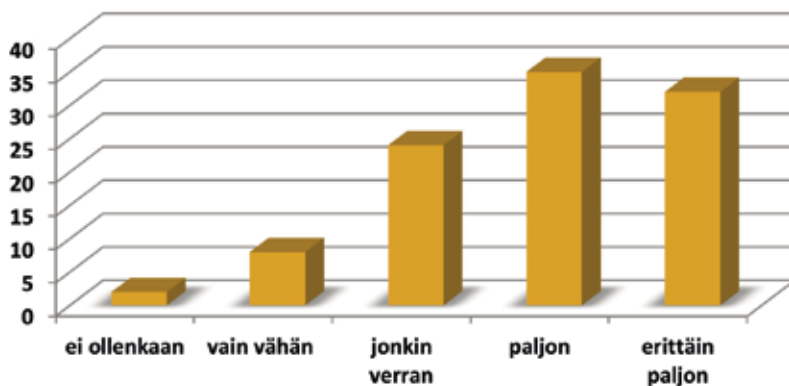
*”tapahtuma vaikutti mielipiteeseeni alkoholin käytöstä”*

### Tapahtuma vaikutti mielipiteeseeni alkoholin käytöstä



**KUVIO I.** *Oppilaiden (n=817) mielipiteet alkoholinkäytöstä Saa olla selvänä -tapahtuman jälkeen.*

## Sain päivän aikana tärkeää tietoa alkoholinkäytön haitoista ja riskeistä



**KUVIO 2.** *Oppilaiden (n=817) mielipiteet saamastaan alkoholin riskejä koskevasta tiedosta Saa olla selvänä -tapahtuman jälkeen.*

Tapahtuman toteuttaneiden opiskelijoiden tavoitteena oli saada kokemusta taidelähtöisen menetelmän käytöstä nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi. Heille haluttiin tarjota myös mahdollisuus moniammatilliseen yhteistyöhön. Lisäksi heitä haluttiin motivoida jatkamaan tällaista yhteistyötä tulevaisuuden työelämässä. Sekä hoitotyön että teatteri-ilmaisun ohjaajakoulutuksen opiskelijat kokivat moniammatillisen yhteistyön onnistuneeksi ja mielekkääksi. Yhteistyö eri alojen opiskelijoiden kesken koettiin arvokkaaksi. Jokainen osallistuva taho toi tapahtumaan omat vahvuutensa ja osaamisensa. Yhdessä työskentely opetti myös arvostamaan toinen toistensa ammattitaitoa. Hoitotyön opiskelijat kokivat oppineensa teatterioiskelijoilta ryhmänohjaustaitoja, avoimuutta sekä uskallusta heittäytyä työhön. Yhteistyö mahdollisti asioita, joita olisi voinut olla yksin hankala toteuttaa.

Yhteistyö osoittautui ajoittain myös haastavaksi. Osalle opiskelijoista toisten erilaisten työskentelytapojen ymmärtäminen oli vaikeaa. Asioista oli hetimitäin isojakin näkemyseroja, joita ratkottiin avoimella keskustelulla. Keskeistä oli toiminnalle asetettu yhteinen tavoite, jota ilman olisi ollut vaikea lähteä toteuttamaan onnistunutta tilaisuutta nuorille. Ajatusten ja kokemusten jaka-

minen eri ammattilaisten kesken koettiin ammatillisen kehittymisen kannalta merkityksellisenä. Moni tapahtumaan osallistuneista opiskelijoista haluaisi jatkaa moniammatillista yhteistyötä tulevassa ammatissaankin.

*Moniammatillinen työnkuva sopii minulle. Pidin erittäin paljon ”teatteri-laisten” kanssa työskentelystä. He toivat tapahtumaan oman värinsä, ja antoivat nuorille taiteen kautta varmasti pitkään muistettavia elämyksiä. He antoivat elämyksiä myös minulle. Opin teatterilaisilta avoimuutta ja heittäytymistä työhön. Uskallan nyt hieman enemmän.* (Hoitotyön opiskelija)

Yläkoulun opettajien ja päihdetyön ammattilaisten mielestä todentuntuinen esitys ja siihen pohjautuva pienryhmäkeskustelu tuntuivat olevan osallistavuutensa ja käytännönläheisyytensä vuoksi erittäin tehokas tapa nuorten ehkäisevän päihdetyön toteuttamiseen. Se saa nuoret todella miettimään omien valintojensa seurauksia ilman turhien kauhukuvien luomista, joka saattaa ahdistaa nuoria.

*Moniammatillisuus on aina hyvä asia ja yhteistyöprojektit ovat omassa työssäni jo vakiintunut käytäntö. Itsekin oppii aina uutta. Projektit ovat työläitä ja omin voimin emme voisi mitään vastaavaa toteuttaa, siksi yhteistyö opiskelijoiden kanssa on loistava tapa saada toteutettua omia ”haaveita” havainnollistavista esityksistä ja uudennlaisista lähestymistavoista. Se helpottaa omaa työtä kun opiskelijoilla on suurin vastuu suunnittelusta ja toteutuksesta, itse voi vain seuralla nuorten työskentelyä. Toisaalta myös opiskelijat saavat yhteistyöprojektien kautta arvokasta kokemusta omaan tulevaan työhönsä.* (Päihdetyöntekijä)

Ammattilaisten mielestä tällaiset projektit ovat työläitä ja niiden suunnittelussa ja toteutuksessa tarvitaan tiivistä yhteistyötä eri tahojen kesken. Yhteistyö jakaa tapahtuman järjestämis- ja toteuttamisvastuuta ja tuo erilaisia näkökulmia, tehokkuutta ja painoarvoa käsiteltäviin asioihin. Ammatillaiset kokivat yhteistyöprojektien antavan erityisesti opiskelijoille arvokasta kokemusta työelämää varten, mutta he oppivat myös itse uutta työskennellessään opiskelijoiden kanssa. Työelämässä vaadittava osaaminen muuttuu koko ajan, ja asiaosaamisen lisäksi tarvitaan muun muassa asiakaslähtöistä ajattelua, luovuutta, yhteistyötaitoja sekä erilaisuuden ja epävarmuuden sietokykyä. Yhdistämällä opetusta, tutkimus- ja kehitystoimintaa sekä yhteistyötä työelämän toimijoiden kanssa pyritään vastaamaan juuri näihin tulevaisuuden työelämän osaamisvaatimuksiin.

## MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ ON NUORTEN ETU

Peruskoulun toimintaa ohjaavat ja säätelevät perusopetuslaki ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Laki mahdollistaa entistä enemmän monialaisen ja -ammattillisen yhteistyön niin oppilashuollollisissa asioissa kuin toimintakulttuurin rakentamisessakin ja velvoittaa siihen. Moniammatillisuus tarkoittaa eri alojen asiantuntijoiden osaamisen jakamista ja vahvuuksien yhdistämistä lapsen edun mukaisesti. Koulun toimintakulttuurin tulee edistää avoimuutta ja vuorovaikutteisuutta, ja kasvatustyö tulee nähdä yhteistoiminnallisena. (Kontio 2010, 8–9; Opetushallitus 2004.)

Moniammatillisuus on eri alan ammattilaisten toimintaa yhdessä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Moniammatillisessa työssä toteutetaan opetussuunnitelman perusteiden aihekokonaisuuksia ja edistetään koulun oppilashuollon tavoitteita. Oppilashuollon keskeisiä tavoitteita ovat luoda terve ja turvallinen oppimis- ja kouluympäristö, suojata ja edistää mielenterveyttä, ehkäistä syrjäytymistä sekä edistää kouluyhteisön hyvinvointia. Oppilashuoltoon sisältyy sekä yhteisöllistä että yksilöllistä tukea nuorille. Peruskoulun kasvatuksen ja opetuksen aihekokonaisuuksiin kuuluvat esimerkiksi ihmisenä kasvaminen, viestintä ja mediataito, osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys sekä vastuu hyvinvoinnista. Aihekokonaisuuksien tavoitteena on nuoren oman ajattelun kriittinen kehittyminen, jotta nuori osaa arvioida elämäntapaansa sekä tehdä valintoja ja tekoja, jotka johtavat hänen tavoittelemaansa tulevaisuuteen. (Kontio 2010, 8; Opetushallitus 2004.)

MIMO-projektissa eri alojen opiskelijat ovat olleet oppimassa toisiltaan. Jotta kehittyisi asiantuntijaksi, eri alojen ammattilaisten on opittava toisiltaan ja yhteisöllisen ajattelun muotojen pitää kehittyä. MIMO-projektissa yhteistyössä ovat toimineet ammattikorkeakoulun hoitotyö-, medianomi- ja sosionomiopiskelijat sekä teatteri-ilmaisun ohjaajakoulutuksen opiskelijat yhdessä heitä ohjanneiden opettajien, yläkoulun opetushenkilöstön sekä sosiaali- ja terveysalan henkilöstön kanssa. Lisäksi yhteistyössä on ollut mukana myös kansalaistoimintaa ja nuorisotyötä opiskelevia tulevia yhteisöpedagogeja.

Nuorilla on paljon tietoa koulun toiminnasta ja heille itselleen tärkeistä asioista sekä kehittämishetkiä koulun toimintakulttuurin rakentamiseen, kunhan heille vain annetaan mahdollisuus tuoda äänensä kuuluviin. Nuorten mielipiteitä ja kokemuksia voisi huomioida enemmän ja hyödyntää moniammatillisissa toiminnoissa ja yhteistyörakenteissa. Nuorten oma kokemus psyyk-

kisestä hyvinvoinnistaan koulussa on tärkeää mielenterveyden näkökulmasta, kun halutaan ehkäistä nuorten syrjäytymistä (Kinnunen 2011, 6). MIMO-projektin koulutapahtumissa, kuten *Saa olla selvänä* -tapahtumassa, on kysytty nuorten palautetta toiminnallisuuteen ja vuorovaikutukseen perustavasta menetelmästä.

Seuraamalla ajankohtaista keskustelua suomalaisesta peruskoulusta tai oppilaitoksista laajemminkin voi havaita selkeän muutospaineen. Yhä useammin lausutaan ajatuksia, joissa esitetään ympäröivän yhteiskunnan, ihmisten kokemusmaailman, työelämän vaatimusten ja koko kulttuurimme muuttuneen tyystin toisenlaiseksi koulun säilyessä kutakuinkin entisenlaisena. Oppimistuloksissa pärjäämme toistaiseksi, mutta koulussa viihtymisen ja kouluhyvinvoinnin suhteen tilanne on vähemmän mairitteleva.

Olemme tilanteessa, jossa lasten ja nuorten on kouluun saapuessaan ja koulussa toimiessaan sysättävä syrjään oppimiaan luontevia ajatus-, toiminta- ja oppimistapoja. Koulu ei kytkeydy vapaa-ajan informaaleihin oppimisympäristöihin luontevasti. Kulttuurintutkijat puhuvat diginatiiveista, joilla tarkoitetaan viime vuosituhanen loppupuolelta alkaen syntyneitä nuoria, joille verkko ja digitaalinen media ovat olleet itsestään selviä toimintaympäristöjä ja työkaluja jo varhaisesta lapsuudesta saakka. Kyse ei tietenkään ole pelkästä tekniikasta vaan laajemmin oppimisen ja toiminnan tavoista. Uusissa oppimisympäristöissä toimiessaan nuoret ovat motivoituneita, kekseliäitä ja luovia oppijoita. Tätä potentiaalia tulisi koulunkin osata hyödyntää, luopumatta kuitenkaan omista kokonaisvaltaisista kasvatus- ja oppimistavoitteistaan.

## MATALAN KYNNYKSEN DIGITARINA

Mediakasvatuksella voi katsoa olevan Suomessa jo pitkät perinteet, mutta sen asema ei vielä ole kovin selkeä. Lyhyesti ilmaistuna mediakasvatuksella tavoitellaan kriittistä mediasisältöjen vastaanottokykyä eli medialukutaitoa ja aktiivista toimijuutta mediavälineiden haltuunottamisen avulla, toisin sanoen mediataitoja. Mediakasvatusta on aika ajoin haluttu omaksi oppiaineekseen, mutta jo pitkään se on ollut kirjattuna opetussuunnitelmaan eri aineet läpäisevänä aihekokonaisuutena, jonka tavoitteita on tarkoitus edistää yli oppiainerajojen. Olisikin vaikeaa pyrkiä erottamaan medialukutaidon ja mediataitojen oppiminen omaksi erilliseksi saarekkeeksi, kun koulun ulkopuolella mediasisällöt ja mediaympäristöt ovat läsnä kaikessa inhimillisessä toiminnassa. Me-

diakasvatuksen nykyinen asema poikkileikkaavana aihekokonaisuutena opetussuunnitelmissa on myötävaikuttanut siihen, että mediakasvatusta toteutetaan hyvin vaihtelevasti eri kouluissa. Toisissa kouluissa se on luonteva osa eri aineiden oppimista ja arkista koulutyötä, toisissa se loistaa poissaolollaan. Mediakasvatuksen juurtumiselle on nähty monenlaisia esteitä: opettajien osamattomuus, mediavälineiden puuttuminen koulusta, oppimateriaalien puute, tavoitteiden hahmottomuus ja rahapula. Yleistä on myös mediakasvatuksen mystifiointi. Pienet kokeilut, pienet konkreettiset toimet ja niistä syntyvät positiiviset onnistumisen kokemukset riittäisivät hyvin saattamaan muutosta ja kehitystä alkuun.

Monia mahdollisuuksia uudenlaiseen oppimiseen ja koulutyöhön tarjoaa digitaalinen tarinankerronta (Digital Storytelling), jonka hyödyntämismahdollisuuksia on esitelty aiemmassa MIMO-projektin julkaisussa Pirita Jupin (2012) artikkelissa. MIMO-projektissa digitaalinen tarinankerronta on ollut yksi käytössä olleista taidelähtöisistä menetelmistä, ja sen soveltamiseen on koulutettu suomalaisten partnerikorkeakoulujen opiskelijoita. Digitaalinen tarinankerronta on maailmanlaajuisesti levinnyt menetelmä, joka päivittää meille ihmisille niin luontaisen tarinankertomisen tavan digitaalisen ajan maailmaan sopivaksi. Digitaalinen tarina, tai tuttavallisemmin digitarina, on lyhyt, muutamain minuutin kestävä tarina, jossa yhdistellään erilaisia mediaelementtejä: ääntä, kuvaa ja tekstiä. Digitaalisella tarinankerronnalla on jo muutaman vuosikymmenen historia. Alun perin termillä tarkoitettiin nimenomaan omakoh- taisia, omalla äänellä ja minämuodossa kerrottuja tarinoita, joiden tuottamisella ja esittämisellä nähtiin olevan terapeuttisiakin ulottuvuuksia. Menetelmä on kuitenkin ajan mittaan kehittynyt pikemminkin työtavan, lopputuloksen tai toiminnan kontekstin yleisnimitykseksi, ja digitaalisesta tarinankerronnasta on tullut työväline hyvin monenlaisiin tilanteisiin ja monenlaisten tavoitteiden saavuttamiseen.

Yksi kehityssuunnista on ollut digitarinatyöskentelyn yhdistäminen tavoitteelliseen oppimiseen. Menetelmällä voidaan reflektoida opittua, tai se voi toimia tutkivan oppimisen prosessin alkuunpanijana esittelemällä konkreettisia ongelmia tai ilmiöitä. Digitarinan tuottamisprosessiin voidaan kytkeä hyvin monenlaisia oppimistavoitteita. Kehittämisen kohteena voivat olla muun muassa kielelliset valmiudet, itseilmaisu, esiintymisrohkeus ja konkreettiset mediataidot. Digitarina tuo kouluun myös paljon kaivatun mahdollisuuden kognitiivisten taitojen ylikorostamisen rinnalle nousevasta affektiivisestä, intuitiivisesta ja holistisesta oppimisesta. Työskentelytapa saattaa tarjota onnistumisen elä-



myksiä niillekin oppilaille, joilla on vaikeuksia koulun perinteisten oppimistapojen kanssa. Vahvuutena voidaan pitää digitarinan soveltuvuutta minäkuvan kehittämisessä, identiteetin tutkimisessa ja koulun oppimisympäristön muuttamisessa kuin luonnostaan moniääniseksi oppimisen tilaksi. Vaikka digitarinat lähtökohtaisesti ovat henkilökohtaisia yksilötöitä, niiden tuottamisprosessi ja varsinkin valmiiden tarinoiden jakaminen voi olla yhteisöllisyyttä vahvistava kokemus.

Koulukontekstissa menetelmää voidaan soveltaa myös siten, että tarinat toteutetaan ryhmitöinä, jolloin oppimistavoitteisiin voi lisätä myös toisten mielipiteiden huomioimisen, yhteisen ymmärryksen synnyttämisen ja muita ryhmätyöskentelyyn perinteisesti liitettyjä ulottuvuuksia. Kuten mediakasvatuksessa yleisestikin, tekemisen prosessi on oppimisen kannalta vähintäänkin yhtä tärkeä kuin tuloksena syntyvä lopputuote. Ei kuitenkaan kannata väheksyä valmiiden tarinoiden potentiaalia tuoda oppilaiden oma ääni kuuluviin. Tämä luo tilaa uudentalaiselle dialogille koulu yhteisössä.

Digitarinan tuominen mukaan koulutyöhön ei vaadi paljoa tekniikalta tai opettajan osaamiselta. Mediatekniikka on kehittynyt huimaa vauhtia, ja välineet, joita digitarinoiden tuottamiseen tarvitaan, ovat kaikkien ulottuvilla. Verkosta löytyy paljon esimerkkejä digitarinoista, ohjeita tekniseen työskentelyyn, ideoita erilaisista sovelluksista ja teoreettisempaakin pohdintaa menetelmän ominaisuuksista. Oppilailla on usein jo informaali oppimisympäristöjen tuomaa osaamista ja kokemusta digitarinatuotannon osaprosesseista, kuten valokuvaamisesta ja editoimisesta. Uusimmat kokeilut digitarinoilla keskittyvät tarinoiden tuottamiseen tableteilla ja älypuhelimilla.

MIMO-projektin aikana, toimintavuosina 2011–2013 on järjestetty useita digitarinaan liittyviä koulutuksia Turun ammattikorkeakoulun ja Humanistisen ammattikorkeakoulun opiskelijoille. Koulutuksiin on osallistunut muun muassa yhteisöpedagogi-, sosionomi-, sairaanhoitaja- ja medianomiopiskelijoita. Tyypillisesti digitarinakoulutusten perusajatuksena on ollut tuoda menetelmä tutuksi siten, että opiskelijat ovat itse tuottaneet oman digitarinan. Tämän kokemuksen, teoreettisen taustatiedon ja oman aikaisemman osaamisen yhdistelmästä syntyy kompetenssi hyödyntää tätä menetelmää tulevaisuudessa osana omaa ammatillista osaamista ja toimintaa. Toivottavasti myös kouluympäristö avautuu yhä enemmän hyödyntämään monipuolisten ammattilaisten osaamista.

Oppimisen reflektoinnissa ja kurssipalautteissa opiskelijoita on pyydetty pohtimaan menetelmän mahdollisuuksia omassa tulevaisuuden työssä ja esittämään menetelmästä uusia konkreettisia sovelluksia. Saadusta palautteesta voi nähdä digitaalisen tarinankerronnan menetelmän potentiaalini moniammatillisessa työssä kouluympäristössä. Sovellusideoissa käsitellään digitarinoiden mahdollisuuksia terveystkasvatuksessa, osana ryhmäytymisprosesseja, kotien ja koulun välisessä yhteistyössä, kouludemokratian edistämisessä ja suvaitsevaisuuskasvatuksessa. Jokainen oman alansa tuleva ammattilainen voi löytää oman hyödyntämistapansa tälle matalan kynnyksen menetelmälle ja edistää näin oman työn tavoitteiden toteutumista.

Digitarinoiden esittäminen tai niiden tekeminen tuo oppimiseen autenttisuutta, subjektiivisia näkökulmia ja liittää koulussa opittua konkreettisella tavalla ympäröivään todellisuuteen. Tarinoiden kuvia ja henkilöitä on etsittävä ja löydettävä muualtakin kuin välittömästä kouluympäristöstä. tarinat puhuttelevat eri tavoin kuin perinteisemmin jäsenneyt oppimateriaalit. Digitarinat tarjoavat helposti lähestyttävän toimintatavan mediakasvatuksen tavoitteiden edistämiseen ja erilaisten ammattilaisten osaamisen hyödyntämiseen kouluissa ja tarjoavat näin yhden työkalun lisää syrjäytymisen ehkäisyyn tähtäävään työhön.

## MONIAMMATILLISUUDEN MAHDOLLISUUDET KOULUISSA

MIMO-projektissa moniammatillinen yhteistyö kouluissa on toteutettu järjestämällä erilaisia tapahtumia ja tuottamalla terveyttä edistäviä materiaaleja koulujen käyttöön. Tärkeää yhteistyössä on huomioida kaikkien osapuolten tarpeet ja mahdollisuudet. Avoimuuden, luottamuksen ja arvostuksen syntyminen ovat onnistuneen yhteistyön edellytyksiä. MIMO-projektin moniammatillinen yhteistyö kouluissa on mahdollistanut ammattilaisten oppimisen toinen toisiltaan. Yhteistyön onnistumisen lähtökohtana on ollut aito kuunteleminen ja toisen silmien lainaaminen, jotta on uskallettu lähteä kokeilemaan uudenlaisia toimintamalleja luovasti.

Moniammatillisella työllä voidaan edistää nuorten hyvinvointia ja terveyttä kouluyhteisössä. On nuorten edun mukaista, että eri alojen ammattilaiset etsivät yhdessä ratkaisuja ja menettelytapoja nuorten hyvinvoinnin tukemiseen unohtamatta nuorten osallisuutta. Kaikessa moniammatillisessa yhteistyössä peruseriaatteina ovat yhdessä sovittavat menettelytavat ja avoin vuorovaiku-

tus. Toiminnassa yhdistetään eri ammattilaisten osaaminen sovittujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Moniammatillinen työskentely vaatii toimijoilta sitoutumista, innostuneisuutta, voimavaroja ja halua toteuttaa yhteistyötä, kykyä kohdata erilaisuutta sekä muutosvalmiutta uusien asenteiden, käytäntöjen ja toimintatapojen oppimiseen.

## LÄHTEET

Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhuvinvointia hakemassa. Suomen UNICEF Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu 56. Helsinki: Suomen UNICEF.

Juppi, P. 2012. Digital Story Telling as a Tool for Adolescent Participation and Identity-Building. Teoksessa Krappe, J.; Parkkinen, T. & Tonteri, A. (eds.) Moving In! Art-Based Approaches to Work with the Youth. MIMO Project 2010–2013. Reports from Turku University of Applied Sciences 127. Turku: Turku University of Applied Sciences, 63–79.

Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tutkimusinventari: Nuorisotutkimuksen nuorten koulukokemuksista. Tilannekatsaus marraskuu 2012. Muistiot 2012:6. Helsinki: Opetushallitus.

Kinnunen, P. 2011. Nuoruudesta kohti aikuisuutta. Varhaisaikuisen mielenterveys ja siihen yhteydessä olevat ennakoitavat tekijät. Acta Universitatis Tamperensis 1676. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kontio, M. 2010. Moniammatillinen yhteistyö. Oulu: Tukeva-hanke.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Pohjola, K. 2011. Johdannoksi. Teoksessa Pohjola, K. (toim.) 2011. Uusi koulu – Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 7–17.

Pylkkänen, S.; Viitanen, R. & Vuohelainen, E. (toim.) 2009. Mitä on nuorisoalan ehkäisevä päihdetyö? Laadukkaan päihdekasvatuksen tukimateriaali. Humanistinen ammattikorkeakoulu sarja C. Oppimateriaaleja. Helsinki: Preventiimi – nuorisoalan ehkäisevän päihdetyön osaamiskeskus.

# MATKA TOIVOLANTIELLÄ – CTM OY:N TEATTERIKERHO HUOSTAAN OTETUILE NUORILLE

*Minna Haapasalo*

## ABSTRAKTI

Artikkeli kertoo huostaan otettujen nuorten teatterikerhosta, joka toteutettiin osana MIMO-projektia vuonna 2011. Artikkelissa esitellään teatterikerhon lähtökohdat tavoitteineen sekä kerhon työskentelyn vaiheet ja tuodaan esiin taidelähtöisen projektin haasteita ja onnistumisia. Mukana on lainauksia ohjaajan muistiinpanoista sekä teatterikerhossa tehdystä näytelmästä *Toivolantie 1*. Prosessia arvioidaan myös teatterikerhon toteutuksessa mukana olleiden työntekijöiden näkökulmasta, ja esitellään havaintoja lastensuojelun piirissä olevien nuorten kanssa työskentelystä. Artikkelin nostaa esiin niitä lastensuojelun piirissä olevien lasten ja nuorten lähtökohtia, jotka on tärkeä huomioida teatteriharrastusta suunniteltaessa ja toteutettaessa. Taidelähtöisen projektin onnistumisen edellytyksistä artikkelissa painottuvat muun muassa toiminnan huolellinen suunnittelu, ryhmässä toistuvat rutiinit, positiivisten kokemusten rakentaminen, riittävän pieni ryhmäkoko, yhteistyön toimiminen kumppaniorganisaation työntekijöiden kanssa ja ohjaajien rooli toiminnan kannattelijoina. Artikkelin lopussa annetaan tiivistetty lista vinkkejä pitkäaikaisesti huostaan otettujen kanssa työskenteleville taideryhmän ohjaajille.

*Pena: Toivolantie yksi – tavallinen talo tavallisessa suomalaisessa kaupungissa.*

*Kyllikki: Tai siltä se ulospäin saattaa näyttää...*

*Tero-Anneli: ...mutta ei ole, sillä asunnossa kolmetoista on jotain outoa.*

*Susan: Asunnon ovessa ei ole nimeä...*

*Pena: ...mutta sisällä palaa valot.*

*Rasse: Ovi kolahtaa, mutta ketään ei näy.*

*Pena: Asunnosta kuuluu outoja ääniä.*

*Kyllikki: Onko se mies?*

*Susan: Vai nainen?*

*Tero-Anneli: Nuori?*

*Rasse: Vai vanha?*

*Kyllikki: Ihminen?*

*Rasse: Vai eläin?*

*Susan: Elävä vai kuollut?!*

*Tero-Anneli: Tämän on päättänyt selvittää Toivolankadun tutkintayksikkö*

**KAIKKI: TIIMI TEHOTOIVO!**

## LÄHTÖKUOPAT TOIVOLANTIELLE

MIMO-projektissa toteutettiin vuoden 2011 aikana esitykseen tähtäävä teatterikerho yhteistyössä CTM Oy:n kanssa. CTM Oy on lastensuojelupalveluja tarjoava yksityinen yritys, jolla on neljä pienryhmäkotia Varsinais-Suomessa. Pienryhmäkodeissa asuu pitkäaikaissijoitettuja huostaan otettuja lapsia ja nuoria. Lastensuojelun piirissä olevien MIMO-teatterikerhoon osallistui seitsemän CTM:n pienryhmäkodeissa asuvaa pitkäaikaisesti huostaan otettua nuorta. Seuraavan lyhyen kerhoesittelyn kirjoitin vuoden 2011 alussa:

*Wirallinen Kerhoesittely:*

*Kerbossa tehdään ilmaisharjoitteita omaa ääntä ja kehoa käyttäen, rooli-harjoituksia sekä esiintymistehtäviä. Kerhossa opetellaan ja kehitetään jokaisen osallistujan ilmaisuvalmiuksia ja -taitoja ja tuotetaan taustoja kun-kin esiintyjän roolihenkilölle. Kerhossa harjoitellaan esitys ”Toivolantie 1”. Osallistujat ovat mukana esityksen sisällön tuottamisessa. Esitys nähdään Turun AMK:n Taideakatemian Köysiteatterissa. CTM Oy:n kutsuvieras-yleisölle esitys on 24.11.2011. Toinen esitys on osana ”Katoavan taiteen il-lan” ohjelmaa Nuorisokeskus Vimmassa 2.12.2011.*

Taide- ja kulttuuritoiminnan on todettu vaikuttavan hyvinvointiin muun muassa identiteettiä rakentavalla ja yhteisöllisyyttä vahvistavalla tavalla (Liikanen 2003, 2010). Lastensuojelun piirissä taidelähtöisen toiminnan on todettu ehkäisevän syrjäytymistä ja vahvistavan lapsen osallisuutta (Bardy 2002, 10–14; Paananen 2004; Savolainen 2007; Liukkonen 2010). Osallisuuden toteutumisella tarkoitetaan sitä, että yksilö kokee kuuluvansa johonkin ja tulevansa ymmärretyksi ja voivansa vaikuttaa omiin asioihinsa. Teatteri-ilmaisu yhtenä toiminnallisena luovan ilmaisun menetelmänä voi luoda osallisuutta ja vahvistaa yksilöllisiä ja yhteisöllisiä kokemuksia. Teatterin tekeminen voi laajemminkin muuttaa osallistujan suhtautumistapaa todellisuuteen ja elämään. (Häkämies 2005, 148; Liukkonen 2010, 115–116.)

Teatteritoimintaan osallistuminen on usein terapeutin kokemus sen tekijäl-le, kokijalle ja siihen osallistujalle (Komulainen & Sutinen 2011). Terapeutti-suus merkitsee eheyttävää kokemusta, joka voi syntyä suhteessa itseen, toisiin osallistujiin ja maailmaan. Teatteri ja draamatyöskentely eivät kuitenkaan ole terapiaa. Terapiaksi työskentely muuttuu vasta, jos terapeutin tai psykoterapeutin koulutuksen saanut ohjaaja työskentelee tietoisesti ryhmän tai asiakkaan kanssa terapeutin tavoitteiden mukaisesti. Tällöin draaman menetel-

miä käytetään esimerkiksi tarkoituksena lisätä itseymmärrystä, käsitellä asiakkaan kokemuksia tai luoda korjaavia kokemuksia. (Häkämies 2005, 153.) Viimeisin julkisuutta saanut lastensuojeluun liittyvä teatteriprojekti Turussa oli *Myrsky*-hankkeen syksyllä 2012 Turun Kaupunginteatterissa esitetty näytelmä *LVR – kuinka selvitä laitoksesta*. Jokainen taideprojekti on aina oma tutkimusmatkansa, jonka vaikutuksia ja tavoitteiden toteutumista ei voi ennalta tietää.

Kokemukseni mukaan lastensuojelun piirissä olevien lasten ja nuorten kanssa toimittaessa teatterin tekeminen toiminnan muotona sopii kohderyhmälle hyvin. Teatterin perusteita voi tehdä samalla tavoin kuin minkä tahansa harrastajaryhmän kanssa. Käytännössä ohjaajilta vaaditaan kuitenkin ymmärrystä ryhmän erityispiirteitä kohtaan. Lastensuojelun asiakkaiden hyvinvointi ja kasvuolot poikkeavat siitä, mitä ne ovat kasvuikäisillä keskimäärin. Lapsista ei yleensä ole huolehdittu riittävän hyvin, eikä heidän ole välttämättä helppoa luottaa aikuiseen. Lapset ja nuoret ovat usein vaikeasti traumatisoituneita, ja tämä tuo omat erityispiirteensä myös teatteriharrastukseen. Valtaosa lastensuojelun asiakkaista tulee perheistä, joissa on ollut monia äkillisiä muutoksia ihmissuhteissa, asuinpaikoissa ja arjen kasvuympäristöissä. Usein kasvuoloja on leimannut köyhyys, työttömyys, perheväkivalta, päihteet tai erilaiset psyykkiset ja sosiaaliset ongelmat. (Paananen 2004, 58; Taipale 2006, 168–169; Heino 2009, 61–63.)

Toivolantie-matkalle lähdettäessä CTM:n kanssa oli jo yksi kokemus takana, sillä ennen MIMO-projektin teatterikerhoa tämä yhteistyökumppani oli ollut mukana *Taika*-projektissa, jossa mallinnettiin taidelähtöisten menetelmien käyttöönottoa erilaisissa työyhteisöissä. Yritys oli kiinnostunut jatkamaan ja kehittämään toimintaa projektin jälkeen. Tausta yhteistyölle oli olemassa, vaikka osallistujat, sekä aikuiset että lapset, osittain vaihtuivatkin. *Taika*-projektissa toteutetusta teatterikerhosta olin saanut positiivisia ja opettavaisia kokemuksia lastensuojelulasten kanssa työskentelystä. Tuon prosessin tuloksena uskalsin Jussi Sutisen kanssa väittää, että taidelähtöisillä menetelmillä voi olla terapeuttisia vaikutuksia lastensuojelussa (Komulainen & Sutinen 2011). Edelliseen prosessiin verraten pyrin MIMO-projektissa rajaamaan teatterikerhoa pienemmälle osallistujamäärälle. Lisäksi kehitin työtä edelleen muun muassa viemällä suunnitteluja käsikirjoitustyön pidemmälle ennen harjoitusten alkua.

Yrityksen motivoituneiden työntekijöiden osallistuminen ja vahva kiinnostus taidelähtöiseen toimintaan oli alusta saakka ratkaisevassa roolissa kerhon toiminnan kannalta. Tapasin yhteyshenkilömme ennen prosessin alkua, sovim-

me kerhon suuntaviivoista ja puhuimme esityksen sisällöstä. Palaverissa päätimme, että toiminnan tulisi olla tavoitteellista ”tosissaan tekemistä”. Vuonna 2010 tehdyn näytelmäprojektin jälkeen jotkut nuoret olivat toivoneet enemmän repliikkejä kuin esitys sisälsi. Otin toiveet huomioon kerhon toteutuksen suunnittelussa. Tapaamisessa sovimme myös, että teatteriohjaajina minä ja assistenttini vastaamme näytelmän tekemisestä ja CTM:n työntekijät ryhmän jäsenistä. Käytännössä he siis vastasivat kurinpidosta ja häiriökäyttäytymiseen puuttumisesta.

Kerhon kunnianhimoisessa tavoitteiden asettelussa näkyy Hannu Heikkisen (2005) ajatus teatterissa ja draamassa tapahtuvasta monitasoisesta oppimisesta ja kasvamisesta. Tavoitteet kirjasin vuoden 2011 alussa.

#### *Warsin Kunnianhimoiset Tavoitteet*

##### ***Oppia teatterin ja draaman kautta:***

- *parantaa osallistujan itsetuntemusta ja itsetuntoa*
- *parantaa osallistujan keskittymiskykyä*
- *parantaa osallistujan sosiaalisia taitoja (toisten kuunteleminen, ryhmätyötaidot)*
- *rohkaista osallistujaa itseilmaisuun*

##### ***Oppia teatterista ja draamasta:***

- *oppia ja kehittää äänen ja kehon ilmaisuvälmiuksia*
- *oppia katsojana ja esiintyjänä toimimista*
- *oppia toimimaan roolissa, kuin joku muu*
- *oppia esityksen valmistamisprosessia*

Ryhmän toiminnan huolellinen valmistelu tuottaa tarvittavia rajoja ja rakenteita ryhmän turvallisuudentunteen kehittymiselle. Yksi avainasia on tapaamisten säännöllisyys ja ennalta sovittu ajanjakso ryhmän toiminnalle. (Savolainen 2007, 162.) CTM:n teatterikerho suunniteltiin kokoontuvaksi viisi kertaa kevään aikana ja esityksineen yhteensä 13 kertaa syksyn 2011 aikana. Yksi harjoituskerta oli aina puolentoista tunnin mittainen. Syksyllä tapaamisia



oli viikoittain, keväällä maaliskuu-toukokuun aikana hieman harvemmin. Kaikki suunnitellut kerrat toteutuivat. Lisäksi sekä kevät- että syyskauden alussa ja lopussa järjestettiin ohjaajien ja mukana olevien työntekijöiden yhteinen palaveri. Kerhon kevät- ja syyskaudet olivat painotuksiltaan ja pituuksiltaan erilaisia. Keväällä tavoitteena oli saada ryhmä muotoutumaan sekä tutustuttaa osallistujat näytelmän maailmaan ja sen perustilanteeseen. Lisäksi tavoitteena oli saada osallistujilta sisältöä käsikirjoitukseen. Syksyllä näytelmä harjoiteltiin valmiiksi esitykseksi.

Teatterikerhon toimintaa seurasi kolmen hengen dokumenttiryhmä, johon kuului kuvaaja, äänittäjä ja ohjaaja. Dokumentin ohjaajan kanssa sovimme, että he olisivat jokaisella harjoituskerralla läsnä ja että mahdollisuuksien mukaan kuvaajina ja äänittäjinä toimisivat aina samat ihmiset. Toiminnassa mukana olevien ihmisten vaihtuvuus pyrittiin pitämään mahdollisimman vähäisenä. Kuvatusta materiaalista on myöhemmin koostettu MIMO-projektille dokumentti, jonka myös teatterikerholaiset ovat saaneet itselleen.

## KUKA KULKEE TOIVOLANTIELLE? – RYHMÄN MUOTOUTUMISTA

Lastensuojelun piirissä olevien pitkäaikaisesti huostaan otettujen kanssa työkenneltäessä ohjaajan on hyvä valmistautua siihen, että osallistujat ovat koko ryhmän elinkaaren ajan voimakkaasti riippuvaisia ohjaajasta. He tarvitsevat jatkuvaa ohjeistusta ja kannattelemista, jotta ryhmä ei jää muotoutumisen ja alkamisen vaiheeseen, vaan pääsee toiminnassa eteenpäin. Tällöin kiinnittymiseen liittyvät tunteet kohdistetaan vain vetäjään tai muihin aikuisiin eikä muihin ryhmän jäseniin. Ryhmässä voi säilyä jonkinasteinen turvattomuuden tunne tällaisessa tapauksessa toiminnan alusta loppuun (Kopakkala 2011, 45–67).

Alkuvaiheessa toimintaan sitoutuminen on usein iso haaste osallistujille. Käynnistämisen jälkeen voi kulua pitkä aika ryhmän vakiintumiseen, kuten Aili Savolainen (2007, 163) kertoo omasta draamaprosessistaan: ”Vasta kuu-kausien kuluttua ryhmän voitiin tulkita vakiintuneen: pysyvästi kuusi tyttöä, joiden kesken alkoi orastaa me-henki ja keskinäinen huolenpito.” Sitoutumiseen ja harrastukseen osallistumiseen liittyvien kysymysten äärellä olimmekin kaikkien kevään tapaamiskertojen aikana.

Ryhmäprosessin puolesta kevään harjoituskerrat olivat ydinryhmän muodostumisen aikaa. Jokaisella kerralla harjoituksissa oli mukana hieman erilainen kokoonpano nuoria ja aikuisia. Kaikeksi onneksi osa osallistujista oli aina paikalla, eli jatkuvuuttakin saatiin syntymään. Osalla osallistujista oli vaikeuksia keskittyä harjoituksiin. Viimeistä kertaa lukuun ottamatta energiaa meni melko paljon työrauhan hakemiseen. Levottoman ja muutoksessa olevan ryhmän kanssa ohjaajan pitää kannatella ryhmää ohjeistuksella ja läsnäolollaan. Ohjaajan tulee kestää kaaosta ja erilaista toiminnan vastustusta osallistujien taholta. (Kopakkala 2011, 66.) Osa osallistujista voi toisaalta tulla hyvin lähelle ohjaajaa, hakea paljon läheisyyttä ja yksilöllistä huomiota, jolloin huomiota on osattava jakaa kaikkien osallistujien kesken.

Turvallisen toimintaympäristön rakentaminen on yksi suotuisan kasvun ja kehityksen rakennusaine (Liukkonen 2010, 117). Kerhon harjoitustila pyrittiin järjestämään aina mahdollisimman samankaltaiseksi niin keväällä kuin syksylläkin. Kevään harjoituksissa harjoitussalin kalusteet oli järjestetty samalla tavoin, seinällä oli piirrettynä Toivolantie 1 -talo sekä kirjoitettu repliikki ”Tämä on Toivolantie yksi, minä asun täällä”. Tämä repliikki avasi näytelmän ja sitä harjoiteltiin sanomaan eri tavoin heti ensimmäisissä harjoituksissa. Erilaisista harjoituksista tämän repliikin kanssa muodostui esityksen ensimmäinen kohtaus.

Rutiinien luominen ja rajojen asettaminen on ohjaajan tehtävä. Totutut tavat pitävät toimintaa kasassa. (Häkämies 2005, 149.) Keväällä kerhossa totuteltiin teatteriharjoituksen rytmiin. Sisällöllisesti harjoitusten rakenne pyrittiin pitämään samankaltaisena. Tapaamiskerroilla toistui lämmittelyt, improvisaatioharjoitukset, kohtausharjoitukset ja lopetus. Keväällä kerho aloitettiin ringissä toteutetulla lämmittelyllä. Jokaisella kerralla esitimme jotakin. Toimimme siis sekä esiintyjinä että katsojina ja opettelimme näin katseen kohteena sekä katsojana olemista. Harjoituskerran lopetuksessa istuimme aina ringissä, selät keskustaan päin, ja kaikki saivat vuorollaan yhdellä sanalla sanoa, mitä kerrasta jäi mieleen.

Ensimmäisten kerhokertojen tavoitteena oli ryhmässä olemiseen ja kameraan totuttelu, oman roolihahmon piirteiden keksiminen sekä ilmaisuvälineiden ensiaskeleiden kehittäminen. Ensimmäisellä kerralla esittelin tulevan näytelmän aiheen eli sen, millaisessa fiktiokehityksessä liikutaan. Esitysidean esittelin suurin piirtein näin:

*Näytelmän nimi on Toivolantie 1. Toivolantiellä asuu joukko nuoria, joita te esitätte. Talo vaikuttaa tavalliselta, mutta siinä on jotain outoa: asunnossa 13 tapahtuu jotain kummallista ja teidän roolihenkilöt haluavat selvittää, mitä se on. Heillä on oma ”jengi” TEHOTOIVO, joka päättää selvittää asiaa. Näytelmän loppuratkaisu on vielä keksimättä, te autatte sen keksimisessä. Tänään te keksitte omalle roolihenkilölle nimen, iän, kenen kanssa hän talossa asuu ja jonkin asian, mistä henkilö pitää, kevään aikana voitte vielä muuttaa ideoitanne, mutta nyt papereille ensimmäiset ideat, mitä tulee mieleen!*

Viidellä harjoituskerralla saatettiin alulle *Toivolantie 1* -näytelmän harjoittelu. Samaan aikaan kannustimme nuoria osallistumaan ja vaikuttamaan esityksen sisältöön. Teetin osallistujilla lähes joka kerralla harjoituksia, joilla pyrin saamaan ideoita ja yksityiskohtia esityksen käsikirjoitukseen. Kaikki keksivät omalle roolihenkilölle nimen ja taustan. Joka kerralla luettiin tai harjoiteltiin myös etukäteen kirjoittamiani kohtauksia. Kohtausten lukemiseen nuoret keskittyivät lähes aina. Harjoitusten aloittaminen ja lämmittely puolestaan oli haastavaa. Ajattelin aluksi, että tämä johtui osittain siitä, että osallistujien kokoonpano vaihtui joka kerralla. Myöhemmin huomasin, että aloittaminen oli hankalaa myös samalla porukalla kokoonnuttaessa.

Harjoituksia olin yleensä suunnitellut enemmän kuin harjoituskerralla ehdittiin tekemään. Osittain tehtävät olivat suunnitelmassa myös vaativampia kuin mihin kulloinkin koolla oleva ryhmä pystyi venymään. Jokaisella kerralla sovelsinkin joitain tehtäviä lennosta tilanteeseen sopiviksi. Tarkoitus oli alusta asti toimia niin, että tavoitteellinen esityksen tekeminen olisi keskiössä. Kun toiminta muutaman kerran keskeytyi nuorten käytöksen takia kokonaan, pyrimme jatkamaan mahdollisimman jouhevasti ja nopeasti. Ensimmäisillä koontumiskerroilla oli tavoitteena saada ryhmä toimimaan yhdessä erilaisten harjoitusten avulla, rohkaistumaan fyysiseen kontaktiin ja tottumaan esiintymiseen. Tässä vaiheessa hylkäsin harjoituksia, joissa osallistujat olisivat joutuneet omaehtoisesti yksin liikkumaan tilassa. Huomasin, että itsenäinen liikkeen tuottaminen ilman puhetta oli osallistujille liian turvatonta ja abstraktia. Seuraavat harjoitukset kuitenkin toteutuivat ja toimivat:

### **Tilassa liikkuminen ja reagointi:**

- Muistellaan, mitä on still eli paikoilleen jäähmettyminen. Kävellään tilassa sikin sokin. ”Still”-sanasta jokainen jäähmettyy paikoilleen kuin jääpatsas.

- Harjoitellaan reagointia ja yhdessä toimimista. Kävellään tilassa. Kun ohjaaja sanoo jonkun nimen, henkilö pysähtyy ja muut menevät mahdollisimman nopeasti tämän perään jonoon.
- Kokeillaan koko ryhmän kuuntelua ja reagointia. Yksi henkilö pysähtyy ja muut menevät jonoon hänen taakseen ilman ohjaajaa. Kuka tahansa joukosta voi pysähtyä. Kaksi ei voi kuitenkaan pysähtyä yhtä aikaa.

### **Patsasjonoista esitykseksi:**

- Muodostetaan kaksi sekaryhmää lapsista ja aikuisista. Ohjaajat ovat eri ryhmien luona ohjeistamassa. Sovitaan ryhmissä numerot 1,2,3... Tämä on järjestys, jossa mennään patsasjonoon. Jonossa ykkönen ottaa jonkin asennon ja pysähtyy paikoilleen, kakkonen asettuu pieneen tai isoon fyysiseen kontaktiin suhteessa ykköseen, ottaa jonkin asennon ja jähmettyy paikoillaan jne. Tehdään patsasjono suhteessa yleisöön. Tehdään sama uudelleen niin, että pitää asettua uuteen asentoon aina ”kohti yleisöä” ja ottaa erilainen asento kuin edellisellä on. Toinen ryhmä katsoo, toinen esittää.

Rooleissa oleminen mahdollistaa parhaimmillaan erilaisten näkökulmien ja toimintamallien tutkimisen. Rooli etäännyttää toiminnan ja puheen omasta itsestä ja mahdollistaa omien toimintamahdollisuuksien laajentamisen. Eläytymisellä eri rooleihin voi myös kokea oman ainutlaatuisuuden ja autonomian. (Häkämies 2005, 155; Liukkonen 2010, 120–121.) Teatterikerhossa päänäyttelijät keksivät ja puvustivat omat roolihahmonsansa. Neljännellä tapaamiskerralla oli lopullisesti tiedossa, millainen kunkin itse kehrittelemä roolihahmo tulisi olemaan.

Yhdessä improvisoidussa kohtauksessa päädyimme siihen, että koomisella Kyllikki-mummolla on mies, jonka vaatteet on varastettu. Tästä varkaudesta Kyllikki syyttää kiivaasti talon nuorisoa, jota teatterikerhon lapset esittivät. Harjoituksissa keksimme kohtauksia, joissa henkilöt koettivat selvittää, kuka vaatteet varasti. Suunnittelin improvisoidut kohtaukset aina niin, että nuorella oli työskentelyparinaan aikuinen, jonka kanssa kohtausta ideoitiin ja harjoiteltiin. Kohtaukset esitettiin heti toisille. Yleensä improvisaatio- ja kohtaustehtävät toimivat intensiivisesti. Katsojina osallistujat olivat keskittyneitä ja kiinnostuneita toisten esiintymisestä. Tässä vaiheessa toiminta pysyi sitä sujuvampana,

mitä enemmän ryhmäläiset saivat vastuuta ja kahdenkeskistä aikaa aikuisen kanssa. Kaksi osallistujien keksimää kohtausta päätyi lopulliseen esitykseen täsmälleen sellaisena kuin ne harjoituksissa syntyivät. Alla ensimmäinen, jossa näyttelivät työntekijä ja yksi pääosia esittäneistä nuorista:

*Kyllikki ja Rasse tapaavat, Rasselta on alibi.*

*Kyllikki: (yleisölle) Tässä on Rasse, hirvee nuorisohuligaani.*

*Rasse: (yleisölle) Tässä on kamala Kyllikki, joka on hullu.*

*Kyllikki: (yleisölle) Rasse asuu Jönssin kanssa ja he pitävät aina ihan jumalatonta meteliä.*

*Rasse: (yleisölle) Kyllikki pitää ihan tajutonta meteliä. Sillä aikaa, kun joku varasti Kyllikin miehen vaatteet, mä olin skeittaamassa cubella.*

*Kyllikki: Niin kyllä olit, pidit sielläkin ihan jumalatonta meteliä, kun Einarin miehen kanssa ohiki käveltiin. Et siis niitä vaatteita tainnut varastaa.*

*Rasse: No mitäs sitten syyttelit?*

*Kyllikki: Kuitenkin oot jotain muuta varastanut!*

*Rasse: Mä lähen nyt haneen, mä en jaksa tollasta kuunnella. (menee)*

*Kyllikki: Huligaani! (menee)*

Toinen puhtaasti osallistujien keksimä ja esityksessä nähty kohtaaminen oli kokonaan nuoren tytön keksimä. Keväällä toisena näyttelijänä oli aikuinen työntekijä, esitysversiossa toinen nuori.

*(Pena ”kuulustele” Susania Kyllikin miesvainaan vaatteiden varkaudesta ja paljastuu, että Susan on nähnyt varkaat.)*

*Pena: Ja nimi oli...?*

*Susan: Susan, kyllähän sinä sen tiedät.*

*Pena: Osoite?*

*Susan: Toivolantie yksi, asunto 24, tiedät kyllä senkin!*

*Pena: Lemmikkieläimet?*

*Susan: Peppi, eikä liity tähän asiaan mitenkään!*

*Pena: Lempiväri?*

*Susan: Päästäisiinkö nyt asiaan? Minä näin, kun jotkut varkaat kantoivat vaatteita Kyllikin asunnosta.*

*Pena: Miltä he näyttivät?*

*Susan: Toinen oli kalju ja toisella oli pitkä tukka. Molemmilla oli tatuointeja ja likaiset vaatteet.*

*Pena: Mihin aikaan tämä tapahtui?*

*Susan: Eilen illalla kello kahdeksan.*

*Pena: Näkikö joku muu sinun lisäksesi?*

*Susan: En tiedä, kun en nähnyt muita.*

*Pena: Kiitos tästä Susan, voit mennä.*

*Susan: Moi moi.*

Viimeisessä kevään tapaamisessa kertasimme kaikki siihen asti tehdyt kohtaukset ja rakensimme siltaa syksyn harjoituksiin. Aluksi todettiin osallistujatilanne: neljä satunnaisesti harjoituksissa ollutta nuorta ei enää tulisi mukaan. Kershossa kävi keväällä yhteensä seitsemän nuorta, jotka olivat vaihtelevasti läsnä. Tapaamisessa kävimme läpi siihen asti harjoiteltua ja luimme siinä vaiheessa valmiina olleet kohtaukset läpi. Kaikki saivat käsikirjoituksen mukaansa kesän aikana luettavaksi. Järjestimme myös pienet juhlat ja juttelua herkkujen ääressä. Tällä kerralla ryhmä toimi hyvin. Yhdelle kohtaukselle saatiin valmiiksi jopa lopullinen esitysmuoto koreografoineen. Kaikki osallistujat olivat motivoituneita ja innostuneita. Oli odotettavissa, että harrastuksella voisi olla vaikutusta näihin kolmeen nuoreen. Heidän oli helppo heittäytyä itseilmaisuun, ja vaikutti siltä, että teatteritaitojenkin oli mahdollista kehittyä.

Kevään loppupalaverissa kävi ilmi, että pienryhmäkodeissa oli vielä lapsia, jotka halusivat mukaan. CTM Oy halusi saada mahdollisimman monta lasta mukaan toimintaan. Palaverissa sovimme, että syksyllä mukaan tulisi uusia osal-

listujia, joille räätälöitäisiin kevyempi ”bändin jäsenen” rooli ja joita mukana oleva muusikko tapaisi jo ennen varsinaisiin näytelmäharjoituksiin saapumista. Oman lisänsä toimintaan toi tietenkin dokumenttiryhmä. Kameran läsnäolo aiheutti alussa hieman jännitystä ja saattoi olla osaltaan vaikuttamassa nuorten keskittymiseen. Toisaalta kameraryhmä lisäsi nuorten tunnetta siitä, että heistä ollaan kiinnostuneita. Sitoutuneiden nuorten kohdalla vaikutus oli todennäköisesti positiivinen.

## TOIVOLANTIE TOISTETAAN TODEKSI – KOHTAUSHARJOITUKSIA JA PALKITSEVAT APLODIT

Teatterikerhoa jatkoi heti alkusyksystä kolme keväällä näytelmään sitoutunut nuorta, kaksi lastensuojelun työntekijää ja muusikko. Syksyn viidennen harjoitukseen mukaan tuli neljä uutta nuorta näytelmän bändiksi. Syksyn aikana harjoittelimme näytelmän valmiiksi, ja se esitettiin kaksi kertaa eri yleisöille eri esitystiloiissa. Syksyn harjoitusten päätavoitteena oli esityksen valmistaminen mahdollisimman varmaksi ja valmiiksi kokonaisuudeksi. Esitysten pitäisi sujua, jotta kokemus olisi positiivinen. Lisäksi tavoitteena oli jokaisen ilmaisuvalmiuksien, keskittymiskyvyn ja sosiaalisten taitojen kehittäminen kohtausharjoittelun kautta.

Keväällä mukana olleet näyttelijät olivat osallistuneet esityksen sisällön tuottamiseen, joten heille esityksen maailma oli tuttu, toisin kuin uusille esiintyjille. Olin päättänyt tehdä tarinaan tilanteeseen sopivan loppuratkaisun. Näytelmän lopussa paljastuu, että asunnossa nro 13 harjoittelee muusikko bändeineen. Esityksen lopussa muusikko ja bändi otettiin mukaan tarinaan ja kaikille yhteisiin loppukohtauksiin. Näin heillekin saatiin näyttämötoimintaa, mutta vain sen verran kuin oli mahdollista oppia lyhyessä ajassa.

Olin suunnitellut syksyn tiiviisti eteneviksi kohtausharjoituksiksi. Samalla harjoittelimme pitkäjänteistä työskentelyä, muistamista ja toistoa. Kunkin esiintyjän kulkureitit ja repliikit harjoiteltiin siinä järjestyksessä, kuin ne esityksessäkään olisivat. Teimme aina pätkän esitystä näytelmän alusta alkaen ja toistimme sitä muutamia kertoja, vaikka toisto olikin usein tuskallista esiintyjille. Ensimmäisillä kerroilla teimme alkulämmittelyä palloilla, mutta varsin pian harjoituksissa käytiin suoraan käsiksi kohtauksiin. Toiminta muuttui siis muodoltaan pelkästään esitykseen tähtääväksi harjoitteluksi.

Olin suunnitellut kunnianhimoisesti, että ensimmäisellä kerralla muisteltaisiin koko keväällä harjoiteltua ja keksittyä näytelmäosiota. Tämä ei toteutunut, koska paikalla oli harjoituksen alettua vain yksi nuori osallistuja. Tämä muistutti toiminnan realiteeteista; harrastuksen aloittaminen pitkän tauon jälkeen ei ole aina helppoa.

Toisella harjoituskerralla alkukankeus unohtui. Kaikki osallistujat olivat paikalla ja harjoittelimme paljon enemmän kuin olin suunnitellut. Käytimme hyväksi kahta ohjaajaa siten, että toinen ohjaajista harjoitutti välillä eri tilassa toista kohtausta. Ryhmä pystyi keskittymään ja uusien kohtauksien harjoittelu ja läpikäyminen tapahtui melko sujuvasti. Saimme paljon aikaiseksi ja teimme nopeasti valmista. Pyrin siihen, että kokonaisuus hahmottuisi mahdollisimman pian osallistujille. Ajattelin, että sekä toiminnan että puheen muistaminen helpottuisi, kun kokonaisuus olisi tiedossa. Jo kolmannella harjoituskerralla harjoittelimme aivan uudet kohtaukset sekä teimme koko näytelmän läpimenoa. Neljännessä harjoituksessa kokeilimme kohtauksia ilman, että esiintyjillä oli käsikirjoitukset käsissään. Opiskelijaohjaaja toimi kuiskaajana ja auttoi repliikkien muistamisessa. Harjoittelu eteni, vaikka pientä keskittymisvaikeutta jatkuvasti olikin. Harjoituksen aloittaminen oli vaikeaa koko syksyn ajan, ja muutaman keskittyneen hetken jälkeen toistaminen alkoi usein puuduttaa näyttelijöitä. Toisaalta toisto alkoi myös toimia tarkoitetulla tavalla: esiintyjät tiesivät kokonaisuuden, tapahtumien järjestyksen ja alkoivat vähitellen muistaa myös repliikkejä yhdessä toiminnan kanssa.

Lokakuun puolessavälissä näytelmäharjoituksiin tuli neljä uutta osallistujaa. Muusikko oli tehnyt bändille yksinkertaisia säestystehtäviä, ja äänet oli lisätty hänen suunnittelemaansa ja säveltämänsä musiikkiin. Bändin jäsenten suurin haaste oli tuottaa ääniä oikeissa paikoissa ja pysyä muuten hiljaa omilla paikoillaan. Olin tarkoituksella sijoittanut bändin näkyviin lavalle, ikään kuin ”asuntoon nro 13”. Kävimme läpi, kuinka bändi on katsottavana ja esillä, vaikka onkin hiljaa. Kameroiden läsnäolo kiinnosti uusia osallistujia, ja kuvausryhmä sai innokkaita esiintyjä kameran eteen. Kävi selväksi, että mukana oleminen oli hyvin tärkeää näille neljälle soittajalle.

Esityspäivien lähestyessä kaikki keinot olivat käytössä, jotta esitys kokonaisuudessaan saataisiin harjoiteltua ja muistettua. Lähestyvä ensi-ilta pakotti kaikki osallistujat venymään osaamisessaan. Harjoittelimme näytelmän loppukohtauksia lähes viimeiseksi, ja bändin jäsenillekin tuli lisätyötä, kun piti harjoitella repliikkejä. Tässä ote näytelmän loppuratkaisusta:



*Bändiläinen 1: Mitä täällä huudetaan?*

*Bändiläinen 2: Me yritetään hei treenata, voitteko olla hiljempaa.*

*Pena: Treenata mitä? Missä?*

*Bändiläinen 1: Asunnossa 13, Rampen luona.*

*Bändiläinen2: Meillä on harjoitukset.*

*KAIKKI: ASUNNOSSA KOLMETOISTA!*

*Rasse: Ja kukas tää Rampe on?*

*Pena: Ja ketä te ootte?!*

*Bändiläinen 1 ja 2 huutavat: RAMPE – sua kysytään!*

*(Rampe saapuu keskeltä, kaikki antavat tilaa.)*

*Susan: Siis täh?!*

*Pena: Ton näkönen tyyppi!*

*Rasse: Oletko sinä se rikollinen?*

*Rauno: Anteeksi kuinka, mikä rikollinen, Rauno Laine – tai Rampe vaan. Muusikko.*

*Pena: Tota noin...tää ... on... sit varmaan sulle. (ojentaa kirjeen)*

*Rauno: Kauan odotettu keikkapalkkio, tosiaan, kiitos.*

*(Muut bändiläiset tulevat paikalle.)*

*Bändiläinen 3: Mihin te jätitte.*

*Bändiläinen 4: Meillä jäi jamit kesken.*

*Rauno: Niin tosiaan, meillä on harjoitus päällä, keikkaa pukkaa niin pitää treenata. Yhtyeemme nimi on Rauno Laine ja Oudot äänet, oletteko kuulleet?*

*Tero-Anneli: Outoja ääniä on kyllä kuultu, paljonkin, mutta että tällainen yhteys, asunnossa kolmetoista ... tämä on ihan uutta.*

*Susan: Tämä selittää kaiken.*

*Pena: (Tero-Annelille) Sun vuohi on tullut hulluksi bänditreeneiden takia.*

*Rauno: Tulkaa kuuntelemaan!*

*(menee pianon taakse, muut ryhmittyvät ympärille)*

Esitykset ja niihin liittyvä noste oli osallistujien kokemuksista palkitsevin ja itsetuntoa nostattavin osuus prosessissa. Esityspäivänä kertosimme vielä näytelmän toiminnat, ja sitten valtava joukko CTM:n kutsuvieraita kansoitti Turun ammattikorkeakoulun Taideakatemia Köysiteatterin. Katsomossa oli noin 130 henkilöä. Katsojina oli nuorten omaisia, sosiaalityöntekijöitä, terapeutteja, lääkäreitä, opettajia sekä nuoria ja työntekijöitä CTM:n pienryhmäkodeista. Esitys oli koko CTM:n yhteisölle tärkeä tapahtuma, kun muut pienryhmäkotiin asukkaat näkivät tutut nuoret ja työntekijät lavalla. CTM oli järjestänyt esitystilan aulaan jouluruokailun esityksen päätteeksi, mikä lisäsi tilaisuuden juhlan tuntua. Pieni paikallinen sanomalehti teki jutun esityksestä. Paikalla oli myös valtakunnallisen ammattilehti Talentian toimittaja. Toimittajien osoittama huomio ja kysymykset lisäsivät selvästi esiintyjien omanarvontuntoa. Loppuhuipennuksena valtavat aplodit olivat upea kokemus sekä nuorille että aikuisille.

Viikon kuluttua esiintyjät vaativat paljon ohjaajan tukea ja motivointia uuteen esitystilaan ja esitykseen valmistautuessamme. Toinen esitys oli Turun keskustassa Nuorten taide- ja toimintatalo Vimmassa MIMO-projektin *Katoavan taiteen ilta* -tapahtumassa. Esitystilassa pidettiin kahdet harjoitukset, joissa otettiin erimuotoiseen tilaan. Esitys onnistui todella hyvin sekä yleisön että esiintyjien mielestä. Tärkeitä kohtaamisia tapahtui, kun muutaman esiintyjän vanhempi tai isovanhemmat olivat läsnä katsomossa. Esityksen jälkeen nuoret saivat todistukset kerhoon osallistumisesta. Tässä ote eräästä todistuksesta:

*Teatterikerhossa tehtiin erilaisia ilmaisuharjoitteita ja harjoitettiin tiiviisti näytelmää. Näyttelijänä olit hienosti mukana esityksen sisällön tuottamisessa. Keksit itse esittämäsi roolihenkilön, ja kirjoitit useita repliikkejä näytelmään.*

*Harjoituksissa ja esityksissä osoitit erityistä sitoutumiskykyä ja lahjakkuutta näyttelijänä. Omaksuit roolisi ja annetut ohjeet erittäin nopeasti. Pysyit vaikeissakin tilanteissa ylittämään itsesi ja löytämään kyvyn valloittaa näyttämö. Sinulla on luontaista ilmaisuvoimaa.*

## MITÄ TOIVOLANTIELLÄ TAPAHTUI? – TYÖNTEKIJÖIDEN NÄKÖKULMA

Syksyn lopuksi pidimme prosessin purkupalaverin mukana olleiden CTM Oy:n työntekijöiden kanssa. He toivat esille nuorissa tapahtuneen positiivisen kehityksen ja onnistumisen kokemuksen teatterikerhon aikana. He pitivät tärkeänä sitä, että nuoret tulivat kerhossa monella tavalla näkyviksi ja saivat positiivista huomiota. Kaikille nuorille kerho oli työntekijöiden mukaan tärkeä kokemus, joka vahvisti heidän itsetuntoaan.

Kerhon innoittamana yksi mukana ollut nuori käsikirjoitti ja harjoitteli oman esityksen pienryhmäkotinsa joulujuhlaan. Hänelle teatterikerho oli paikka, jossa persoonallisuuden positiiviset osa-alueet pääsivät esiin ja hän sai kannustusta luontaisesta lahjakkuudestaan. Ujoimmalle esiintyjälle teatterikerho oli kenties suurin kehityksen paikka. Hän rohkaistui käyttämään ääntään ja kehoaan suuren yleisön edessä. Kerhon jälkeen hän oli innostunut tekemään omalla ajallaan sukulaisilleen näytelmän. Yhdellä osallistujalla oli negatiivisen huomion hakeminen vähentynyt, koska hän sai paljon huomiota teatterikerhossa. Yleisön reaktiot ja monet kehu- ja kiitokset hienosta esityksestä kantoi- vat nuoria. Myös bändissä mukana olleet nuoret olivat kokeneet roolinsa tärkeänä. Kaikille nuorille merkittävää oli vanhemmille ja isovanhemmille esiin- tyminen. Joidenkin omaisten poissaolo katsomosta aiheutti harmia.

Aikuiset esiintyjät olivat saaneet esityksen nähneiltä nuorilta paljon kommentteja ja kehuja. Työntekijät pitivät tärkeänä sitä, että lapset ja nuoret näkevät heidät erilaisessa, rennommassa roolissa, kuin mihin pienryhmäkotien arjessa on mahdollisuus. Yhdelle työntekijälle kerho oli aikaa omahoidettavan nuoren kanssa. Yhteinen harrastus toi heidän suhteeseensa erilaista kommunikaatiota ja toimi yhdistävänä tekijänä. Dokumenttiryhmän mukanaolo tuntui lisäävän kerhon merkittävyyttä. Alun jälkeen kameran läsnäolo myös unohtui nopeasti, ja useimmat käyttäytyivät kuin kameraa ei olisi ollutkaan. Työntekijöiden kanssa käydyn palautekeskustelun pohjalta voi sanoa, että teatterin tekeminen

loi onnistumisen ja nähdyksi tulemisen kokemuksia ja näin vahvasti osallistujien itsetuntoa. Teatterikerho lisäsi myös osallistujien ilmaisullisia taitoja. Palaverissa todettiin, että harjoittelu kehitti ohjattavana olemista, ohjeiden mukaan toimimista ja ryhmässä toimimisen taitoja. Nämä taidot ovat usein näille nuorille vaikeita.

Tämäntyyppisen projektin onnistumisen edellytyksiä ovat mielestäni riittävän pieni ryhmäkoko, riittävän suuri määrä säännöllisiä harjoituksia ja sujuva yhteistyö kumppaniorganisaation työntekijöiden kanssa. On tärkeää, että työntekijät ovat motivoituneita toimintaan. Parhaimmillaan toiminta voi olla ohjaajien ja lasten yhteinen harrastus, jossa he pääsevät erilaiseen vuorovaikutukseen kuin pienryhmäkodin arjessa.

## LISÄÄNTYYKÖ TOIVO TEATTERIKERHOSSA? – HUOMIOITA TYÖSKENTELYSTÄ

Lastensuojelun piirissä olevien lasten ja nuorten lähtökohdat on otettava huomioon teatteriharrastusta suunniteltaessa ja toteutettaessa. Marjatta Bardy (2002, 10–11) kuvaa hyvin Daniel Hughesin tutkimukseen viitaten, kuinka lapsen varhaisessa kiintymyssuhteessa rakentuvat kokemukset luovat ihmiselle perustan ja ”asennon” suhteessa itseensä ja maailmaan. Varhaiseen kiintymyssuhteeseen liittyvä turvattomuus tai pirstoutuneisuus voi johtaa lapsen syrjäytymiseen. Syrjäytyminen estää häntä pääsemästä käsiksi voimavaroihin itsensä ja yhteisössä. Turvattomuus ja itsestä syrjäytyminen näkyvät mm. heikkona itsetuntona, häiriökäyttäytymisenä, kyvyttömyytenä ottaa myönteistä palautetta vastaan ja tunnekyllyytenä. Lapsi pyrkii usein luomaan hänelle tuttuja olosuhteita, joissa häntä kohdellaan kaltoin. Hän tarvitseekin Bardyn mukaan ennen kaikkea emotionaalista toipumista, jossa taidelähtöinen toiminta, esimerkiksi teatteritoiminta, voi olla apuna.

Teatterin tekemisen myötä voi kokea erilaisia tunteita, ja draamatyöskentely voi vahvistaa sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia ja tunteita (Häkämies 2005). Siksi harjoitusten ja esityksen sisällön tasolla on tärkeää luoda ja vahvistaa onnistumisen tunteita, korostaa ratkaisujen tekemistä ja yhdessä selviämistä. Huumori on myös tärkeä elementti niin harjoitusten kuin esityksenkin käsikirjoitusta laadittaessa.

Ohjaaja on rajojen asettaja, kaaoksen ja kontrollin säätelijä. Rajojen luominen ja niistä kiinnipitäminen on turvallisuuden luomista. Tämän lisäksi ohjaajan on aina pyrittävä ilmapiirin myönteisyyden säilyttämiseen ja jokaisen osallistujan hyväksyvään kohteluun. (Paananen 2004, 64–65; Häkämies 2005, 148–150.) Sisällön tuottamisen ja muodon vastuu kannattaa pääsääntöisesti olla ohjaajalla tai mukana olevilla aikuisilla. Erilaisia osallistavia osuuksia varten on hyvä tehdä selkeitä tehtäviä, joiden puitteissa osallistujat saavat keksiä omia sisältöjään. Lasten tuottamien traumaattisten kokemusten mukaan ottamista esityksen sisältöön pitää mielestäni suodattaa, vaikka ideat nähtäisiin ja hyväksyttäisiin harjoitusvaiheessa. Traumaattisen tilanteen toistaminen esityksessä ei ole välttämättä terapeutista. Ohjaajan on myös tärkeää valikoida osallistujien tuottamasta materiaalista sellaiset ainekset, jotka eivät paljasta liikaa lapsen henkilökohtaisia kokemuksia. Osallistujien anonymiteettia on suojattava myös esityksen sisällön tasolla. Tässä teatterin ja draaman etäännyttävä luonne on helppona apuna. Etäännyttävä perusrakenne on fiktio, joka on riittävän kaukana osallistujan omasta arkitodellisuudesta.

Pyrin tässä prosessissa luomaan fiktion, jossa olisi jännitystä ja ongelmia, mutta ennen kaikkea yhdessä toimimisen malleja ja onnistumisia. Fiktio on keskeinen draamatoiminnan rakenne, joka voi parhaimmillaan mahdollistaa muutoksen osallistujan kokemusmaailmassa ja minäkäsityksessä. Ryhmälle tarkoituksenmukaisen fiktion rakentaminen onkin yksi ohjaajan keskeisimpiä tehtäviä. Fiktiossa osallistujat voivat kokea asioita, jotka eivät arkimaailmassa tunnu mahdollisilta. Fiktiossa, sekä harjoituksissa että esityksissä, toistetut teot voivat vahvistaa toimijuuden tunnetta osallistujassa. (Heikkinen 2002, 119–120; Häkämies 2005, 152.) Positiivisuuteen keskittyminen vähintäänkin esityksen loppuratkaisussa on mielestäni tärkeää. ”Toiveikkuus” oli tietoinen valinta tämänkin esityksen käsikirjoituksessa esityksen nimestä lähtien.

Ohjaajan toiminnan lähtökohta on selvittää itselleen ja ryhmälle työskentelyn muoto ja tavoitteet. Työskentelyn muoto kantaa jo itsessään merkityksiä: jonkin käsityksen ihmisestä ja elämästä. (Häkämies 2005, 146–147.) Tässä teatterikerhossa yhteistyötahon toiveena oli vahvasti lopputulokseen, julkiseen esitykseen pyrkiminen ja mahdollisimman tavoitteellinen työskentely. Näin ei tarvitse aina olla. Taidelähtöistä toimintaa ei aina tarvitse avata suurelle yleisölle, eikä yhtenäiseen esitykselliseen kokonaisuuteen pyrkiminen ole välttämättä tarpeellista. Teatteri ja draama voivat olla myös ryhmässä tapahtuvaa yhteis-

tä tutkimista, ryhmäprosessiin keskittyvää aiheiden käsittelyä ja harjoitteiden tekemistä. Esityksen valmistaminen sai kuitenkin tällä kertaa olla tekemisen tapa. Yleisölle esiintyminen toimi itsetunnon vahvistajana. Teatteriesityksen tekeminen antoi myös muodon monien taitojen harjoittelemiselle.

Teatterin tekeminen opettaa ilmaisemaan itseään: yksinkertaisimmillaan puhumaan lujaa ääneen itse keksittyjä tai valmiiksi kirjoitettuja repliikkejä. Teatteriharjoitus pakottaa olemaan läsnä tässä hetkessä, kuuntelemaan edes toisella korvalla, mitä vastaanäyttelijä tekee ja sanoo. Harjoittelemineen opettaa pitkäjänteisyyttä: harjoituksissa opetellaan muistamaan ja toistamaan asioita. Teatteri tekee näkymättömästä näkyvää ja antaa hahmottomille asioille muodon. Katseen kohteena oleminen voi olla esiintyjälle parantava kokemus: minut nähdään ja kuullaan. Teatterin tekeminen lisää parhaimmillaan itsetuntoa ja yhteistyökykyä. Toiveikkuus elämää kohtaan voi syntyä ja lisääntyä teatteriharrastuksen parissa toiveikkaita tekoja harjoittelemalla ja toistamalla.

*Susan: Niin kaikki paljastui!*

*Pena: Outoja ääniä päästelikin bändi, joka treenasi kummallisiin aikoihin.*

*Rasse: Nyt kun asunnon numero kolmentoista tapaus on ratkennut...*

*Susan: ...me voidaan keskittyä uuteen ongelmaan.*

*Pena: Naapuritalossa on nimittäin jotain pahasti vialla, vai mitä Tero-Anneli?*

*Tero-Anneli: Kyllä, ovet näyttävät aukeavan ihan itsestään ja minun vuoheni vainuaa selvästi jotain epätavallista.*

*Kyllikki: Siellä asuu vandaaleja! Minä olen jo kauan tiennyt, että tuo naapuritalon väki on aivan kamalaa sakkia, siellä töherrellään ja maleksitaan ja seistään keskellä katua vanhojen ihmisten tiellä. Kyllä meidän talossa osataan sentään käyttääytyä, mutta nuo hulttiot, pitäisi oikein soittaa jonkin palvelunumeroon.*

*Susan: Ei tarvitse Kyllikki, meitä on nyt entistä suurempi jengi.*

*(Vinkkaavat bändiläiset luokseen, kaikki yhteiseen "lätkäkehään", jossa supisevat hetken, asettuvat sitten kohti yleisöä ja huutavat yhtä aikaa.)*

*Pena: Toivolantien ongelmat ratkaisee:*

*KAIKKI: TIIMI TEHOTOIVO!*

*(Tekevät yhtä aikaa jengiliikkeen ja jäävät hetkeksi paikalleen, läpsäyttävät sitten ”ylävitosisia” keskenään ja poistuvat lavalta yhtenä joukkona.)*

## VINKKEJÄ HUOSTAAN OTETTUJA LAPSIA JA NUORIA OHJAAVALLE TEATTERI-ILMAISUN OHJAAJALLE

- Suunnittele. Tee mahdollisimman paljon asioita valmiiksi ennen ryhmän kohtaamista.
- Luovu suunnitelmista ja joustu harjoitustilanteessa.
- Luo rakenne. Päätä harjoituksiin ja esitykseen selkeä rakenne ja toistuvat elementit. Luo rutiini alusta saakka, vaikka se rikkoutuisikin.
- Järjestä tila. Tee harjoitustilasta mahdollisuuksien mukaan aina samanlainen. Jos mahdollista, ota jo alussa mukaan lopputuloksessa olevat elementit (tarpeisto, lavasteet jne.).
- Hanki tukea. Pyydä mukaan työpari tai assistentti, hän on ohjaajalle tärkeä tuki ja keskustelukumppani.
- Keskity hyvään. Suosi sisällössä ratkaisukeskeisyyttä, toiveikkuutta ja positiivisuutta. Jätä päällimmäiseksi palautteeksi aina kannustus ja positiivisuus.
- Suojaa osallistujien anonymiteettiä.
- Sitoudu ja pyydä sitoutumaan. Sovi sitoutumisesta kaikkien mukana olevien kanssa, ota projektiin mukaan mahdollisimman vähän vaihtuvia henkilöitä.
- Muista säännöt. Pidä yhteisesti sovituista säännöistä myös kiinni.
- Laske rimaa. Muista, että osallistujalle jo harjoitukseen saapuminen voi olla suuri saavutus ja kaikki eteenpäin vievä toiminta sen jälkeen on positiivista.

- Ota mukaan asiantuntijoita. Harrastusta on hyvä olla tukemassa nuorten arkeen kuuluvia aikuisia, jotka ovat myös paikalla ja osallistuvat toimintaan. Nämä aikuiset ovat lastensuojelun asiantuntijoita ja vastaavat viime kädessä lasten arkeen kuuluvien rajojen asettamisesta.

## LÄHTEET

Bardy, M. 2002. Syrjäytymisestä, taiteesta ja kehityksestä. Teoksessa Sava, I. & Bardy, M. (toim.) Taiteellinen toiminta, elämäntarinat ja syrjäytyminen. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F21. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 8–15.

Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.

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

Heino, T. 2009. Lastensuojelun tilastot, asiakkaat ja palvelut. Teoksessa Bardy, M. (toim.) Lastensuojelun ytimissä. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 52–75.

Häkämies, A. 2005. Tunteet – portti arvomaailmaamme draamatyöskentelyssä. Teoksessa Ventola, M-R. & Renlund, M. (toim.) Draamaa ja teatteria yhteisöissä. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja B. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu, 146–160.

Komulainen, M. & Sutinen, J. 2011. Hoitava draama ja kirjallisuusterapia tunnevaurioituneen lapsen kuntoutuksessa. Teoksessa Rönkä, A-L.; Kuhanen, I.; Liski, M.; Niemeläinen, S. & Pantala, P. (toim.) Taide käy työssä. Taidelähtöisiä menetelmiä työyhteisöissä. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu. Sarja C, osa 75. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulu, 94–99.

Kopakkala, A. 2011. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita.

Liikanen, H-L. 2003. Taide kohtaa elämän. Arts in Hospital -hanke ja kulttuuritoiminta itäsuomalaisen hoitoyksiköiden arjessa ja juhlassa. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Liikanen, H-L. 2010. Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia – ehdotus toimintaohjelmaksi 2010–2014. Opetusministeriön julkaisuja 2010:1. Helsinki: Opetusministeriö.

Liukkonen, R. 2010. Joskus joutsenet näyttävät kurjilta – luovat ja toiminnalliset menetelmät lastensuojelutyössä. Teoksessa Tanskanen, I. & Timonen-Kallio E. (toim.) Lasten ja nuorten



osallisuuden tukeminen lastensuojelutyössä. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 51. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 114–130.

Paananen, M. 2004. Lastenkodin kuvaryhmä nuoren kehityksen tukena. Teoksessa Linnossuo, O. (toim.) Sosiaalisen nuorisotyön toimintamalleja. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 11. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 57–67.

Savolainen, S. 2007. Draama puree, purkaa ja parantaa. Kokemuksia psykodraaman käytöstä tyttöryhmässä. Teoksessa Heikkinen, A.; Levamo, P.; Parviainen, M. & Savolainen, A. (toim.) Näe minut – kuule minua. Kokemuksia ryhmistä. SOCCAn ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja nro 11. Helsinki: SOCCA ja Heikki Waris -instituutti, 159–188.

Taipale, M. 2006. Lastensuojelun antama tuki. Teoksessa Laukkanen, E.; Marttunen, M.; Miettinen, S. & Pietikäinen, M. (toim.) Nuorten psyykkisten ongelmien kohtaaminen. Helsinki: Duodecim, 165–172.

# ”SILTI USKOTAAN: MEISSÄ ON VOIMAA” – KOKEMUKSIA LUKIOLAISTEN TEATTERITOIMINNASTA

*Marja Kangas*

## ABSTRAKTI

Artikkeli esittelee MIMO-projektissa vuosina 2011–2012 toteutettua yhteistyötä Turun ammattikorkeakoulun ja Juhana Herttuan ilmaisulukion välillä. Yhteistyö Juhana Herttuan lukion kanssa koostui kolmesta osasta: nopean toiminnan teatterin kurssin suunnittelusta ja ohjauksesta keväällä 2011 ja yhteisöllisen käsikirjoittamisen kurssin suunnittelusta ja toteutuksesta syksyllä 2011. Molemmilla kursseilla opettajana toimi artikkelin kirjoittaja. Kolmas osa yhteistyöstä oli teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelija Hanna Vähäniemen *Haistattelunäytelmä eli rakas paska maailma* -opinnäytetyön harjoitusprosessi lukuvuonna 2011–2012. *Haistattelunäytelmään* ja nopean toiminnan teatterin kurssille osallistuneita nuoria on haastateltu artikkelia varten.

Artikkelissa kuvaillaan yhteistyön taustoja sekä kurssien lähtökohtia, tavoitteita ja prosesseja. Mukana on runsaasti käytännön esimerkkejä kursseilla tehdystä harjoitteista sekä nuorten omin sanoin kuvailemia kokemuksia erityisesti *Haistattelunäytelmän* prosessista. Esityksessä käsiteltiin nuorille tärkeitä ja ajankohtaisia aiheita, kuten kiusaamista, sukupuoli-identiteettiä ja mielenterveyttä. Kantavana teemana oli itsensä hyväksyminen. Haastatteluissa nousee esiin, miten nautinnollisena ja merkittävänä nuoret kokivat teatteriharrastuksen. Lopussa kirjoittaja pohtii taiteen arvoa.

*Me ollaan teinejä*

*Me ollaan niitä, jotka notkuu kaupungilla vähissä vaatteissa*

*Me ollaan huonosti käyttäytyviä, äänekkäitä, epäkohteliaita, rikollisia*

*Meille vittu ei ole sana vaan välimerkki*

*Me ollaan syrjäytyneitä, kilahtaneita, unohdettuja*

*Me ollaan masentuneita itsemurhakandidaatteja*

*Me ollaan tämän maan tulevaisuus*

*(Haistattelunäytelmän ensimmäisestä kohtauksesta)*

## ”NIIN KUIN EI KOSKAAN ENNEN” JA MUITA YHTEISTYÖN MÄÄRITELMIÄ

Esittelen tässä artikkelissa MIMO-projektissa vuosina 2011–2012 toteutettua yhteistyötä Turun ammattikorkeakoulun ja Juhana Herttuan ilmaisulukion välillä. Artikkelini keskittyy erityisesti *Haistattelunäytelmä eli rakas paska maailma* -esityksen (myöh. *Haistattelu*) prosessiin. *Haistattelu* oli teatteri-ilmaisun ohjaaja Hanna Vähäniemen taiteellinen opinnäytetyö, jonka hän toteutti yhteistyössä Juhana Herttuan lukion opiskelijoiden kanssa. *Haistattelun* käsikirjoituksessa oli mukana lukion yhteisöllisen käsikirjoittamisen kurssilla syntyneitä tekstejä, ja lukiolaiset toimivat energisen esityksen näyttelijöinä ja muusikkoina. Esityksessä käsiteltiin nuorille tärkeitä ja ajankohtaisia aiheita, kuten kiusaamista, sukupuoli-identiteettiä ja mielenterveyttä. Kantavana teemana oli itsensä hyväksyminen. Olen haastatellut Juhana Herttuan lukion opiskelijoita, jotka olivat mukana *Haistattelun* lisäksi Nopean toiminnan teatterin kurssilla keväällä 2011. Kaikki lainausmerkeissä olevat sitaatit, joiden perässä ei ole lähdeviitettä, ovat peräisin lukiolaisilta. Toimin kevääseen 2012 asti teatterin päätoimisena tuntiopettajana Turun ammattikorkeakoulussa sekä sivutoimisena tuntiopettajana Juhana Herttuan lukiossa eli työskentelin molemmissa oppilaitoksissa. Näkökulmani on siten projektissa toimineen opettajan näkökulma.

MIMO-projektin puitteissa toteutettu yhteistyö Juhana Herttuan lukion kanssa koostui kolmesta osasta: nopean toiminnan teatterin kurssin suunnittelusta ja ohjauksesta keväällä 2011, yhteisöllisen käsikirjoittamisen kurssin suunnittelusta ja toteutuksesta syksyllä 2011 sekä teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelija Hanna Vähäniemen *Haistattelunäytelmä*-opinnäytetyöprosessista lukuvuonna 2011–2012. Molemmilla kursseilla ohjaajana toimi lisäksi Vähäniemi, jonka valitsin työparikseni teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijoista. Vähäniemellä oli mahdollisuus sitoutua yhteistyön kaikkiin kolmeen osa-alueeseen, mutta vielä tärkeämpi valintaperuste oli hänen henkilökohtainen innostuksensa nuorten kanssa työskentelyä kohtaan – tai ehkä pitäisi puhua jopa kiihkeydestä.

NKEKE – Niin Kuin Ei Koskaan Ennen on termi, johon Turun AMK:n Taideakatemia teatteri-ilmaisun ohjaajaopinnoissa välillä viitataan. Termi on saanut alkunsa ohjaaja Eero-Tapio Vuorelta ja esitystaiteilija Julius Eloilta, jotka olivat mukana perustamassa Todellisuuden tutkimuskeskusta, kokeellista esitystaiteen ryhmittymää 2000-luvun alussa Helsingissä. He opettivat Taideakatemiassa 2000-luvun alussa. Vaikka termi tuntuu tuoreelta, näen sen pohjautuvan 1900-luvun avantgardeliikkeiden pyrkimyksiin. NKEKE-harjoitteiden tavoitteena on ravistella niitä toimintatapoja ja ajatusmalleja, joihin opiskelija tai taiteilija on ehkä tiedostamattaankin jumiutunut. NKEKE on hyvä ohjenuora kaikille luovasta toiminnasta kiinnostuneille. Niin Kuin Ei Koskaan Ennen tuntuu läpäisevän MIMO-projektin ja Juhana Herttuan lukion kaikki yhteistyön osat.

MIMO-projektin ja Juhana Herttuan lukion välinen yhteistyö sijoittuu kokonaisuutena lähinnä yhteisötaiteen genreen. Yhteisötaidetta on määritelty eri tavoin, samoin yhteisöteatteria, ja yhtä kattavaa määritelmää on vaikea löytää. Teatteriopettajat Marjo-Riitta Ventola ja Micke Renlund (2005, 12) toteavat, että yhteisöteatterin kattokategoriana on osallistava teatteri (Participatory Theatre). Siinä pyrkimys on osallistaa katsojia esitystilanteessa. Ohjaaja Pietta Koskenniemi (2007, 11) jakaa osallistamisen pyrkimykset kasvatuksellisiin, yhteisöllisiin tai terapeutteihin pyrkimyksiin. Osallistavan teatterin rinnalla toinen kattotermi on soveltava teatteri (Applied Theatre) (Ventola & Renlund 2005, 12). Soveltava teatteri on nimensä mukaisesti teatterin soveltamista erilaisiin tarkoituksiin, eikä esitys ole välttämättä päämääränä. Juhana Herttuan lukion kanssa tehdyissä yhteistyöprojekteissa oli sekä osallistavan että soveltavan teatterin tavoitteita, mutta useimmiten päämääränä oli esitys, esitysmäinen demonstraatio tai julkinen kokeilu.

Pääasiassa kuvataiteen kontekstissa toimiva tutkija-yhteisötaiteilija Lea Kantonen (2005, 50) esittää, että yhteisötaide on ”yhdessä tekemisen taidetta, dialogia, jossa yhteistyön osapuolet taiteen välityksellä käyvät keskustelua jostain tärkeänä pitämästään aiheesta”. Koskenniemi (2007, 11) myötäilee ja toteaa, että yhteisöteatteri on teatteria, jossa teatteri toimii kollektiivisen keskustelun välineenä. Keskustelu oli keskeisessä asemassa kaikissa MIMO-projektin ja Juhana Herttuan lukion projekteissa. Vuorovaikutuksella oli prosessissa keskeinen merkitys. *Haistattelu* sai työryhmän nuoret keskustelemaan keskenään, ja toisaalta esitys herätti katsojissa voimakkaita tunteita: katsojat osoittivat suosiotaan jokaisessa esityksessä seisoen, mikä ei ole tyyppillistä suomalaisessa harastajateatterissa.

Teatterin tutkijat Susan C. Haedicke ja Tobin Nellhaus (2001, 3) täsmentävät, että yhteisölähtöiset esitykset määrittelevät tekstin uudella tavalla. Perinteinen ajatus näytelmäkirjailijasta, joka kirjoittaa näytelmän yksin kammiossaan, on hylättävä ja sen sijaan kehitettävä muita strategioita tekstin kehittämiseen. *Haistattelussa* tekstiä tuotettiin yhdessä kirjoittaen ja toiminnallisen dramaturgian keinoin sekä osallistujalähtöisesti että ohjaajan johdolla erilaisista tehtävännannoista improvisoiden tai suunnitellen.

## RYHMÄLÄHTÖISYYTTÄ JA VALLAN UUSJAKOA DEVISING-TEATTERIN HENGESSÄ

Ammattikorkeakoulujen myötä Suomessakin on yleistynyt niin sanottu devising-teatteri. Teatteri-ilmaisun ohjaajan opetussuunnitelmissa on tutkinnon perustamisesta asti kehitetty pitkäjänteisesti vaihtoehtoisia tapoja tehdä teatteria. Devising-teatteri nähdään usein niin sanotun perinteisen teatterin vastakohtana, vaikka tällainen käsitteellinen kahtiajako onkin nähtävä oikeastaan vain ajattelun apuvälineenä. Devising-teatteria määritteleviä tekijöitä on kolme. Ensinnäkin lähtökohtana esityksen valmistamisessa on useimmiten jokin muu kuin valmis näytelmäteksti. Perinteisellä teatterilla tarkoitetaan useimmiten teatteria, jonka lähtökohtana on näytelmäkirjailijan kirjoittama valmis (aristoteliselle dramaturgialle uskollinen) näytelmäteksti. Ohjaaja ohjaa tekstin näyttelijöille. Devising-teatterin lähtökohta on jotain muuta: se voi olla tekstikin, mutta useimmiten se on esimerkiksi aihe, paikka, esine, kuva tai liike – oikeastaan se voi olla mitä tahansa. Valmis näytelmätekstikin on joissain tapauksissa devising-teatterin mahdollinen lähtökohta, mutta tekstiä ei silloin

harjoitella perinteisellä mallilla esitettäväksi, vaan tekstiä muokataan harjoitusvaiheessa voimakkaasti. Tekstistä voidaan esimerkiksi käyttää vain fragmentteja tai kirjoittaa alkuperäistekstin ”pälle” uutta materiaalia.

Toinen devising-teatteria määrittelevä tekijä on työnjako. Prosessissa valta voi olla perinteisesti pääasiassa ohjaajan käsissä, mutta myös muunlaiset vallanjakovaihtoehdot ovat mahdollisia. Yleensä devising-teatterissa työryhmän ääni on keskeisessä tai ainakin korostuneessa asemassa, kun tehdään esitykseen liittyviä valintoja. Päätökset voidaan tehdä ryhmän kesken – tai vaikka arpomalla. Yleinen käsitys korostaa kolmanneksi devising-teatterin prosessuaalisuutta, mutta toisaalta niin sanotun perinteisen teatterinkin tekeminen voidaan nähdä prosessina. Devising-teatterin tekijät korostavat yhteistoiminnallisuutta, vaikka myös perinteinen teatteri voidaan nähdä yhteistoiminnallisena. Vastakkainasettelu perinteisen teatterin ja devising-teatterin välillä onkin mielestäni nähtävä ajattelun apukeinona, ei niinkään konkretiassa sellaisenaan toteutuvana tiukkana jaotteluna.

Juhana Herttuan lukion kanssa tehtyjä projekteja yhdistää osallistava työskentelyote. Meillä ohjaajilla oli etukäteen valittuja lähtökohtia, mutta ideoita kehiteltiin lisäksi yhteistyössä nuorten kanssa. Nopean toiminnan teatterin kursilla emme suunnitelleet etukäteen, millaisia interventioita teemme julkisessa tilassa, vaan ideat syntyivät matkan aikana. Vaikka minulla ja Hanna Vähäniemellä olikin selkeä auktoriteettiasema, valtaa pyrittiin myös jakamaan. *Haisattelun* nuoret korostivat Vähäniemen kykyä tulla heidän lähelleen. Ohjaaja mainittiin haastatteluissa henkilönä, joka oli ”isosisko, äitihahmo, paras kavერი” ja joka oli ”ihmisenä samalla tasolla, mutta progiksessa ylempänä”. Nuorille annettiin tilaa toteuttaa omaa luovuuttaan Niin Kuin Ei Koskaan Ennen, mutta toisaalta luovuudella oli suunta ja rajat ja prosessilla selkeä ohjaaja.

Nopean toiminnan teatterin kurssin idea syntyi Kajaanissa toimivan ohjaaja Eino Saaren työtä seurattessani. Saari käynnisti Kajaanin Harrastajateatterissa *Nopean toiminnan joukot* keväällä 2009. Joukkojen tavoitteena oli tutkia, miten taide voisi reagoida nopeasti aikaansa. Yleensä teatterin tekeminen vaatii aikaa, sillä esitykset on ensin suunniteltava ja harjoiteltava ennen kuin päästään varsinaiseen esitysvaiheeseen. Saaren luotsaamien joukkojen ”johtotähentinä ovat nopea reagointi, ajankohtaisuus, suora toiminta, monitaiteellisuus, jalkautuminen ja yllättävät esitykset” (Kajaanin Harrastajateatteri 2012). Kyse on sellaisesta taiteesta, joka askeltaa avantgarden jalanjäljissä esimerkiksi siinä, että perinteiset esitystilat hylätään ja uusia näyttämöitä etsitään esimerkiksi

julkisesta tilasta. Nopean toiminnan teatteria määrittää avantgardelle ominainen asettuminen vallitsevia toimintatapoja vastaan – tai ainakin kyseenalaistetaan status quon mielekkyys.

Nopean toiminnan teatterissa yhdistyvät aktivismi ja taide. Aktivistitaide on tendenssi, joka on ollut nousussa 2000-luvulla. Aktivistitaide etsii usein rituaalistic muotoja. Tunnuksomaista on, että teokset ovat helposti toistettavissa ja leviävät verkon välityksellä nopeasti. Esimerkkinä mainitsen *Whirl-Mart Ritual Resistancen*. Siinä ryhmä ihmisiä työntää hitaasti tyhjiä ostoskärryjä supermarketin käytävien halki. Ryhmä käyttää kulutuksen hallitsemää tilaa (eli kauppaa) symbolistiseen, rituaalimaiseen toimintaan, joka poikkeaa tilan alkuperäisestä tarkoituksesta. Rituaali toteutettiin ensimmäisen kerran vuonna 2001, ja esitys on levinnyt eri puolille maailmaa. Alkuperäiset tekijät eivät enää omista teostaan, vaan kyseessä on pikemminkin idea, joka on jaettu ja joka on alkanut elää omaa elämäänsä (*Whirl-Mart Ritual Resistance 2012*). Aktivistitaiteeseen kuuluu osallistaminen ja dialogisuus: taiteilijan yksinvaltainen osaaminen ei ole enää keskiössä, vaan sen tilalle nousee yhteisön keskellä toimiminen ja vuorovaikutus paikallisten ihmisten kanssa.

Juhana Herttuan lukion nopean toiminnan teatterin kurssilla käytiin läpi teatterihistorian ilmiöitä, jotka ovat vaikuttaneet nopean toiminnan teatterin syntyyn. Nopean toiminnan teatteria tai aktivistitaidetta on tutkittu vasta vähän, mutta yhteisötaiteen taustalla vaikuttaa taiteen tutkija Helena Sederholmin (2007, 37–55) mukaan 1900-luvun avantgardeliikkeiden (esim. dadaismi, Fluxus, Kansainväliset Situationistit) ohella muun muassa yhteiskunnallisen teatterin isänä pidetty Bertolt Brecht. Nopean toiminnan teatterin kurssille osallistui 15 nuorta, ja kokoontumisia oli 17 kertaa. Heti ensimmäisellä kokoontumiskerralla kokeiltiin nopeaa esitysten valmistamisprosessia: aikaa esityksen valmistamiseen oli ensin kymmenen ja sitten vain viisi minuuttia. Kannustimme nuoria heti kyseenalaistamaan esityksen käsitteen. Lyhyt valmistelu-aika ja esityksen käsitteen ihmettely tuottivatkin kiinnostavia esityksiä, joissa käytettiin rakenteina esimerkiksi vuorovaikutusta ja peliä. Helpotimme prosessia siten, että annoimme aiheet valmiiksi. Tehtävänantoja olivat ”Ydinvoimaa Turkuun?”, ”Homous on sairaus?”, ”Lihaton Juhis – pelkkää pupunruokaa kaikille?” (Juhis on lukiolaisten yleisesti käyttämä lempinimi Juhana Herttuan lukiosta) ja ”Kaikki rumat kauneusleikkaukseen?” Tarkoituksemme oli herättää ajattelua, siksi valitsimme provosoiviakin lähtökohtia heti ensimmäiseen tapaamiseen.

Nopean toiminnan teatterin kurssin yksi lähtökohta oli, että opettajilla ei ole valmiita vastauksia. Tavoitteemme oli rohkaista tarkastelemaan asioita eri näkökulmista – Niin Kuin Ei Koskaan Ennen. Tarjosimme kysymyksiä, sytykkeitä, keskustelun avauksia. Kurssin alkupuolella tehtävänä oli esimerkiksi ”käyttää” luokkahuonetta Niin Kuin Ei Koskaan Ennen. Sääntönä oli, että ei saa vahingoittaa itseä, muita tai tilaa. Tehtävä koettiin hyvin vapauttavana – hetken tila kolisi ja rämisi, kun sitä käytettiin instrumenttina, nuoret piiloutuivat verhoihin ja halailivat seiniä. Kokeilimme NKEKEä myös julkisessa tilassa, koulun läheisellä aukiolla ja keskustan kävelykadulla. Tehtävä oli hyvin yksinkertainen: ”Liiku NKEKE.” Oman NKEKE-tyylin löytymisen jälkeen nuoret opettivat muut liikkumaan omalla tyyllillään, esimerkiksi ”mallikävelyllä” ja ”whatever”-tyyillä, jota toteuttaessaan piti huudahdella ”whatever” ja tehdä suuria, ylimielisiä eleitä. Tämä tyyli sai suuren suosion. Keskustan kävelykadulla whatever-kävely herätti huomiota.

Välillä tarjosimme nopean toiminnan teatterin kurssilla myös valmiita muotoja, joiden sisällä opiskelijat pohtivat omaa maailmankatsomustaan. Toitimme *Kylttijamit* esitystaiteilija Petri Taipaleen innoittamina. Taipale alkoi kymmenen vuotta teatteritöitä tehtyään pohtia teatterin vaikuttamismahdollisuuksia. Teatteritiloissa toimiminen tuntui liian rajoittavalta, joten hän kehitti vuonna 2005 idean sosiaalisista kylttijameista: ”Kylttijameissa kuljetaan kadulla kantaen kylttiä, jossa on kantajalleen tärkeä viesti, ja otetaan sanatonta kontaktia vastaantulijoihin. Kukin kulkee eri puolilla kaupunkia oman viestinsä kanssa tietäen, että samaan aikaan muut tekevät samoin.” (Silde 2006, 13.) Muoto muistuttaa siis mielenosoitusta. Kyltin kantaja kehollistaa viestin, joka saattaa olla tietoisesti poliittinen tai joka ainakin ymmärretään helposti nimenomaan poliittiseksi. Eräs nopean toiminnan teatterin nuorista lainasi Zen Café -yhtyeen laulun sanoja ja kirjoitti kylttiinsä: ”Sinä olet ihminen, muistatko?” Hän kertoi haastattelussa, että hän koki kylttijameissa toimineensa itsenään, ei roolissa, kuten teatterissa normaalisti toimitaan, vaan ”jotenkin alasti”.

Viestin merkitys julkisessa tilassa tehostuu, kun sitä kantaa yksityinen ihminen, keho. On mahdollista, että kyltin katsojalle viesti ei jää samalle tasolle kuin julkisessa tilassa näkyvät mainokset, kuvat tai muut viestit, vaan siitä tulee henkilökohtainen kannanotto, koska sitä kantaa elävä ihminen. Taipaleen mukaan poliittisuus on kiinni kehossa: se ”liittyy siihen, miten kohtelemme, muokkaamme ja esitämme kehoamme – kaikki se kertoo käsityksistämme ihmisenä olemisesta” (Koskenniemi 2007, 109). Kylttijameissa me opettajat annoimme valmiin muo-



don, jonka nuoret täyttivät omilla ajatuksillaan ja kehoillaan. Kylttijamit mahdollistivat henkilökohtaisen, yksilöllisen työskentelyn, mikä toi raikasta vaihtelua teatterille tyypilliseen ryhmätyön painottumiseen.

Muita tehtäviä olivat esimerkiksi aluevaltaus ja rakkaudentunnustus. Aluevaltauksessa pieni alue koulun tilasta piti vallata ja julistaa uudeksi alueeksi. Aurinkopuolueeksi itseään kutsunut ryhmä vaati valtauksessaan uutta oppiainetta, aurinkoainetta, koulun lukujärjestykseen. Koulussa vallitsee hyvin selkeä järjestys ja pieni – tosin harmiton – vallitsevan tilanteen testaaminen aiheuttaa nopeasti reaktioita. Juhana Herttuan ilmaisulukiassa sekä opettajat että oppilaat ovat tottuneet siihen, että koulussa saattaa välillä tapahtua hämmäntäviäkin tapahtumia. Rakkaudentunnustuksessa pienryhmien tehtävänä oli kirjoittaa teksti. Siinä piti muodottaa rakkautta sellaisille asioille tai kohteille, joille ei yleensä tunnusteta rakkautta. Keskusradion kautta rakkausrunot julkiselle vessalle ja hammastahnalle kaikuivat koko koulun väelle.

## KILAHTANEITA TEKSTEJÄ YHTEISÖLLISEN KÄSIKIRJOITTAMISEN KURSSILTA

Yksi osa MIMO-projektin ja Juhana Herttuan lukion yhteistyötä oli yhteisöllisen käsikirjoittamisen kurssi. Näytelmäkirjailijan työtä pidetään yleensä yksinäisenä työnä, osin virheellisesti, sillä kuuluuhan työhön usein taustatutkimusta ja tiivistäkin vuorovaikutusta muun taiteellisen työryhmän kanssa. Yleensä kirjoittajat kuitenkin kirjoittavat yksin. Yhteisöllisen käsikirjoittamisen kurssin lähtökohta oli kirjoittaa yhdessä. Kurssille osallistui seitsemän nuorta: kolme poikaa ja neljä tyttöä. Suurimmalla osalla oli harrastustaustaa kirjoittajana, ja kaikilla oli dramaturgisia perustaitoja, koska he olivat aiemmin käyneet lukiassa dramaturgian kurssin. Kurssilla työskenneltiin tapaamisten ohella verkossa käyttäen Noodia. Helsingin Kaupunginteatteri ja Metropolia Ammattikorkeakoulu ovat kehittäneet Noodi-työkalun yhteisölliseen käsikirjoittamiseen. Noodi on verkossa toimiva käsikirjoituspaikka, jossa on kattava kokoelma käsikirjoittamiseen liittyviä käsitteitä, ohjeita kirjoitusprosessien vetäjille ja harjoituksia kirjoittajille. Tärkeintä Noodissa on tekstien ja ideoiden jakaminen.

Kurssin nimenä oli ”Oman elämäni päähenkilönä”. Tavoitteena oli vahvistaa kunkin osallistujan kirjoittajaidentiteettiä. Kurssin tavoitteina olivat lisäksi, että opiskelija tutustuu yhteisölliseen käsikirjoittamiseen ja syventää

dramaturgian osaamistaan. Konkreettisenä tavoitteena oli tuottaa tekstimateriaalia Vähäniemen taiteelliseen opinnäytetyöesitykseen (2012) eli *Haistattelunäytelmään*. Haastoimme nuoria kirjoittamaan tekstejä henkilöistä ja tilanteista, jotka olisivat mahdollisuuksien rajoissa. Kurssin alussa luotiin sääntö, että ”kahvipöytäkeskustelutekstejä” vältetään, ellei niihin liity elämän ja kuoleman kokoisia teemoja. Tavoitteena oli siis keskinkertaisuuden välttäminen.

Kirjoittaminen on prosessityötä, eikä hyvää tekstiä synny heti ensimmäisellä luonnostelukerralla. Olimme Vähäniemen kanssa usein kuitenkin hyvin hämmästyneitä ja ilahtuneita jo lämmittelyharjoituksina kirjoitettujen tekstien ideoista ja laadusta. Kurssilla tutustuttiin draamakirjallisuuden historiaan, lähinnä lyhyiden luentojen johdattamina sekä lämmittelyharjoituksilla. Aristofaneen komediaan *Lysistrate* (411 eaa., suom. myös *Lemmenlakko*) tutustuttiin Ralf Königin sarjakuvan kautta. Tehtävänä oli inspiroitua näytelmän aiheesta, hahmosta tai repliikistä ja kirjoittaa oma kohtaus. Näytelmässä Spartan ja Ateenan naiset päättävät olla harrastamatta seksiä miestensä kanssa, koska ovat saaneet tarpeekseen kaupunkien välillä vallitsevasta sodasta. Maailman kenties tunnetuimpaan näytelmäkirjailijaan William Shakespearen tutustuttiin lukemalla ääneen *Romeo ja Julia* -näytelmästä kuuluisa parvekekohtaus, minkä jälkeen tehtävänä oli kirjoittaa pastissi eli tyylimuokaelma Shakespearen runollista tyyliä jäljitellen. Aiheeksi annettiin kielletty rakkaus. Toista maailmankuulua näytelmäkirjailijaa Anton Tšehovia lähestyttiin lukemalla *Lokki*-näytelmästä Ninan monologi, jossa hän unelmoi näyttelemisestä. Tehtävänä oli luoda henkilö, joka oli kirjoittajan ikäinen mutta jollain tavalla hyvin erilainen kuin itse on. Henkilölle piti miettiä tilanne, jossa hän on voimakkaassa tunnetilassa. Tekstin piti käsitellä henkilön intohimoista kutsumusta. Myös suomalainen näytelmäkirjailija Minna Canth valittiin inspiraationlähteeksi. Canthin innoittamina kirjoitettiin kohtaus epätasa-arvosta nuorten maailmassa. Bertolt Brechtin painottamaa vieraannuttamista kokeiltiin kirjoittamalla kohtaus kuorolle.

Kurssin alkupuolella käytiin läpi aristotelisen dramaturgian perusasioita, joista kaikilla nuorilla oli tietämystä. Kertauksen jälkeen edettiin niin sanotun uuden dramaturgian tutkimiseen. Koska Vähäniemellä oli jo tuolloin ajatus, että hän haluaa *Haistatteluun* yhteiskuntakriittistä otetta, kurssilla luettiin ja analysoitiin Emilia Pöyhösen näytelmä *Leipäjonoballadi*. Yksi uuden dramaturgian muodoista on toiminnallinen dramaturgia eli tekstin tuottaminen toiminnan kautta, niin sanotusti lavalta käsin. Toiminnallinen dramaturgia on

devising-teatterin työtapa. Kurssilla tehtiin useita tehtäviä, joissa käytettiin kehoa, esimerkiksi pidettiin improvisoituja puheita ja improvisoitiin henkilöitä ”kuuma tuoli” -harjoitteen avulla.

Tekstejä kirjoitettiin kurssin aikana tunneilla ja verkossa, ja toisten kirjoittamia tekstejä analysoitiin. Tekstejä, hahmoja ja kohtaloita lainattiin toisilta. Kurssin loppupuolella jokainen osallistuja otti vastuulleen pidemmän tekstijatkumon kehittelyn. Lopputuloksena syntyi seitsemän tekstiä, joita yhdisti ulkopuolisuuden teema ja mellakkatilanne. Kokonaisuuden nimeksi valittiin *Kilahtaneet*, koska tekstit tuntuivat karheilta, rosoisilta – ja kilahtaneilta. Teksti luettiin yleisölle avoimessa lukutilaisuudessa, ja Vähäniemi käytti myöhemmin osaa teksteistä *Haistattelussa*. Esityksen käsikirjoitukseen päätyivät kohtaukset, jotka kertoivat muun muassa ammattikoulun autopuolella opiskelevasta homopoika Nuutista, yksinäisen Kipan ja kohtalotoveri Rikun ystäväystymisestä sekä ostoskeskuksessa hengailevan nuorisoporukan mellakoinnista. *Haistattelun* tekstimateriaali syntyi monin eri tavoin. Kurssilla kirjoitetun tekstin lisäksi tekstiä syntyi erilaisista harjoitteista, joita Vähäniemi teetti nuorilla näyttelijöillä. Hän myös kirjoitti itse tekstiä esitykseen.

## HAISTATTELUSTA HAETTIIN PUNKIA JA SAATIIN YMMÄRRYSTÄ

*Haistattelunäytelmän* lähtökohtia olivat punkhenkisyys ja anarkismi; pedagogisena tavoitteena Vähäniemellä oli, että esityksen toteutukseen osallistuvat nuoret alkaisivat ajatella kriittisesti ja aktivoituisivat kansalaisina. Haastattelemani nuoret lähtivät mukaan *Haistatteluun* eri syistä. Joku lähti mukaan, koska ”ei ollu parempaakaan tekemistä”. Osa tunsu ohjaaja Vähäniemen etukäteen nopean toiminnan teatterin kurssilta tai siksi, että he olivat olleet aiemmin hänen ohjauksessaan harrastajateatteriproduktiossa. Eräs nuori kiinnostui näytelmän markkinoinnissa käytetyistä punk- ja anarkismitermeistä. Punkhenkinen esitys kuulosti erilaiselta kuin mihin hän oli teatterissa tottunut, sillä se oli lähellä: ”Punkhenkistä teatteria – se kuulosti liian hyvältä ollakseen totta!” Nuorten omien henkilökohtaisten intohimojen, teatterin ja punkin yhdistäminen kiehtoi. Aiempaa teatterikokemusta nuorilla oli vaihtelevasti. Joillakin kokemusta oli kertynyt lähinnä kouluprojekteista, osa oli toiminut harrastajateattereissa. Ohjaajan persoonalla oli koko prosessin ajan erittäin suuri merkitys, kuten eräs haastatelluista totesi: ”Lähdin mukaan Haban [Hanna Vähäniemen] takia.”

Teatterin merkitys oli *Haistatteluun* osallistuneille nuorille suuri. Teatteriharrastus koettiin mahdollisuutena toteuttaa omaa itseään kokonaisvaltaisesti, koska keho ja mieli ovat molemmat mukana. Kun teatterissa tehdään asioita omalla keholla ja usein myös toisten kehojen kanssa, kosketetaan toista fyysisesti, nuorten mukaan on mahdollista tutustua ja ystävystyä nopeammin. ”Teatterissa saa olla oma itsensä”, kuten eräs haastatelluista totesi. Lausahdus on kiinnostava, sillä teatteriin sisältyy olennaisesti roolin käsite eli mahdollisuus olla Toinen. Nuorten mukaan on – paradoksaalisesti – helpompaa päästä lähemmäs itseään, kun esittää jotain toista. Erilaisten roolinottojen myötä ymmärrys itsestä kasvaa. Teatteri kiinnosti *Haistatteluun* osallistuneita nuoria, koska ”siellä saa tehdä täysillä” ja ”normiton käytös onkin sallittua”. Koulutalanteessa vallitsee nuorten kertoman mukaan jonkinlainen luokkajako, ”on ne coolit ja vähemmän coolit”, mutta teatteriharrastus koettiin paikkana, jossa tällainen jako rikkoutui. Teatterissa hyväksytään erilaisuus eikä tuijoteta sukupuoleen tai ikään. Kaikki haastattelemani nuoret korostivat sitä, että kontaktin myötä myös ymmärrys erilaisuutta kohtaan kasvoi.

Prosessin alussa nuorilla oli uuteen ryhmään ja uuteen produktioon liittyviä tyypillisiä ajatuksia: pohdittiin, miten ryhmä tulee muotoutumaan, saako ystäviä tai mitä jos ei pidäkään porukasta. Yhtä lukuun ottamatta kaikki haastattelemani nuoret kuitenkin olivat vakuuttuneita ryhmän toimivuudesta jo ensimmäisen aloituskerran jälkeen. Nuoret korostivat ryhmässä olemisen merkitystä. *Haistattelun* ryhmä koettiin turvallisenä.

Vähäniemi teetätti nuorilla henkilökohtaisia – ja ehkä jonkun mielestä arveluttaviakin – harjoitteita, mutta samalla ryhmään syntyi valtavasti luottamusta. Esityksessä käsiteltiin kiusaamista, ja kiusaamisen esittämistä pohjustettiin kokonaisvaltaisella harjoitteella. Yksi henkilö oli kiusattu, ja muut muodostivat ringin uhrin ympärille. Kiusaajat alkoivat kiusata ja haukkua vaikkapa ulkonäköä. Heti kiusaamisen jälkeen tehtiin purkava, palauttava harjoite samalla kaavalla: kiusattu meni ringin keskelle ja muut sanoivat positiivisia, henkilökohtaisia asioita. Harjoitetta purettiin vielä vapaamuotoisemmin keskustellen. Harjoite herätti ajatuksia, sillä kiusattavana oleminen tuntui nuorista luonnollisesti hyvin epämiellyttävältä. Haastattelemani nuoret arvostivat ohjaajan uskallusta teettää rankkoja harjoitteita. Henkilökohtaiselle ja epämurkavalle tasolle meneminen turvallisessa ilmapiirissä koettiin lopulta voimauttavaksi.

Kaikki haastateltavani mainitsivat ”kuuma tuoli” -harjoitteen. Harjoitetta tehdään useimmiten roolissa, eli henkilö menee istumaan tuolille ja pyrkii eläytymään roolihenkilöönsä. Muut kysyvät kysymyksiä, ja näyttelijän tehtävä on reagoida ja vastata kysymyksiin roolihenkilönä. ”Kuumu tuoli” -harjoitetta oli käytetty yhteisöllisen käsikirjoittamisen kurssilla roolihenkilöitä kehiteltäessä. *Haistattelun* nuoret istuivat harjoituksessa tuolille poikkeuksellisesti omana itsenään. Muut saivat kysyä kysymyksiä maailmankatsomuksesta, elämäntavoista ja mielipiteistä. Ohjeena oli, että jos jokin kysymys osuu liian arkaan asiaan, siihen ei tarvitse vastata, mutta toisaalta nuorten mukaan Vähäniemi kannusti olemaan avoin ja rohkea. ”Kuumassa tuolissa” nuoret saivat tilaisuuden paljastaa itsestään asioita ja tulla näkyväksi omana itsenään. Nuoret korostivat sitä, että harjoitteessa oppi toisten kautta asioita itsestä: ”Kuinka suuri illuusio se on, että koulumaailmassa joku on vahvempi kuin toinen. Se on illuusio – kaikki on heikkoja.”

Vähäniemi itse koki prosessin aikana välillä turhautumista ryhmadynaamisiin harjoitteisiin, kuten niin sanottuihin purkurinkeihin, joissa nuoret kertoivat kuulumisiaan, sillä ne veivät runsaasti aikaa. On kuitenkin selvää, että lopputuloksen eli onnistuneen esityksen ja ryhmään syntyneen luottamuksen saavuttamisessa ryhmää tiivistäneet harjoitteet ja keskustelut olivat ehdottomasti välttämättömiä. Eräs nuorista totesi: ”Kaikki tabut ratkes siellä, ei ollu asioita joista ei ois voinu puhua.” Pitkä ja luottamuksellinen prosessi oli aistittavissa esityksestä. Vähäniemi loi ammattimaisen, vastuullisen ja samalla inhimillisen ja sydämellisen suhteen nuoriin. On selvää, että kun turvallisessa ilmapiirissä jaetaan henkilökohtaisia asioita ja yksilö voi olla oman itsensä kokoinen, ryhmä tiivistyy. Nuoret puhuivat kiivaasti sen puolesta, kuinka toisen haavoittuvuuden näkeminen kasvatti ymmärrystä. Keskustelun mahdollistaminen lieneekin nuorten ryhmien ohjaajan keskeisimpiä tehtäviä teatteri-ilmaisun ohjaamisen lisäksi.

*Haistattelunäytelmä* oli vaikuttava kokonaisuus. Jo esityksen nimestä syntyi vahva mielikuva siitä, että nuorten oma ääni kuuluu esityksessä – *Haistattelunäytelmä eli rakas paska maailma* ei ole nätin, kiltin tai keski-ikäisen esityksen nimi, vaan viestii pikemminkin röyhkeästi yhtä aikaa vihaa ja rakkautta. Punkhenkisyyttä toteutui siinä, että esityksestä välittyi raivokas itse tekemisen meininki. Nuoret soittivat, lauloivat ja huusivat, välillä niin tehokkaasti, että asenne ja energia söivät puheilmaisuuden selkeyttä. Vähäniemi perusteli huutamista pedagogisena ratkaisuna. Huutaminen, itsen ilmaisu voimakkaasti oli joillekin nuorille hyvin vaikeaa. Esityksessä omien rajojen ylittäminen nousi artikulaatiotaitoja tärkeämmäksi. Mielestäni se sopi esityksen punkhenkisyyteen.

Taidetta ja *Haistattelunäytelmän* genrea, sen tyypillisiä ominaispiirteitä voidaan tietysti yrittää määritellä. Taide on käsitteenä jatkuvasti avoin, eikä määrittely-yrityksillä pitkälle pääse. Sen sijaan taiteen tehtävien pohtiminen saattaa tuottaa käytäntöön helpommin soveltuvia ajatuksia. Taiteen tohtori Teemu Mäki (2009) on esittänyt neljä taiteen mahdollista tehtävää: nautinto, keskustelun sytyttäminen, viisauden tavoittelu ja tunne-elämän kehittäminen. Haastatteluissa tuli koskettavasti ilmi, kuinka nautinnollisena nuoret olivat kokeneet prosessin. Se, että he saivat vaikuttaa lopputulokseen, koettiin tärkeänä. He kokivat omistavansa esityksensä. Devising-teatterin ryhmäkeskeisillä työtaivoilla oli suuri vaikutus. Nautinto ei kuitenkaan syntynyt helpoista tai nopeista asioista, vaan esimerkiksi vaikeiden, henkilökohtaisten asioiden ääneen lausumisesta tai hankalan kohtauksen suunnittelusta ja pitkäjänteisestä harjoittelusta. Mäen mukaan nautinto voidaan jakaa karkeasti kahteen näkökulmaan: toisaalta nautinto voi syntyä eskapismista, todellisuuden pakoilusta, toisaalta todellisuushakuisuus voi tuottaa nautintoa. Taiteessa molemmat ovat läsnä, ja tilanteen mukaan toinen näkökulma on voitolla (Mäki 2009). *Haistattelu* tarjosi osallistujille molempia: toisaalta harjoitukset olivat vaihtelua esimerkiksi koulunkäyntiin, siis jonkinlaista pakoa siitä arjen todellisuudesta, jota määrittävät tiukat aikataulut ja suoritusvaatimukset. Toisaalta Vähäniemen vetämät harjoitteet tarjosivat selkeitä paikkoja itsensä ja toisten kohtaamiseen, suurten kysymysten äärellä oleiluun ja sitä kautta todellisuuden ymmärtämiseen. Kaikki haastattelemani nuoret puhuivat oman tunne-elämänsä kehittymisestä: muihin ihmisiin ja omaan itseän suhtauduttiin avoimemmin kuin ennen *Haistattelua*.

Nykyään on hylätty ajattelu, jonka mukaan taideteos olisi taiteilijan yksipuolista viestintää taiteen katsojalle tai kokijalle. Ei ajatella, että taiteilijan viesti voisi kulkea sellaisenaan vastaanottajalle, vaan teoksen merkitys syntyy kohtaamisessa. Taiteilijan tehtävänä ei siis välttämättä enää ole väittää, vaan pikemminkin kysyä tai ihmetellä. Mäen (2005, 70) mukaan taiteen tehtävä on käsitellä vaikeita kysymyksiä. Taide kysyy: ”Miten elää?” ja ”Miksi elää?” Mäki (2009) pohtii myös, voiko keskustelua saada aikaan neutraalein keinoin. *Haistattelu* ei pysynyt neutraalina tai helposti nieltävänä esityksenä. Esityksessä oli vahvoja, kiinnostavia ohjauksellisia valintoja. Esityksen lopussa ollut kohtaaminen, jossa Toivo-niminen kouluampuja antaa aseensa katsojalle, oli erityisen mielenkiintoinen. Toivo pyytää: ”Mä sanon mun viimeiset sanat ja sitten vaan pam, ammut mut. Okei. Tän mä vaan halusin sanoa: Muuttakaa maailma, se tarvitsee sitä.” Kouluampuja-kohtaaminen kyseenalaistaa mielestäni teatterin konventioita: Mitä teatterissa saa tapahtua? Saako katsojalle antaa aseensa? Saako katsojaa

pyytää osoittamaan aseella? Kohtaus tuntui vaaralliselta, rohkealta ja samalla perustellulta valinnalta. Taiteen, ja myös nuorten tekemän taiteen, täytyy saada mennä kohti aiheita, jotka herättävät keskustelua ja tunteita.

Sederholmin (2007, 37) mukaan taiteen tehtävänä on tarjota kokemuksia, joita ei kontrolloida suunnitelmallisesti. Ohjaaja, näytelmäkirjailija ja Ryhmäteatterin taiteellinen johtaja Esa Leskinen (2012) puolustaa taiteen hyödyttömyyttä:

*Taide ei ole jotain, mitä kulutetaan, että jaksaisi taas tehdä töitä. Taiteen päämäärä ei ole kasvattaa kansantaloutta, kiillottaa Suomi-kuvaa tai tuottaa ihmisille hyvää mieltä. Taide on radikaalisti jotain muuta kuin se järjen ja hyödyn kenttä, jossa meidän arkimaailmamme sijaitsee. Taiteessa ei ole mitään järkeä. Taiteesta ei ole mitään hyötyä.*

Leskisen mielestä taide on silti ”oleellisinta, mitä ihminen voi tehdä”. Leskisen ajattelua voisi kenties pitää taiteen mystifiointina, mutta itse ymmärrän, että hän puolustaa taiteen itseisarvon hyväksymistä.

Kun haastattelin nuoria, minulle syntyi vahva ja selkeä tunne siitä, että projektilla oli ollut suuri merkitys. *Haistattelusta* oli hyötyä. Nuoret mainitsivat esimerkiksi, että he olivat oppineet ilmaisemaan tunteitaan, myös negatiivisiksi koettuja tunteita, kuten vihaa tai surua: ”On just okei itkeä.” *Haistattelu* ja muut Juhana Herttuan lukion kanssa toteutetut projektit näyttäytyvät hyödyllisinä, MIMO-projektin tavoitteet kirkkaasti saavuttavina prosesseina. On onnistuttu kehittämään tapoja nuorten kanssa tehtävään työhön, ja on löydetty – ehkä vastaavanlaisten projektien rahoittajiinkin vetoavia – perusteluja tällaisen toiminnan jatkamiseksi. On selvää, että teatteriharrastuksesta on välillistä rahallista arvoa yhteiskunnassa, kun nuori ei syrjäydy, vaan pysyy elämässä kiinni. Jokainen *Haistattelun* osallistuja korosti teatterin merkitystä elämässä: teatterissa tutustuu toisiin ihmisiin, oppii ymmärtämään erilaisuutta ja saa välineitä elämänhallintaan.

On siis tehty jotain oleellista. Silti haluan puolustaa taiteen hyödyn ”hyödyttömyyttä”, sen jättämistä taloudellisen mittaamisen ulkopuolelle. *Haistattelunäytelmän* prosessia leimasi rohkea ja ennakkoluuloton tapa ajatella ja toimia. Taiteen täytyy saada olla kontrolloimatonta, villiä ja vapaata toimintaa tässä rakkaassa paskassa maailmassa.

## LÄHTEET

### Haastattelut ja esitykset

*Haistattelunäytelmä eli rakas paska maailma.* Esitys Turun AMK:n Taideakatemiaan Köysiteatterissa 6.–16.3.2012 Ohjaus ja käsikirjoituksen kokoaminen: Hanna Vähäniemi. Käsikirjoitus: Emmi Heijari, Jesse Kottonen, Klaus Maunuksela, Hanna Vähäniemi ja *Haistattelunäytelmän työryhmä*

Näyttämöllä: Tom Aapola, Helka Ermala, Ramoona Julin, Jenni Jäntti, Meri Keränen, Sara Koironen, Tuomas Laine, Topias Meriö, Eve Mäkitalo ja Vivianne Ruohola.

Juhana Herttuan lukion opiskelijoiden haastattelut (Saana Antinkaapo, Jonathan Au, Helka Ermala, Meri Keränen, Sara Koironen, Topias Meriö, Ramoona Julin, Vivianne Ruohola, Jenni Jäntti) 29.10.2012, 30.10.2012, 2.11.2012 ja 13.12.2012.

Keskustelu Hanna Vähäniemen kanssa 21.3.2012.

### Kirjalliset lähteet

Haedicke, S. C. & Nellhaus, T. 2001. *Performing Democracy: International Perspectives on Urban Community-Based Performance.* Ann Arbor: University of Michigan.

Kajaanin Harrastajateatteri 2012. Nopean toiminnan joukot. Blogi. Viitattu 3.11.2012 <http://nopeantoiminnanjoukot.blogspot.fi/>.

Kantonen, L. 2005. Teltta: Kohtaamisia nuorten taidetyöpajoissa. Taideteollisen korkeakoulun julkaisuja A. Helsinki: Like ja Taideteollinen korkeakoulu.

Koskenniemi, P. 2007. Osallistava teatteri devising ja muita merkillisyyksiä. Vantaa: Opintokeskus Kansalaisfoorumi.

Leskinen, E. 2012. Näkökulma: Taide pelastaa kilpailulta. Viitattu 15.12.2012 <http://fifi.voima.fi/artikkeli/2012/helmikuu/nakokulma-taide-pelastaa-kilpailulta>.

Mäki, T. 2005. Näkyvä pimeys. Esseitä taiteesta, filosofiasta ja politiikasta. Helsinki: Like ja Kuvataideakatemia.

Mäki, T. 2009. Mikä on taiteen tehtävä. *Studia generalia* -luento 29.10.2009 Turun yliopiston luovan kirjoittamisen koulutusohjelmassa.

Sederholm, H. 2007. Yhteisötaiteen juurilla. Teoksessa Kivimäki, K. & Kolsio, H. (toim.) *Yhteyksiä. Asiaa yhteisötaiteesta.* Rauma: Raumars ry, Lönnströmin taidemuseo, Turun ammattikorkeakoulu ja Taideteollinen korkeakoulu, 37–55.



Silde, M. 2006. Kohti poliittista kehoa. Teatteri 6/2006. Helsinki: Kustannus Oy Teatteri, 12–15.

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

Whirl-Mart Ritual Resistance 2012. Viitattu 13.12.2012 <http://www.breathingplanet.net/whirl>.

Vähäniemi, H. 2012. Teatteri, joka muuttaa maailmaa – katsaus teatteriin vaikuttamisen välineenä. Kirjallinen opinnäytetyö. Esittävän taiteen koulutusohjelma. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.

# TEATTERI-ILMAISU JA TYTTÖTYÖ OSANA NUOREN IDENTITEETIN TUTKIMISTA

*Marja Susi*

## ABSTRAKTI

Artikkeli käsittelee teatteri-ilmaisun ja sukupuolisensitiivisen työotteen merkityksiä ja mahdollisuuksia tytöille suunnatussa harrastustoiminnassa osana nuoren oman identiteetin tutkimista. Havainnollistavana esimerkkinä käytetään teatteri-ilmaisun opiskelijoiden Anna-Sofia Sysserin ja Vilma Salmen toteuttamaa nuorten tyttöjen harrastajateatteriryhmää, joka kokoontui Turun Tyttöjen Talossa vuonna 2011, sekä ohjaaja Anna-Sofia Sysserin omaa kokemusta prosessista. Artikkelia varten on haastateltu Sysserin ja Salmen teatterityöpajoihin osallistuneita 12–15-vuotiaita tyttöjä heidän kokemuksistaan sekä Anna-Sofia Sysseriä hänen opinnäytetyöprosessistaan ja harrastajaryhmien ohjaamisesta. Kirjoituksessa pohditaan, mitä yhteistä draamatyöskentelyllä ja tyttötyöllä saattaisi menetelmällisesti olla nuorten kanssa työskentellessä. Kumpikin työote hyödyntää sekä arkisia että kulttuurisesti tuttuja rooleja identiteettityössä. Miten hyvin näkökulmat tukevat toisiaan, ja miten sukupuoliuus näyttäytyy pelkästään tytöille tarkoitetussa ryhmässä? Lähteenä käytetään myös Sysserin samasta aiheesta tehtyä kirjallista opinnäytetyötä. Teatterin merkitystä osana identiteettityötä sekä yksilön että yhteisön tasolla tarkastellaan muun muassa suhteessa Augusto Boalin teatteriteoriaan, yleiseen draamakasvatuksen perinteeseen sekä voimauttavan taidetyöskentelyn ja tyttötyön viitekehykseen.

## TEATTERI-ILMAISUN METODIT ROOLITYÖN TUKENA

Teatteri-ilmaisun menetelmiin ja harjoitteisiin perustuvassa ryhmäprosessissa keskeistä on kokemuksellinen oppiminen. Työtapa edistää tavoitteita, jotka pyrkivät ehyttämään kokemusta ja tietoisuutta omasta itsestä. Draamaharjoitteet mahdollistavat toisen asemaan eläytymisen, omien rajojen kokeilemisen ja oman toiminnan ja tunteiden käsittelemisen (Heikkinen 2004, 86). Taidekokemus voi parhaimmillaan muuttaa ja rakentaa uudelleen osallistujan ajattelua ja suhtautumista omaan itseän. Kuten taidelähtöisessä tai taidekasvatuksellisessa työskentelyssä yleensäkin, myös teatterissa taiteen kieli toimii yhdistävänä tekijänä oman persoonan ja kokemusten tarkastelun sekä yhteisössä vallitsevien ilmiöiden välimaastossa. Kokemuksellisuus tukee omaa osallisuutta ja haastaa ottamaan kantaa itse kokeillen ja tunnetasolla. (Toivanen 2007, 123.)

Jokaisella on omassa elämässään useita henkilökohtaisia arkipäivän rooleja, joita voidaan käyttää materiaalina draamaharjoituksissa. Teatteri-ilmaisun keinoin henkilökohtaisia kokemuksia voidaan etäännyttää ja muokata fiktiivisten roolihahmojen esitettäväksi. Draamaprosessissa henkilökohtainen voidaan tulkita yleiseksi. Roolityöskentelyssä minän ja roolihahmon rajapinnassa syntyy teatterille ominaisia merkityskokonaisuuksia. Roolissa toimiminen antaa mahdollisuuden toimia sekä omana itsenä että roolihahmona. Tätä voidaan kutsua esteettiseksi kahdentumiseksi. (Emt. 2007, 124.) Asioiden tarkastelu tehdään turvalliseksi tutkimalla rooleja ja käyttäytymistä fiktiivisessä ympäristössä, yhteisesti sovitussa tilassa ja yhteisesti sovitulla kielellä. Asiat ovat ikään kuin olemassa, ja niitä voidaan kärjistää tai muokata leikin ja taiteen kielen avulla. Osallistava teatteri tarjoaa tilan, jossa asioita voidaan tutkia samaan aikaan sekä vakavasti että leikinomaisesti (Korhonen 2007, 112). Omien kokemusten käsittelemistä voi helpottaa myös se, että toiminta määrittyy taidelähtöisessä työskentelyssä esteettisten ja symbolisten sääntöjen ja merkitysten mukaisesti (Heikkinen 2004, 98). Useat asiat avautuvat uudella tavalla ja saavat eri merkityksiä, kun niitä käsitellään eri kielellä kuin mitä arjessa on totuttu käyttämään.

Teatteri-ilmaisun menetelmät tarjoavat hyvän alustan tutkia sekä yksilön että ympäröivän yhteisön näkyviä ja piilotettuja arvorakenteita. Esimerkiksi forum-teatterin ja prosessidraaman yhteydessä käytettävät harjoitteet antavat mahdollisuuden tutkia stereotyyppioita ja omaa ajattelua ja esittää kysymyksiä. (Rohd 1998, xvii-xviii.) Augusto Boal (2002, 167, 275) näkee teatterin teke-

misen eräänlaisena harjoituksena todellisuutta varten. Teatterissa voimme käydä läpi oikeassa elämässä tapahtuvia asioita ja harjoitella erilaisia suhtautumisia ja ratkaisuja niitä varten. Draaman avulla voidaan tutkia myös stereotyyppioita ja yhteisöissä vallitsevia normeja ja hierarkioita. Tällaisten normien ja erilaisiin hierarkioihin liittyvien roolien tarkastelu ja niiden kyseenalaistaminen tai purkaminen saattaa olla hyvin vapauttava kokemus osallistujalle (Korhonen 2007, 112). Rooliharjoitteissa voidaan käyttää esimerkiksi populaarikulttuurista tuttuja ilmiöitä ja hahmoja ja pohtia niiden merkitystä suhteessa omaan identiteettiin. Tuttujen ilmiöiden, henkilöhahmojen ja ikonien kautta voidaan edetä myös syvemmälle kohti henkilökohtaisempia asioita (Boal 2002, 167). Populaarikulttuurista tutut roolit ovat usein helposti lähestyttäviä etenkin nuorille.

Nuoruuteen kehitysvaiheena kuuluu oman identiteetin pohtiminen ja muokautuminen. Tähän liittyy yhtenä keskeisenä osa-alueena sukupuoli-identiteetin kehitys. Sukupuolisuuden teemaan nivoutuvat nuorilla voimakkaasti erilaiset roolit ja roolimallit. Usein erilaisia asenteita, positioita ja tyyliä kokeillaan ja vaihdetaan sekä vertaillaan muihin. Nuoren käyttäytyminen saattaa olla ailahtelevaa ja epävarmaa, mielipiteet voivat olla muilta lainattuja tai ehdottoman jyrkkiä. On vaikea tietää, millainen pitäisi olla, miltä pitäisi näyttää ja kuinka paljon pitäisi myötäillä toisia. Ennen aikuistumista nuori voi kokea olevansa tavallaan eri ihminen eri tilanteissa. Pukeutumisesta, tyylistä, suhtautumisesta vastakkaiseen sukupuoleen ja omaan itseen keskustellaan paljon ja näihin asioihin haetaan vastauksia kuumeisesti. Oma vartalo muuttuu ja siitä saatetaan kokea myös häpeää. (Sandberg 2009, 141–142.) Nykyculttuurissa myös korostetaan ehkä vielä aiempaakin enemmän nuoruuden ihannetta ja kehon palvontaa. Esimerkiksi nuorten omien kuvien katsominen, muokkaaminen ja jakaminen internetissä on tuonut omista rooleista ja pinnallisesta kehon tarkastelusta entistä julkisempaa ja kritiikille alttiimpaa (Savolainen 2009, 220).

On tärkeää, että nuorilla on mahdollisuus pohtia rooleja myös henkilökohtaisena, toisten arvostelusta ja sosiaalisista jännitteistä irrotettuna prosessina tai aikuisen kanssa ohjatusti. Roolien tutkiminen ohjatusti ”puolueettomalla” maaperällä draaman parissa voi tarjota nuorelle mahdollisuuden irtautua turvallisesti ja ottaa etäisyyttä myllerrykseen. Yksi luonteva ympäristö tähän on nuorille suunnattu tai nuorten kanssa tehtävä teatteri. Oma kehollisuus ja fyysisyys, jotka ovat ajankohtaisia ja pinnalla nuoren ajattelumaailmassa, ovat myös teatteriharjoitteissa keskeisesti läsnä. Draaman avulla roolien tarkastelu voi auttaa jäsentämään omaa käytöstä, synnyttää keskustelua omista ja yhtei-

sistä mielipiteistä sekä tukea oman identiteetin rakentamista (Toivanen 2007, 124). Oman äänen hyväksyminen ja löytäminen on pitkä ja voimakas prosessi, jossa taide voi toimia peilinä itselle ja toisille. Taidetyöskentely ryhmässä antaa tilaisuuden omaan tulkintaan toisten kanssa yhdessä pohtien. Ohjaajan tuki muodostaa tilanteeseen dialogisen katseen. Mahdollisuus omien ajatusten ja käsitysten kyseenalaistamiseen ja muutokseen tarjoutuu, kun ne jaetaan toisten kanssa. (Korhonen 2007, 113.)

## TYTTÖTYÖ JA SUKUPUOLISENSITIIVISYYS

Havainnollistavana esimerkkinä tässä artikkelissa käytän draamaprosessia, joka tutki mahdollisuutta käyttää rinnakkain sukupuolisensitiivistä työtettä sekä draamaa pelkästään tyttöjen kanssa tehtävässä teatterissa. Ohjaajien oman kokemuksen mukaan harrastajateatteriryhmissä saatetaan toisintaa sukupuolirooleja hyvinkin perinteisellä tavalla, ja esimerkiksi monet klassikkotekstit sisältävät stereotyyppisiä sukupuolirooleja. Näin ollen ohjaajat ajattelivat, että sukupuoleen liittyvien asioiden huomioon ottaminen nuorten ryhmässä voisi olla perusteltua. Heistä tuntui siltä, että sukupuolisensitiivinen työote sopii hyvin kulkemaan rinnakkain teatterin tekemisen kanssa. (Sysser 2012, 14.)

Sukupuolisensitiivisessä tyttötyössä tavoitteena on purkaa sukupuolittuneita käyttäytymismalleja sekä tukea nuorta oman sukupuoli-identiteettinsä pohdinnassa (Setlementtinuorten liitto ry 2011). Tärkeitä tekijöitä sukupuolisensitiivisen tyttötyön taustalla ovat naistutkimus sekä nais- ja nuorisotutkimuksen piireistä noussut tyttötutkimus. Sukupuolisensitiivinen tyttötyö toteutuu usein tyttöryhmissä, joiden toiminta perustuu luottamukselliseen ryhmätyöskentelyyn. Yleisesti voisi sanoa, että sukupuolisensitiivinen työote edellyttää harjoittajaltaan sekä tietoisuutta että odotusten ja asenteiden työstämistä (Honkasalo 2011, 92). On tärkeää miettiä, kenen asenteista ja tarpeista lähtien työskennellään. Joskus tyttöjen mukaan saaminen ryhmiin tai motivaation ylläpitäminen saattaa olla vaikeaa. Näin voi olla erityisesti silloin, kun ryhmien ohjaajien oletukset osallistujien tarpeista eivät kohtaa tyttöjen omien odotusten kanssa. Käsitys siitä, mitä tytöt tarvitsevat tai haluavat tehdä ja millä tavalla toimintaa suunnitellaan, määrittyy tällöin ohjaajien näkökulmasta. Tällaisessa tilanteessa tytöt voidaan siis määritellä homogeeniseksi ryhmäksi. Aikuinen määrittää, minkälaista ”oikea” tyttöys ja naiseus on, eivätkä osallistujien mielipiteet ja tarpeet tule täysin kuulluiksi. (Emt. 2011, 212.) Tyttötyön kehittymi-

sen taustalla on myös käytännön huomio siitä, että tavanomainen nuorisotyö useimmiten vetää puoleensa enemmän poikia kuin tyttöjä (Setlementtinuorten liitto ry 2011). Myös nuorisotyön traditio tuntuu tukevan enemmän poikien kuin tyttöjen toimintaa (Honkasalo 2011, 107). Ehkä muusta nuorille suunnatusta harrastustoiminnasta poiketen teatteriharrastuksen parissa on usein enimmäkseen tyttöjä. Myös Sysser ja Salmi pohtivat teatteriharrastuksen tyttövaltaisuuden liittyviä kysymyksiä aloittaessaan ryhmän Turun Tyttöjen Talossa (Sysser 2012, 15).

## TYTTÖJEN TALON SUPERTYTÖT

Ryhmälähtöinen teatterityö tai prosessidraama on osallistujien tekemää teatteria, jonka tarkoituksena on tutkia jotakin tiettyä elämän ilmiötä tai osallistujien omaa elämäntilannetta. Tavoitteena on saada osallistujat työskentelemään yhdessä moniselitteisten asioiden parissa. Tarkoituksena ei ole pyrkiä yhteiseen käsitykseen asioista, vaan paremminkin kannustaa osallistujia huomaamaan, että tulkintoja voi olla monia. Havainto siitä, että kukaan ei ole ”väärässä”, saattaa olla osallistujille helpottava kokemus. (Korhonen 2007, 112.) Prosessidraamassa tavoitteena ei ole ensisijaisesti tuottaa taiteellisesti korkeatasoista esitystä vaan pikemminkin saada osallistujat pohtimaan ja luomaan yhdessä uusia tulkintoja heille tärkeistä aiheista. Myös Turun Tyttöjen Talon teatteriryhmässä ohjaajat painottivat enemmän prosessia, tunteita ja oivalluksia, joita draamaharjoitteiden tekeminen mahdollisti, kuin itse taiteellista lopputulosta.

Teatteri-ilmaisun opiskelijat Anna-Sofia Sysser ja Vilma Salmi tekivät Turun ammattikorkeakoulun Taideakatemian teatteri-ilmaisun ohjaajan opintoihin sa kuuluvan työharjoittelujakson Turun Tyttöjen Talossa 12–15-vuotiaiden tyttöjen harrastajateatteriryhmässä. Tyttöjen Talo on sosiaalisen nuorisotyön muoto, 12–28-vuotiaille tytöille tarkoitettu kodinomaisen paikka, jossa tytöt tuetaan kasvamaan itsensä näköisiksi naisiksi. Tyttöjen Talot Turussa, Helsingissä, Tampereella ja Oulussa ovat osa Setlementtiliikettä, ja niissä tehdään nuorten sosiaalista hyvinvointia ja osallisuutta edistävää nuorisotyötä. Tyttöjen Talo on Kalliolan Nuoret ry:n rekisteröimä tuotemerkki, ja Tyttöjen Talo-konseptille on olennaista sukupuolisensitiivinen työote, ihmisen arvokas kohtaaminen, naiseutta arvostava ilmapiiri, yhteisöllisyys ja moniammatillisuus. (Eischer & Tuppurainen 2011, 12–13.)

Nuorten teatteriryhmän nimeksi annettiin *Tyttöjen teatteri*. Ohjaajat asettivat tavoitteekseen tutkia erityisesti sukupuoliroolien kautta tapahtuvaa työskentelyä draamaprosessissa. Sukupuolisensitiivisyys terminä oli ohjaajille työn alkaessa uusi. Millä tavoin pelkästään tyttöjen keskinäinen työskentely vaikuttaisi teatteriprosessin luonteeseen? Tulisiko esille erityisesti ”tyttöjen juttuja” tai asioita, joita ei sekaryhmässä tuotaisi julki? Kirjallisessa opinnäytetyössään Sysser (2012, 7) pohtii muun muassa seuraavia kysymyksiä:

*Mitä yhteisiä arvoja ja tavoitteita teatteri-ilmaisun ohjaamisella ja sukupuolisensitiivisellä tyttötyöllä on? Millaisia erityispiirteitä tuli vastaan nimenomaan tytöistä koostuvassa teatteriharrastusryhmässä, ja mitä ohjaajan oli syytä ottaa huomioon? Millaista materiaalin ryhmälähtöinen tuottaminen oli tyttöryhmän kanssa – minkälaisia roolihahmoja he loivat itselleen ja mitkä aiheet tuntuivat tytöille kiinnostavilta?*

Prosessi esiteltiin osallistujille ”tyttöjen juttuna”, mutta tyttönäkökulmaa ei tuputettu tai pakotettu esiin.

*Näkökulma [...]ei ollut niin tiedostettu heille kuin meille.* (Sysser, 30.8.2012)

Itse ryhmälähtöinen teatteriprosessi oli pääosassa ja siihen mukautettiin ajattelua sukupuolisensitiivisestä työskentelytavasta. Ohjaajat eivät halunneet kuitenkaan väkisin pitää yllä tietoista puhetta tyttöjen näkökulmasta.

*...voi olla myös vähän raskasta jos kaikki pitää ajatella sukupuolinäkökulmasta.* (Sysser, 30.8.2012)

Ohjaajat pohtivat nimenomaan tyttöjä kohderyhmänä esimerkiksi valitessaan teatteriharjoitteita ryhmälle. Perinteisen, kovan fyysisen suorituksen kautta tehtävän lämmittely- tai keskittymisharjoituksen sijaan he saattoivat valita esimerkiksi tanssillisia harjoitteita. Tyttötyön ollessa erityisesti näkökulmana se haluttiin ottaa huomioon myös toiminnan laadussa.

*Ei voi vetää sellaista ihan niin kuin perinteistä teatteriharjoittelua.* (Sysser, 30.8.2012)

## MONET ROOLIT PROSESSISSA

Esitysten materiaali tuotettiin ryhmälähtöisesti. Ensimmäistä esitystä lähdettiin rakentamaan osallistujien kanssa sovitusti *Supertytöt*-otsikon alla. Ryhmän tytöt saivat pohtia, millaisia haave- tai superrooleja näytelmän tekeminen heille avaisi. Kuten aiemmin todettiin, teatteri-ilmaisulla voi olla esityksen rakentamisen lisäksi muitakin tavoitteita. Salmi ja Sysser olivat pyrkineet siihen, että projekti sisältäisi myös tiedollisia ja taidollisia tavoitteita, kuten teatterin eri osa-alueisiin tutustumisen, esityksen valmistamiseen liittyvän prosessin oppimisen sekä itse kokemuksen esityksestä ja esiintymisestä. He näkivät prosessiin sisään kirjoitettuna yksilön kasvuun suuntautuvia tavoitteita muun muassa sitä kautta, että työtapana oli hyvin ihmisläheinen ja kuunteleva ja yhtenä päämääränä oli näkyväksi tuleminen omana itsenään teatterin tekemisen avulla. Myös teatteri-ilmaisun menetelmät nähtiin nuorten eläytymis- ja empatiakyvyn kehittymisen tukena. (Sysser 2012, 15.)

Tytöt tutkivat roolien kautta omaa identiteettiään ja tapaansa toimia arkielämässä. Teatteriproessin tehtävänä oli rakentaa *Supertytöt*-esitys, jota varten jokainen sai luoda ”hyvis- ja pahishahmot”. Hahmoilla oli oltava jokin erityiskyky. Ohjaajat mahdollistivat näin nuorten omien roolien tarkastelun fiktiivisesti luodussa kertomuksessa.

*Erityisesti ajattelen nuorten kanssa tässä vaiheessa, että oman roolin rakentaminen on nuorilla kaikkein eniten kesken. Teatteri voisi helpottaa tässä.* (Sysser, 30.8.2012)

Sysser näki ”hyvis- ja pahishahmojen” kokeilemisen tärkeänä nimenomaan siksi, että kokeilemalla vastakohtaisia ääripäitä oma eläytymis- ja reflektointikyky kehittyi (emt. 2012).

Ehkä hieman yllätyksenä ohjaajille tuli se, että tytöt tuntuivat aluksi fyysisesti estoisilta ja lukkiutuneilta. Ryhmässä ilmaisuun rohkaisemiseen ja uskalluksen keräämiseen piti käyttää paljon aikaa. Tässä vaiheessa ohjaajat kokivat oman esimerkkinsä ja roolimallinsa olleen keskeisiä kannustimia.

*...kun näytti itse, että minä voin mokata. Minä voin olla ryhmän näköinen. Kehon käyttö ja kehon isosti käyttö on itsestään selvää, enkä enää itse tekijänä tajua, että se voi olla noloa.*



*Tuli paljon sellaista, että piti tosi rohkeasti näyttää eteen, että nyt tehdään näin isosti nämä liikkeet, ja että voi tehdä ruman näköisesti tai tyhmän näköisesti. Ei tarvitse olla nätti tai hyvän näköinen.*

(Sysser, 30.8.2012)

Kauniisti tai kauniina olemisen vaatimus saattaa olla monille tytöille vaikeasti murrettavissa oleva malli. Myös ilkeänä tai negatiivisena näyttäytyminen saattoi tuntua asialta, joka ei ollut tytöille luontevaa.

*En tiedä sanottiinko me sitä, että on ok näyttää hassulta, mutta että ennemminkin itse mokailee... että voi nauraa itselleen...* (Sysser, 30.8.2012)

Ohjaajat tulivat siis uudella tavalla tietoisiksi siitä, että he ovat koko ajan itse esimerkkeinä tytöille. Heidän piti erityisesti kannustaa tyttöjä olemaan ryhmässä uudella tavalla ”auki”, olemaan rumia, hölmöjä, olemaan välittämättä siitä, että he eivät käyttäydy sovinnaisesti. Tämän myötä osallistujat saivatkin vähitellen rohkeutta ja uskallusta itsensä ilmaisuun (emt. 2012, 19).

Roolien rakentamisen kautta ohjaajat saattoivat tehdä huomioita tyttöjen omasta identiteetin pohtimisesta. Uusia näkökulmia omiin arkirooleihin löytyi: joku saattoi kuvailla itseään kyselyssä hiljaiseksi, vaikka olikin lavalla rohkea. Tytöt löysivät itsestään eri puolia ja rooleja harrastuksissa, kaveripiirissä, koulussa ja perheessä. Esityksen tekemisen taustalla kulkeva tavoite yhteyden luomisesta osallistujien omaan elämään haluttiin tuoda esille sillä, että tytöt saisivat rakentaa roolin omista lähtökohdistaan ja näin tehdä näkyväksi heille itselleen tärkeitä asioita. Tytöt toivat improvisaatioharjoituksiin aiheita koulumaailmasta sekä esimerkiksi elämänmuutoksista, joita heille tapahtui prosessin aikana. Myös populaarikulttuurista tutut hahmot, kuten vampyyrit, televisiosarjojen hahmot, julkkikset tai kirjojen henkilöt, saattoivat vaikuttaa roolihahmoihin tai valittuihin tyylilajeihin. (Sysser 2012, 22–23, 26.) Aluksi tytöt lähtivät tekemään rooleja, jotka olivat kuvitteellisia ja fiktiivisiä, mutta prosessin kuluessa ”palasivat” lähemmäs omaa ajatteluaan (Sysser, 30.8.2012).

Osallistava teatteri voi vaikuttaa ulkopuolisesta katsojasta kömpelöltä tai keskeneräiseltä, koska osallistujat työstävät materiaalia omista lähtökohdistaan fragmentaarisesti ja toimien monissa rooleissa näytellen ja käsikirjoittaen samanaikaisesti. Näin heille tarjotaan mahdollisuus olla yhtä aikaa joku toinen kuin arkipäivän elämässään ja samalla yhdistää fiktiivisesti omat kokemuksensa toisten kokemuksiin. (Korhonen 2007, 112.) Tästä syntyy yhdessä kaikkien

muodostama, merkityksiä täynnä oleva esitys, josta myös prosessiin osallistumaton voi tunnistaa omaa kokemusmaailmaansa. Ohjaajien kokemuksen mukaan *Tyttöjen teatterissa* osallistujille mieleisiä olivat harjoitukset, joissa omaa identiteettiään sai pohtia ja muodostaa.

Jotkut tytöistä kokivat saaneensa esimerkiksi lisää rohkeutta puhua omista mielipiteistään.

*Mä kyllä huomasin, että mun oli helpompi puhua sille vanhemmille suoraan tai mä olin niinku rohkeempi, ku mä olin ollut täällä ryhmässä.*  
(Teatteriryhmään osallistunut tyttö, 11.5.2012)

Kysymykseen siitä, kokivatko osallistajat tyttöryhmän hyväksi muodoksi, tytöt vastasivat myönteisesti, joskaan he eivät nostaneet erityisesti esiin mitään tiettyä seikkaa. Sekaryhmä olisi tuonut paineita ja eri tavalla katseen alla olemista ja todistelua kuin tyttöryhmässä työskentely.

## SUKUPUOLISENSITIIVISEN NÄKÖKULMAN MERKITYS

Sysser näki tärkeänä sen, että sukupuolisenä tietoisuutta noudattavan ohjaajan tulee olla mahdollisimman tietoinen omista ennakkoluuloistaan ja ajattelustaan. Samalla pitää osata antaa tilaa osallistujien omille tulkinnoille.

*Että mitä stereotypioita voidaan sukupuoleen liittää yleisesti ja edustaako itsekin sellaisia ja mahdollisimman tietoisesti suhtautuisi siihen sukupuoleen.*

*Että ei antaisi mitään valmiita vastauksia, pyrki saamaan osallistajat itse tietoisiksi. Tärkein on varmaan juuri se, että saisi ajatuksia liikkeelle.*

(Sysser, 30.8.2012)

Kun puhutaan sensitiivisyydestä, viitataan toisen kuuntelemiseen ja äänen antamiseen osallistujalle. Sysserin mielestä on tärkeää, että osallistajat ovat itse pääosassa tuottamassa materiaalia.

*Uskon, että tyttöjen mahdollisuus vaikuttaa esityksen syntyyn oli merkittävä tekijä prosessissa. Se, että tyttöjen omat ideat, aihepiirit tai kiinnostuksen kohteet pääsivät esille, oli tytöille itselleenkin tärkeää.* (Sysser 2012, 28.)

Ryhmiin osallistuneet tytöt eivät ehkä sinänsä ajatelleet tulevansa tekemään ensisijaisesti tyttöteatteria, mutta olivat kuitenkin tietoisia siitä, että Tyttöjen Talo on vain tytöille tarkoitettu tila, jossa tytöt tekevät keskenään asioita. Teatteriryhmää myös markkinoitiin tyttöjen ikimana teatterina. Vaikka ohjaajat eivät alleviivastusti tuoneet esille tyttö- tai sukupuolinäkökulmaa, se oli kuitenkin jo lähtökohdissa läsnä työskentelyn alkaessa ja sen kuluessa.

## NÄKÖKULMAT YHDISTYIVÄT

Prosessissa mukana olleiden ohjaajien kokemuksen perusteella voidaan ajatella, että sukupuolisensitiivisen työotteen ja teatteri-ilmaisun arvot ovat pitkälti yhteisiä ja sopivat kuljetettaviksi rinnakkain. Anna-Sofia Sysser (2012, 29) toteaa opinnäytetyössään, että sukupuoliroolin ja teatteriroolin tarkastelussa on sen verran yhteisiä piirteitä, että roolihahmon kautta omaa sukupuolirooliaan voi tutkia arjessakin. Roolihahmon kautta on mahdollista tutkia myös vastakkaisen sukupuolen esittämistä, mitä tytöt usein ryhmässä halusivatkin kokeilla. Saattaa olla, että tätä kautta ymmärrys vastakkaisesta sukupuolesta voi syventyä ja oman sukupuolen ominaisuuksien rajat tulla esille selkeämmin. Tytöt eivät heidän ikänsäkään huomioon ottaen ehkä itse aktiivisesti osanneet ilmaista sanoin projektin merkitystä itselleen. Voidaan silti olettaa, että he ainakin saivat kokemuksen siitä, että omia rooleja voi teatterin avulla ohjatusti ja turvallisesti purkaa ja että ne voi nähdä monella eri tavalla. Roolien yhdessä moniäänisesti pohtiminen sekä kokemusten ja omien tulkintojen jakaminen antoi heille varmasti eväitä tulkita ja kyseenalaistaa arkipäivän rooleja. Kenties ryhmä antoi heille myös entistä parempia edellytyksiä eläytyä omissa yhteisöissä esiin tuleviin uusiin tai hankaliin tilanteisiin.

Sanat sukupuolirooli ja teatterirooli sopivat oikeastaan luontevasti rinnakkain tarkasteltaviksi. Teatterissa asioita tyypillisesti kärjistetään ja dramatisoidaan, joten stereotyyppien rakentaminen ja rikkominen on teatteriprosessissa jo luontaisesti valmiina mukana. Tyttöjen Talon ryhmissä tutkittiin muun muassa tyttöä ja poikana olemista kehollisten harjoitteiden kautta hakemalla roolihahmoille kävelytyylejä ja habitusta. Tytöt halusivat myös usein kokeilla ja esittää poikaroleja. Lisäksi roolityöskentelyä tehtiin valtakulttuurin tuttujen hahmojen pohjalta. Se, miten pelkästään tyttöjen kesken tekeminen vaikutti osallistujiin, koettiin hyvänä lähinnä siksi, että silloin oli mahdollista puhua tyttöjen kesken ja työstää ”rauhassa” omia asioita. Sekaryhmässä, jossa

olisi mukana poikia, voitaisiin varmasti käsitellä jopa samankaltaisia teemoja, mutta ryhmässä toimiminen toisi väistämättä mukanaan erilaisen jännitteen ja uusia roolien välisiä käyttäytymismalleja. Sekaryhmässä olisi myös hyvä olla omaa sukupuolta olevat ohjaajat kummallekin sukupuolelle. Voisiko sukupuolisensitiivisyys toteutua myös ryhmässä, jossa olisi sekä tyttöjä että poikia?

Ohjaajalta draamaprosessin toteuttaminen nuorten kanssa edellyttää kykyä vastavuoroisuuteen ja kuunteluun. Sysser koki, että oikeassa olemisen kulttuuri tai jyrkkään auktoriteettiin perustuva ohjausmentaliteetti eivät sovi tämänkaltaiseen ryhmätyöskentelyyn. Ohjaajat olivat valmiita kuuntelemaan nuorten omia tulkintoja ja tekivät myös havaintoja itsestään ja omasta käyttäytymisestään suhteessa osallistuneisiin tyttöihin. Tämä onkin tärkeää ja yksi perustava lähtökohta sekä teatteri-ilmaisua että sukupuolisensitiivistä työotetta hyödyntävässä toiminnassa nuorten kanssa työskenneltäessä.

## LÄHTEET

### Haastattelut

Anna-Sofia Sysser 30.8.2012.

Tyttöjen teatterin tytöt 11.5.2012.

### Kirjalliset lähteet

Anttonen, E. 2007. Sukupuolisensitiivisyys kansalaistoiminnassa ja nuorisotyössä. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.

Boal, A. 2002. Games for Actors and Non-Actors. New York: Routledge.

Eischer, H. & Tuppurainen, J. 2011. Tyttöjen Talo on kuin avoin koti. 2. painos. Helsinki: Setlementtinuorten liitto ry.

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

Honkasalo, V. 2001. Tyttöjen kesken. Monikulttuurisuus ja tasa-arvo nuorisotyössä. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Korhonen, P. 2007. Osallistava teatteri – omien ajatusten vakoilua. Teoksessa Bardy, M.; Haapalainen, R.; Isotalo, M., & Korhonen, P. (toim.) Taide keskellä elämää. Helsinki: Like.

Rohd, M. 1998. *Theatre for Community, Conflict and Dialogue, The Hope is Vital Training Manual*. Portsmouth: Heinemann.

Sandberg, T. 2009. Valokuvien käyttö seksuaaliterapiassa. Teoksessa Halkola, U.; Mannermaa, L.; Koffert, T. & Koulu, L. (toim.) *Valokuvan terapeuttinen voima*. Helsinki: Duodecim.

Savolainen, M. 2009. Voimauttava valokuva. Teoksessa Halkola, U.; Mannermaa, L.; Koffert, T. & Koulu, L. (toim.) *Valokuvan terapeuttinen voima*. Helsinki: Duodecim.

Setlementtinuorten liitto ry 2011. Sukupuolisensitiivisen tyttötyön sivusto. Viitattu 31.5.2013 <http://www.tyttötyö.fi>.

Sysser, A.-S. 2012. ”HEI, HEI, HEI, TYTÖT LAVAN VEI” – teatteri-ilmaisua tyttöryhmässä. Opinnäytetyö. Esittävän taiteen koulutusohjelma. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.

Toivanen, T. 2007. Huippukokemus. Teoksessa Bardy, M.; Haapalainen, R.; Isotalo, M. & Korhonen, P. (toim.) *Taide keskellä elämää*. Helsinki: Like.