

**"Draama on hauskaa, leikkejä, leikkiä kavereiden kanssa
miekalla ja aarre" - Kehitysvammaisten oppilaiden koke-
muksia draamakasvatuksen oppimiskokonaisuudesta
vaativan erityisen tuen erityisopetuksessa**

Siiri Kinnari

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2024
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kinnari, Siiri. 2024. "Draama on hauskaa, leikkejä, leikkiä kavereiden kanssa ja aarre" -Kehitysvammaisten oppilaiden kokemuksia draamakasvatuksen oppimiskokonaisuudesta vaativan erityisen tuen erityisopetuksessa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 69 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia kehitysvammaiset oppilaat saavat draamakasvatuksen oppimiskokonaisuudesta vaativan erityisen tuen erityisopetuksessa. Aihetta on tutkittu hyvin vähän tässä kontekstissa, joten sitä oli tärkeä tutkia.

Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena. Kahdelle vaativan erityisen tuen pienluokalle, joissa opiskeli yhteensä neljätoista oppilasta, opetettiin draamakasvatuksen oppimiskokonaisuus (8 x 45 min). Aineisto koostui näiden opetuskertojen videoinneista, tutkijan havaintopäiväkirjasta, oppilaiden peukumieliipiteistä, piirroksista ja ryhmähaastatteluista sekä molempien luokkien opettajien yksilöhaastatteluista. Aineisto on analysoitu aineistolähtöisellä sisälönanalyysillä.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että oppilaat kokivat draamakasvatuksen oppimiskokonaisuuden mielekkäänä ja saivat siitä paljon erilaisia kokemuksia. Oppimista tapahtui usealla eri osa-alueella. Kokonaisuus herätti oppilaissa erilaisia tunteita. Monet oppilaat saivat kokonaisuudesta uuden ilmaisukeinon ja uudenlaista vapautumista. Opetuskertojen aikana oppilaat tarvitsivat vähemmän aikuisen tukea ja heidän keskittymiskykynsä kesti pidempään kuin normaalisti. Ryhmä ja toiminnallisuus loivat toimivan kokonaisuuden. Kokonaisuus tuki myös uusien ystävyysuhteiden luontia.

Johtopäätöksinä voidaan todeta, että draamakasvatuksen käyttö vaativan erityisen tuen erityisopetuksessa on tärkeää, sillä se mahdollisti oppilaille paljon erilaisia kokemuksia, joista monet olivat oppimista tukevia. Draamakasvatus tuo kokemuksellisuutta opetukseen ja antaa uudenlaista motivaatiota oppilaille.

Asiasanat: draamakasvatus, kehitysvammaisuus, erityisopetus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 TEORIATAUSTA.....	7
2.1 Kehitysvammaisuuden määritelmä	7
2.1.1 Lääketieteellinen näkökulma	7
2.1.2 Sosiaalinen näkökulma	8
2.2 Vaativa erityinen tuki.....	9
2.3 Draamakasvatus.....	11
2.3.1 Draamakasvatuksen määritelmä.....	11
2.3.2 Draamakasvatuksen taustateorioita	12
2.3.3 Draamakasvatus perusopetuksessa.....	14
2.3.4 Draamakasvatuksen käsitteitä.....	15
2.3.5 Draamakasvatuksen genret.....	17
2.3.6 Draamakasvatuksen työtavat	20
2.4 Kehitysvammaisten draamakasvatus	23
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS	25
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	26
4.1 Tutkimuskonteksti	26
4.2 Tutkimuksen osallistujat.....	27
4.3 Tutkimusaineiston keruu ja toteutus	28
4.4 Oppimiskokonaisuuden kertojen sisällöt ja päätavoitteet.....	30
4.5 Aineiston analyysi.....	32
4.6 Eettiset ratkaisut.....	34

5	TULOKSET	36
5.1	Erityispedagogisen tuen tarpeen väheneminen.....	36
5.2	Oppiminen.....	37
5.3	Itsensä voittaminen.....	43
5.4	Ryhmän merkitys.....	45
5.5	Tunteet	47
6	POHDINTA	50
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	50
6.2	Tutkimuksen arviointi.....	55
6.3	Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset.....	58
	LÄHTEET	60
	LIITTEET	70

1 JOHDANTO

Olen ohjannut kehitysvammaisille oppilaille draamaa jo useiden vuosien ajan. En ole missään muualla nähnyt kehitysvammaisten oppilaiden olevan niin innostuneita, heittäytyviä ja rohkeita kuin draamatunneilla. On hienoa nähdä, kuinka he löytävät draaman avulla uuden tavan ilmaista itseään ja saavat tulla kuulluiksi. Nämä havainnot ovat saaneet minut kiinnostumaan siitä, miten kehitysvammaiset oppilaat itse kokevat draaman ja mitä he oppivat siitä. Näistä syistä lähdin tutkimaan kehitysvammaisten oppilaiden kokemuksia draamakasvatuksen oppimiskokonaisuudesta vaativan erityisen tuen erityisopetuksessa merirosvoteemaa hyödyntäen.

Draamakasvatus perustuu Deweyn (1957) ”learning by doing” -käsitteeseen, jossa opetus tapahtuu oppilaslähtöisesti ja itse tekemällä. Käsite pohjautuu siihen, että itse tekemällä oppilas saa enemmän oppimiseen merkityksellisyttä ja se mahdollistaa paremman oppimisen. Lisäksi draamakasvatus on saanut vaikutteita Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teoriasta, jossa tarkoituksena on oppia uutta erilaisten kokemusten avulla. Lähtökohtana ei ole opettajajohdoinen opetus vaan oppilaslähtöisyys. Draamakasvatus on yhdessä tekemistä, leikkillisyyttä, itsestä ja muista oppimista (Heikkinen, 2002). Draama tarjoaa teki jälleen monenlaisia kokemuksia niin oppimisesta, itsestä, ympäröivästä maailmasta ja vuorovaikutuksesta (mm. Rusanen, 2001; Heikkinen, 2004; Uusitalo, 2016).

Draamakasvatus yhdistetään usein teatteriin, mutta se eroaa siitä siten, että isossa osassa sitä on pedagoginen näkökulma: oppiminen ja kasvaminen draaman ja teatterin keinoin (Rusanen, 2001, s. 47–48). Draamakasvatus on eri oppimisympäristöissä tapahtuvaa draamallista toimintaa ja oppimista (Heikkinen, 2002; International Drama/Theatre and Education Association, 2023).

Draaman käytöllä opetuksessa on todettu olevan paljon erilaisia positiivisia vaikutuksia oppilaisiin esimerkiksi oppimismotivaation, empatiakykyvyn, sosiaalisten taitojen sekä itseilmaisun alueilla (Toivanen, 2015, s. 15). Draamakasvatuksen tutkimus on keskittynyt Suomessa perusopetuksen kontekstissa eniten

yleisopetukseen. Erityisopetuksen kontekstissa aihetta ei ole tutkittu juurikaan: tutkimustietoa draamakasvatuksen käytöstä kehitysvammaisten oppilaiden erityisopetuksessa löytyy hyvin vähän, minkä vuoksi tämä pro gradu -tutkimus voi tuottaa lisätietoa tähän aiheeseen.

Aihetta on kuitenkin tutkittu kehitysvammaisten henkilöiden osalta enemmän draamaterapian ja vapaa-ajan toiminnan konteksteissa (Peter, 2000; Bailey, 2004; Crimmens, 2006; Conroy, 2009; Pulli, 2010). Draaman on todettu tuovan positiivisia merkityksiä kehitysvammaisten henkilöiden elämään: osallisuuden ja kuulluksi tulemisen tunnetta (Pulli, 2010), opettavan tunnetaitoja (Peter, 2000) ja oman kehon tuntemusta (Hiltunen, 1990), lisäävän vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja sekä mahdollistavan uudenlaista vapautumista (Bailey, 2004). Esimerkiksi Pulli ja Viirret (2012) kertovat, kuinka puhe- ja liikuntakyvytön mies nostaakin kätensä ilman apua draamaa tehdessään, kun hänelle oli annettu Ilmarisen rooli Kalevala-aiheisessa draamassa.

Draamakasvatus ei ole omana oppiaineenaan kouluissa, mutta perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014) painottaa sen käyttöä opetuksessa. Sen mukaan esimerkiksi suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineessa on tavoite, joka käsittelee itsensä ilmaisua draaman avulla. Lisäksi laaja-alaisissa tavoitteissa käsitellään myös kulttuurista osaamista, vuorovaikutusta ja ilmaisua. Draamakasvatus on myös mukana valinnaisaineissa ja ilmiölähtöisessä opetuksessa (POPS 2014).

Koska draamakasvatus on osa peruskouluopetusta ja sen on todettu tuovan paljon erilaisia positiivisia vaikutuksia oppilaiden elämään, on mielenkiintoista tutkia, tuoko se samansuuntaisia tuloksia myös erityisopetuksessa. Lisäksi draamakasvatus on koettu kehitysvammaisille henkilöille merkitykselliseksi työtavaksi (mm. Peter, 2000; Bailey, 2004; Crimmens, 2006; Pulli, 2010), joten aihetta on tärkeä tutkia. Olennaista on myös, että oppilaat pääsevät itse kertomaan omista kokemuksistaan, jotta heidän äänensä saadaan kuuluviin. Tällöin voidaan saada käsitystä siitä, miten draamakasvatus soveltuu vaativan erityisen tuen erityisopetukseen ja millaisia pedagogisia hyötyjä sillä voisi olla.

2 TEORIATAUSTA

2.1 Kehitysvammaisuuden määritelmä

Suomessa on arvion mukaan noin 50 000 kehitysvammaista henkilöä, mutta vain osalla on diagnoosi (Kaski ym., 2012, s. 21; Kehitysvammaliitto, 2023). Kehitysvammaisuus voidaan määritellä lääketieteellisen tai sosiaalisen näkökulman kautta. Molemmat näkökulmat ovat relevantteja tutkimuksen teoriapohjan luomisen kannalta, sillä ne täydentävät toisiaan ja luovat kattavamman määritelmän kehitysvammaisuudelle.

Erityispedagogiikan kentällä on viime aikoina ollut paljon puhetta sanan "kehitysvammainen" käytöstä. Tukiliitto (2022) nostaa esille, että moni kehitysvammainen ihminen olisi valmis sanan hylkäämään ja siirtymään käyttämään esimerkiksi "tukea tarvitseva henkilö" -nimitystä, jotta ihminen nähtäisiin myös diagnoosin takaa. Myös Invalidiliitto (2022) puhuu siitä, että termiä "kehitysvammainen" tulee käyttää vain oikeissa konteksteissa. Tässä tutkimuksessa tätä termiä käytetään, sillä tutkimus keskittyy pelkästään kehitysvammaisiin oppilaisiin, joten jokin muu ilmaus olisi tässä tutkimuksessa harhaanjohtava. Esimerkiksi "tukea tarvitseva henkilö" tarkoittaa muutakin kuin kehitysvammaista henkilöä. Lisäksi kehitysvammadiagnoosi on yksi peruste erityisessä tuessa ja pidennetyssä oppivelvollisuudessa opiskelulle. Näistä syistä termiä "kehitysvammainen" on päätetty käyttää tässä tutkimuksessa.

2.1.1 Lääketieteellinen näkökulma

Lääketieteellinen näkökulma on kiinnostunut kehitysvamman syntymiseen liittyviin tekijöihin ja siihen, miten se vaikuttaa ihmisen terveyteen ja hyvinvointiin (Verner, 2022). Lääketieteellisen määritelmän mukaan kehitysvammaisuus on ennen ikävuotta 22 alkanut tila, jossa on merkittäviä rajoituksia älyllisessä toiminnassa ja käyttäytymisessä (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2023). Kehitysvamma voi syntyä jo ennen syntymää esimerkiksi perintötekijöiden vaikutuksesta tai komplikaation seurauksena, synnytyksessä sattuneesta vauriosta tai lapsuusiän sairauksista ja tapaturmista

(Tukiliitto, 2023). Kehitysvammaisuudesta käytetään WHO:n ICD-11-tautiluokitusta, jolla tarkoitetaan kansainvälistä sopimusta tautien nimeämisestä ja luokittelusta (World Health Organization, 2023). Suomessa ollaan juuri siirtymässä tähän luokitukseen vanhasta ICD-10-tautiluokituksesta (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2023).

World Health Organization (2023) määrittelee kehitysvammaisella henkilöllä olevan henkiseen suoriutumiskykyyn vaikuttavia haasteita kielellisissä, motorisissa, kognitiivisissa ja sosiaalisissa taidoissa. Heidän mukaansa kielellisissä taidoissa esiintyviä haasteita ovat esimerkiksi puheen tuottamisen ja ymmärtämisen vaikeudet. Motoristen taitojen haasteissa taas henkilöllä voi olla vaikeuksia liikkua ja hän saattaa tarvita siihen apuvälineiden apua. Kognitiivisilla haasteilla tarkoitetaan esimerkiksi muistamisen, havainnoimisen ja toiminnanohjauksen haasteita (Lindblom-Ikonen, 2022; World Health Organization, 2023). Sosiaalisten tilanteiden haasteilla tarkoitetaan sitä, että kehitysvammaisen henkilö ei välttämättä pysy mukana keskusteluissa ja hänen on vaikea ymmärtää esimerkiksi sarkasmia ja vitsejä (World Health Organization, 2023).

Lääketieteellisessä näkökulmassa keskitytään siis diagnostiikkaan ja syyseuraussuhteisiin. Tämä näkökulma tunnustaa yksilölliset kehittymismahdollisuudet, mutta se ymmärtää kehitysvammaisuuden kuitenkin pysyvänä tilana, joka on esteenä normaalille kehitykselle (Seppälä, 2010, s. 183).

2.1.2 Sosiaalinen näkökulma

Sosiaalinen näkökulma määrittelee vammaisuuden yhteiskunnan luomana ilmiönä (Kupari, 2010, s. 29). Näkökulma laajentaa kehitysvammaisuuden tarkastelun yksilöstä yhteiskunnan tasolle (Ladonlahti, 2004, s. 50–51). Kuparin (2019) mukaan kehitysvammaisuus on yhteiskunnan luoma ilmiö ja kuva kehitysvammaisista henkilöistä syntyy negatiivisista asenteista, saavutettavuuden esteistä ja siitä, ettei yhteiskunta pysty vastaamaan kehitysvammaisten ihmisten tarpeisiin. Sosiaalinen näkökulma ei kuitenkaan poissulje fyysisten vammojen

vaikutusta yksilölle, vaan ajattelun keskiössä on sosiaaliset tekijät, joilla on vaikutusta siihen, kuinka hyvin vammaisen henkilö voi osallistua yhteiskuntaan (Vehmas, 2005, s. 115, 140–142).

Vammaisuuden sosiaalinen malli (Finkelstein, 1981; Barnes, 1991; Oliver 1996) on kehitetty avaamaan tätä näkökulmaa ja tuomaan esille, että kehitysvammaisuus on muutakin kuin lääketieteellinen diagnoosi. Tämän mallin mukaan yhteiskunta erottelee ihmiset ”vammaisiiin” ja ”normaaleihin” (Teittinen, 2008, s. 130–134). Sosiaalisen mallin mukaan jaottelu yhteiskunnassa tulisi korjata politiikan avulla (Oliver, 1996, s. 32–34). Vehmas (2005, s. 208) nostaa esille, että sosiaalista puolta tulee tarkastella, sillä vammaisen henkilö tarvitsee erityisiä toimenpiteitä ja tukea yhteiskunnalta. Toisin sanoen yhteiskunnan tehtävänä on mahdollistaa esteettömiä ratkaisuja esimerkiksi rakennuksiin ja kulkuyhteyksiin.

Kasvatusalalla ja erityisesti erityispedagogiikalla koetaan olevan tärkeä rooli tässä, sillä sen tarkoituksena on mahdollistaa kaikille tasapuolinen koulutus (Connor, Valle & Hale, 2015). Esimerkiksi kehitysvammaisille opetuksen järjestäminen oppilaan tarpeiden mukaisesti mahdollistaa tasa-arvoista mahdollisuutta koulutukseen. Suomessa kehitysvammaisille oppilaille tarjotaan opetusta erityisessä tuessa, jossa pystytään tarjoamaan laajasti erilaisia resursseja oppilaan oppimisen tukemiseksi (Kontu ym., 2017, s. 34).

2.2 Vaativa erityinen tuki

Vaativalla erityisellä tuella tarkoitetaan perusopetuksessa annettavaa erityistä tukea. Opetushallituksen (2023) mukaan erityistä tukea annetaan niille oppilaille, joilla kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteet eivät tule saavutetuiksi ilman tukea. Tämä tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta oppilaan tarvitsevasta tuesta.

Vaativa erityinen tuki ei ole terminä virallinen eikä sitä löydy lainsäädännöstä (Mannerkoski ym., 2023). Se kehitettiin kuvaamaan tukea, jota annetaan oppilaille erityisessä tuessa, joilla on vakavia psyykkisiä pulmia, moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvammaisuutta tai autismin kirjoa (Kontu ym., 2017). Lisäksi vaativan erityisen tuen piiriin kuuluvat kotiopetuksessa olevat lapset ja

oppilaat, joilla on perusopetuslain (1998) 18 § mukaisia järjestelyjä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, s. 34). Jo lievä kehitysvamma aiheuttaa oppimisvaikeuksia koulussa (Kaski ym., 2012, s. 19), joten oikeanlaisen tuen tarjoaminen on tärkeää.

Erityisen tuen avulla mahdollistetaan kokoaikainen erityisopetus ja resurssit siellä on laajemmin (Perusopetuslaki, 1998, 17§; Perusopetuksen opetussuunnitelma, 2014). Vaativan erityisen tuen oppilailla voi olla myös pidennetty oppivelvollisuus, sillä oppivelvollisuuslain (2020, 2§) mukaan voidaan vammaisuuden perusteella erityisen tuen oppilaalle myöntää pidennetty oppivelvollisuus, joka alkaa yhden vuoden aikaisemmin kuin yleisopetuksen oppilailla.

Vaativan erityisen tuen opetuksessa vaativaa on oppilaiden moninaiset tarpeet sekä monialaisuus (Kontu ym., 2017, s. 34). Vaativa erityinen tuki toteutetaan monialaisessa yhteistyössä esimerkiksi terapeuttien, koulunkäynninohjaajien, opettajien ja vanhempien kanssa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017). Kaiken keskiössä on oppilas ja hänen yksilölliset tuen tarpeensa (Pesonen & Äikäs, 2020).

Jokaisen oppilaan kohdalla opetuksen järjestäminen mietitään erikseen. Jokaiselle oppilaalle tehdään erityisen tuen päätös, jota ennen oppilasta ja hänen huoltajaansa kuullaan (Perusopetuslaki, 1998, 18§). Sen jälkeen tehdään pedagoginen selvitys, johon sisällytetään arvio erityisen tuen tarpeesta (Opetushallitus, 2023). Tämä päätös tarkistetaan ainakin toisen vuosiluokan jälkeen ja ennen seitsemännelle luokalle menoa (Perusopetuksen opetussuunnitelma, 2014). Opetuksen järjestäminen ja kaikki muut toteutettavat tukitoimet kirjataan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan (HOJKS), joka luo pohjan tuen antamiselle koulussa (Opetushallitus, 2023). Kehitysvammaisten oppilaiden opetuksen järjestämiseen on monia erilaisia vaihtoehtoja esimerkiksi erityisluokka, yleisopetukseen integroituna tai joku muu soveltuva paikka (Verneri, 2020).

Tilastokeskuksen (2022) selvityksen mukaan 9,7% eli 55 500 perusopetuksen oppilaista sai erityistä tukea. Näistä 32% sai opetuksen kokonaan

erityisluokassa, 36% melkein kokonaan integroituna yleisopetukseen ja loput 32% käyvät puoliksi erityisluokalla ja puoliksi integroituna yleisopetukseen.

2.3 Draamakasvatus

2.3.1 Draamakasvatuksen määritelmä

Draamakasvatus on kattokäsite kaikelle eri oppimisympäristöissä tapahtuvalle draamalle (Heikkinen, 2002). Se eroaa pelkästä teatterista siten, että siihen kuuluu isona osana pedagoginen näkökulma: oppilaan oppiminen ja kasvaminen tekemisen avulla (Rusanen, 2001, s. 47–48). Draaman hyödyntäminen erilaisissa oppimisympäristöissä on nähty tärkeänä (Heikkinen, 2002, s. 14; International Drama/Theatre Education Association, 2023). Draamakasvatuksesta käytetään myös käsitteitä teatterikasvatus, teatteri-ilmaisu, teatteri ja kasvatus (Heikkinen, 2002, s.15) ja draamapedagogiikka (Østern, 2000, s. 4). Tässä tutkielmassa käytetään käsitettä draamakasvatus, joka nähdään kattavampana terminä kuin draamapedagogiikka tai teatterikasvatus. Lisäksi puhuttaessa oppiaineesta, käytetään käsitettä draama.

Uusitalo (2016, s.105) painottaa, että draamakasvatuksen tarkoituksena on vahvistaa osallisuutta, toimijuutta, kasvamista sekä dialogisuutta. Heikkinen (2004) puolestaan taas esittää, että draama on jaettu matka itsetuntemuksesta ryhmätuntemukseen ja sitä kautta draamasta oppimiseen. Samalla myös draama ja teatteri tulevat tutuiksi, sillä draamaa tehtäessä oppii myös draamasta menetelmänä ja sen työtavoista (Heikkinen, 2004).

Draamassa voi oppia sisällöstä tai asiasta, jota käsitellään draaman avulla (Heikkinen, 2004, s. 138–139). Draamatunneilla on aina jokin teema ja tavoite, joista opitaan (Viirret, 2013). Draaman avulla voi oppia myös itsestä, toisista ja toisilta, sillä draamaa tehdään aina yhdessä vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Heikkinen, 2017). Owens ja Barber (2012) kertovat, että draamassa opitaan sosiaalisia taitoja, yhdessä tekemistä, yhteistä päämäärää ja vuorovaikutusta.

Heikkisen (2002, s. 111) mukaan draamakasvatus mahdollistaa identiteetin, yhteiskunnan ja kulttuurin hahmottamisen. Nämä mahdollistuvat, kun arkojakin aiheita uskalletaan käsitellä draaman keinoin turvallisessa ryhmässä. Draamallinen oppiminen on yksilön ja ryhmän tutkivaa toimintaa, jonka tavoitteena on minuuden ja identiteetin tiedostaminen sekä muutos ja kasvu (Karkkulainen, 2011, s. 19). Draama on tärkeää, koska se on yksi mahdollisuus kertoa omia tarinoita ja tulla oman elämänsä subjektiksi (Heikkinen, 2004). Pulli ja Viirret (2012) toteavat, että draamalla on terapeuttisia vaikutuksia, mutta terapiaa se ei ole. Draamatoiminta kokonaisuudessaan edistää kokoaikaista oppimista ja kehitystä (Heikkinen, 2004).

2.3.2 Draamakasvatuksen taustateorioita

Heikkisen (2017, s. 57) mukaan deweylainen pragmatismi on olennaisin teoria, joka on vaikuttanut draamakasvatuksen teorian syntyyn. Teorian on kehittänyt yhdysvaltalainen kasvatustieteilijä John Dewey ja se kiteytyy ”learning by doing” -käsitteen ympärille, jonka mukaan oppiminen tapahtuu itse tekemällä sekä oppilaslähtöisesti (Dewey, 1957). Dewey (1957) painottaa, että oppimisen edistämiseksi oppilaille on annettava merkityksellisiä oppimiskokemuksia. Tämä siksi, että ilman merkityksellisyyttä oppilaat oppivat asioita lukuvuoden aikana, mutta unohtavat ne hyvin nopeasti, koska merkityksellisyys puuttuu. Deweyn (1996) mukaan tärkeää oppimisessa on oppilaan aktiivinen rooli oppimisprosessin aikana. Tekemällä oppilas joutuu oikeasti itse pohtimaan ja refleктоimaan toimintaansa.

Tekemällä oppiminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että käytäntö olisi teoriaa tärkeämpää, vaan että näiden kahden pitäisi tukea toisiaan kasvatuksessa (Dewey, 1996). Deweyn (1957) teoriassa kokemukset syntyvät vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa ja siksi oppimisen kuuluu tapahtua yhdessä tekemällä. Hänen mukaansa taide mahdollistaa näitä kasvattavia kokemuksia, sillä jokaisella kokemuksella on oma esteettinen puolensa.

Kokemuksellinen oppiminen on yhdysvaltalaisen kasvatustieteilijä David Kolbin kehittämä teoria, joka on saanut vaikutteita John Deweyn teorian lisäksi esimerkiksi Jean Piagetilta. Kolbin (1984) mukaan kokemuksellisen oppimisen

prosessi on jatkuva ja tarkoittaa sitä, että oppiminen syntyy ja kehittyy uusien kokemuksien kautta. Se ei ole pelkkä lopputulos, vaan koko oppimisprosessi.

Oppimista tapahtuu hänen mukaansa parhaiten silloin, kun opetusprosessiin tuodaan mukaan oppilaiden uskomuksia ja ideoita, joita vertaillaan opetettavaan asiaan. Tämän lisäksi oppiminen tarvitsee ristiriitoja, ongelmia sekä jännitettä (Kolb, 1984). Kolbin (1984) mielestä oppiminen tapahtuu monien eri toimintojen kautta. Näitä ovat esimerkiksi ajatteleva, tunteminen, hahmottaminen ja käyttäytyminen.

Kolb (1984) on määritellyt neljä kokemuksellista oppimisen vaihetta, jotka kulkevat sykleissä. Syklistä muodostuu oppimisprosessi, joka tuottaa kokemuksia ja oppimista, jonka jälkeen sykli alkaa uudestaan toisesta opittavasta kokemuksesta. Ensimmäinen vaihe on konkreettinen kokemus eli tunteminen. Oppiminen alkaa aina omakohtaisesta kokemuksesta uudesta asiasta tai sisällöstä (Kolb, 1984). Vaiheen tarkoituksena on heittäytyä ja tutustua uusiin kokemuksiin (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009). Tärkeässä roolissa on fyysinen tunteminen ja tekeminen (Kolb, 1984, s. 39–43; Puolimatka, 2002, s. 266–267; Peterson ym., 2015, s. 229–230). Ongelmatilanteet ratkaistaan henkilökohtaisella tavalla ja intuitiota käyttäen (Kolb, 1984).

Toinen vaihe on reflektiivinen havainnointi eli pohtiminen. Se kuvastaa sitä, että oppilaat lähtevät pohtimaan kokemuksiaan (Kolb, 1984). Tässä vaiheessa oppilas reflektoi, havainnoi sekä kuvailee kokemaansa ja näkemäänsä eri näkökulmien kautta (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009, s. 207). Kupias (2001) nostaa esille, että kokemus on perusta oppimiselle, mutta siitä tulee merkityksellinen vain, jos sitä reflektoidaan.

Toisen vaiheen jälkeen kolmas vaihe on abstrakti käsitteellistäminen eli ymmärtäminen. Kolbin (1984) mukaan tällöin oppilas muodostaa käsitteitä liittämällä havaintonsa siihen sopivaan teoriaan. Oppilaan oma ajattelu, miettiminen ja pohtiminen ovat suuressa roolissa sekä opettaja on tukemassa oppilaita näiden pohdintojen aikana (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009, s. 207). Oppilas osaa tässä vaiheessa käsitellä asioita abstraktilla tasolla (Kolb, 1984). Viimeinen

vaihe on aktiivinen kokeilu eli soveltaminen (Kolb, 1984). Siinä uutta tietoa sovelletaan käytäntöön esimerkiksi tekemällä tutkimuksia (Kolb, 1984; Kupias, 2001, s. 16–18; Puolimatka, 2002, s. 266–267).

Kokemuksellista oppimista pidetään vastakohtana perinteiselle opettaja-johtoiselle opetukselle, jossa opettaja kertoo ja ohjaa kaiken tarvittavan aiheesta, eikä oppilaan toimijuus näy juurikaan opetuksessa (Kolb ym., 2014, s. 207). Kokemuksellisen oppimisen tarkoituksena on tukea osallistavaa, oppijakeskeistä oppimista, jossa oppilas saa erilaisia kokemuksia sekä monipuolisesti erilaisia oppimistilanteita, joissa oppia uutta (Kolb, 1984).

Deweyn (1957) ja Kolbin (1984) teoriat näkyvät ja toteutuvat draamakasvatuksessa, sillä draama on näiden teorioiden mukaisesti oppilaslähtöistä, kokemuksia tarjoavaa ja yhdessä tekemistä (Heikkinen, 2002; Owens & Barber, 2012; Uusitalo, 2016). Lisäksi Heikkisen (2002) mukaan draamassa oppiminen on prosessi ja se edistää kokonaisvaltaista oppimista. Tämä on linjassa Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teorian kanssa, sillä siinä oppiminen nähdään myös kokonaisvaltaisena prosessina, jossa on eri vaiheita. Owens ja Barber (2010) sekä Viirret (2013) painottavat draamassa reflektion tärkeyttä ja samoin myös Kolb (1984), jotta oppimiskokemuksia voi syntyä. Draamakasvatuksessa siis toteutuvat Kolbin (1984) ja Deweyn (1957) näkemykset.

2.3.3 Draamakasvatus perusopetuksessa

Draamakasvatus voidaan nähdä taideaineena, johon kuuluu taiteellinen, henkilökohtainen, kasvatuksellinen ja kulttuurinen näkökulma (Østern, 2000, s. 24). Kuitenkaan draamakasvatus ei ole tällä hetkellä kouluissa omana oppiaineenaan, mutta nykyinen opetussuunnitelma (POPS 2014) suosittelee draaman käyttöä eri oppiaineissa opetusmenetelmänä, valinnaisaineiden tarjonnassa ja vuorovaikutustaitojen tukemisessa.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) draama ja ilmaisu nostetaan esille useassa eri oppiaineessa: ympäristöopissa, elämäkatsomustiedossa, musiikissa, liikunnassa, kuvaamataidossa sekä käsityössä. Myös kaikissa kielten aineissa on draama myös nostettu esille opetusmenetelmänä. Esimerkiksi suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteissa on määritelty tavoite: ”Tukea

oppilasta vahvistamaan ilmaisurohkeuttaan ja ohjata häntä ilmaisemaan itseään kokonaisvaltaisesti, myös draaman avulla” (POPS 2014). Sana draama mainitaan opetussuunnitelmassa (2014) yhteensä 79 kertaa. Draaman käyttöä painotetaan myös ilmiölähtöisessä opetuksessa (POPS 2014).

Toivasen (2015, s. 11) mukaan draama perusopetuksessa on toiminnallisuuteen, vuorovaikutukseen ja kokemukseen perustuvaa opetusta. Tällöin teatteria käytetään oppilaiden toimiessa fiktiossa ja todellisuudessa. Draamaa tehdään koulussa luokkahuoneessa, erikokoisissa ryhmissä ja eripituisten tuokioiden ajan (Toivanen, 2015, s. 11). Draama on siis osa suomalaista koulua ja sitä voidaan käyttää hyvin monipuolisesti opetuksessa (Stenberg, 2019, s. 34).

Jokainen lapsi tykkää leikkiä ja sen kautta opitaan. Tästä syystä leikkiminen on tärkeää myös kouluissa (Peter, 2000, s. 8). Draamakasvatus perustuu leikkillisyyteen, kokemuksellisuuteen ja toiminnallisuuteen (Heikkinen, 2002), joten sitä kannattaa käyttää opetusmenetelmänä. Toivasen (2015, s. 15) mukaan draamakasvatuksella on paljon positiivisia vaikutuksia oppilaisiin. Nämä vaikutukset näkyvät esimerkiksi koulu- ja oppimismotivaatiossa, empatiakyvyssä, sosiaalisissa taidoissa, itseilmaisussa sekä vuorovaikutustaidoissa.

2.3.4 Draamakasvatuksen käsitteitä

Draamakasvatus perustuu kolmeen peruskäsitteeseen: vakava leikkisyys, esteettinen kahdentuminen sekä keskeneräisyyden estetiikka (Heikkinen, 2005). Roolilla, roolisuojalla ja erilaisilla merkeillä on myös tärkeä tehtävä draamassa (Bowell & Heap, 2005). Lisäksi draamasopimuksella on suuri rooli toimivassa draamatyöskentelyssä (Viirret, 2018; 2020). Seuraavaksi käydään läpi nämä käsitteet.

Vakavalla leikkisyydellä tarkoitetaan sitä, että draamassa tehtävää leikkiä leikitään tosissaan (Heikkinen, 2002). Monet opetusmuodot ovat leikkiä ja leikkilisiä (Heikkinen, 2002, s. 41), mutta asiasisällöt niissä ovat vakavia ja usein kumpuavat ympäröivästä kulttuurista (Heikkinen, 2005, s. 33). Heikkisen (2005) mukaan vakava leikkisyys mahdollistaa asioiden käsittelyn tavoilla, mitä ei välttämättä sanoilla pysty tekemään. Tarkoituksena on, että draamassa saadut

oivallukset uudistaisivat kulttuuria. Heikkinen (2002, s. 41) nostaa esille esimerkin vakavasta leikillisyydestä: jos henkilön roolihahmo suuttuu, kaikki tietävät, että roolihahmoa näyttelevä henkilö ei oikeasti suutu. Vakavasta leikillisyydestä tulee myös ryhmän kanssa sopia erikseen, sillä välillä draaman ja todellisuuden maailmat sekoittuvat. Tällöin draaman tekijöiden muistavat, että leikissä tapahtuneet asiat eivät ole totta (Heikkinen, 2004).

Esteettisellä kahdentumisella tarkoitetaan todellisen ja fiktiivisen maailman yhtäaikaista olemassaoloa ja sen tiedostamista (Kotka, 2011; Heikkinen, 2017, s. 63–64). Heikkisen (2017) mukaan näillä kahdella maailmalla on yhteys, joka näkyy silloin, kun muutamme todellisesta itsestämme roolihahmoksi, suunnittelemme roolihahmojamme tai, kun toimimme fiktion maailmassa. Esteettinen kahdentuminen tapahtuu roolissa, ajassa ja paikassa (Heikkinen, 2004, s. 108). Szatkowskin (1986) mukaan näyttelijän ja katsojan pitää tiedostaa, että roolissa näyttelijä ei ole oma itsensä, vaikka fyysisesti on oma itsensä. Heikkinen (2002) kertoo, että tässä piilee draaman merkitys ja jännitys.

Keskeneräisyyden estetiikalla tarkoitetaan sitä, että mikään ei ole koskaan valmista (Heikkinen, 2002, s. 24–25). Saman näytelmän kohtaaminen ei ole koskaan samanlainen: se saa joka kerta uusia ulottuvuuksia ja näkökulmia, kun sitä tehdään (Østern & Heikkinen, 2001, s. 111). Tämä mahdollistaa sen, että tekemisen ei tarvitse olla täydellistä, vaan uutta voi kokeilla ja samalla myös epäonnistumisen pelko pienenee (Heikkinen, 2004, s. 122).

Bowellin ja Heapin (2005) mukaan roolilla on iso merkitys draamassa, sillä kaikki fiktiossa tapahtuva perustuu roolihenkilöiden toimintaan. He kertovat, että roolit mahdollistavat sen, että jokainen pääsee mukaan toimintaan. Rooleja voi olla erilaisia: jokaisella osallistujalla voi olla eri rooli tai kaikki voivat olla niin sanotusti samassa roolissa, esimerkiksi kaupunkilaisia (Bowell & Heap, 2005). Vaikka kaikki olisivat kaupunkilaisia, on jokaisella oma lähestymistapa rooliin, jolloin jokainen roolihahmo on erilainen (Bowell & Heap, 2005). Roolissa työkentelyyn kuuluu vahvasti roolisuojan käsite, jolla tarkoitetaan sitä, että kun ollaan lavalla roolissa, ollaan roolihahmona eikä omana itsenään (Heikkinen, 2004). Pullin ja Viirretin (2012) mukaan roolissa ollessa voi tehdä asioita, mitä ei

oikeasti omana itsenään tekisi. Tämä antaa suojan näytellä omaa roolia ilman pelkoa, että muut tuomitsevat.

Bowell ja Heap (2005, s. 65) nostavat esille myös draamassa merkkien käytön tärkeyden: erilaiset symbolit, elementit ja esineet antavat merkityksiä niin katsojalle kuin tekijälle. Heidän mukaansa merkeillä on monia tehtäviä: ne kuvailevat tapahtumia, ennustavat tulevaa, auttavat tunnistamaan roolia tai luovat poissaolevia henkilöitä. Esimerkiksi kruunu ei ole pelkästään esine, vaan se kuvastaa kuningasta ja koko kuningaskuntaa. Muita merkkejä ovat muun muassa värit, vaatteet, esineet tai lavastuksen osat (Bowell & Heap, 2005).

Draamasopimuksella tarkoitetaan yhteistä oppisopimusta (Heikkinen, 2004; Viirret, 2020), joka sisältää ryhmän yhteiset pelisäännöt (Owens & Barber, 1998). Sopimus tehdään yhdessä ryhmän kanssa ja siinä annetaan yhteinen suostumus eläytymisestä ja mukanaolosta (Toivanen, 2015; Viirret, 2018). Samalla sovitaan myös vakavasta leikillisyydestä ja vapaaehtoisuuden periaatteesta (Heikkinen, 2004). Vapaaehtoisuuden periaate tarkoittaa sitä, että mitään ei ole pakko tehdä draamassa (Heikkinen, 2004, s. 70). Draamasopimuksen tavoite on varmistaa turvallinen ja rento ilmapiiri (Viirret, 2013 s. 26). Purjon (2016) mukaan ihmisten kanssa toimiessa tärkeää on aina, että jokainen saa itse määrittää omat arvonsa ja saada kokemuksia niistä. Draamasopimus pyrkii mahdollistamaan tätä.

2.3.5 Draamakasvatuksen genret

Toivasen (2015, s. 10) mukaan genre-ajattelulla draamakasvatuksessa erotellaan tekijän ja katsojan välistä suhdetta. Toivasesta (2015) ja Heikkisestä (2017) jaottelu on kuitenkin häilyvä, sillä samanlaisia työ- ja lähestymistapoja käytetään kaikissa genreissä. Seuraavaksi kaikki kolme genreä määritellään.

Esittäväällä draamalla tarkoitetaan draamaa, jonka tavoitteena on tehdä esitys esitettäväksi yleisölle (Heikkinen, 2017, s. 75–79). Tämän genren muotoja ovat esimerkiksi tekstistä esitykseksi tai devising-menetelmä. Tekstistä esitykseksi -työtavalla tarkoitetaan sitä, että valmiista käsikirjoituksesta harjoitellaan esitys. Devising-menetelmä tarkoittaa taas sitä, että näyttelijät yhdessä luovat omista

kokemuksistaan ja ajatuksistaan uuden näytelmän alusta alkaen yhdessä (Toivonen, 2015; Heikkinen, 2017).

Osallistavalla draamalla tarkoitetaan draamaa, jossa kaikki paikallaolijat toimivat yhdessä. Sen tarkoituksena ei ole valmis esitys, vaan tutkia yhdessä ryhmän kanssa jotakin aihetta draaman avulla (Pätsi, 2010). Toivasen (2015) mukaan osallistavassa draamassa ei ole yleisöä, vaan ryhmä tekee kaiken itse. Osallistavan draaman muotoja ovat esimerkiksi prosessidraama, tarinankerronta sekä draamaleikki (Heikkinen, 2017, s. 75–79). Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty osallistavan draaman avulla, sillä oppimiskokonaisuudessa lähdettiin yhdessä ryhmän kanssa tutkimaan merirosvoteemaa.

Soveltava draama taas yhdistää esittävän ja osallistavan draaman (Heikkinen, 2005, s. 75–79). Tarkoituksena on esityksen aikana osallistaa katsojia toimintaan. Katsojilta saatetaan esimerkiksi kysyä mielipiteitä esityksestä tai sen kulkuun liittyen tai heitä pyydetään tulemaan mukaan lavalle (Heikkinen, 2005, s. 75–79). Soveltavan draaman muotoja ovat esimerkiksi tarina- sekä työpajateatteri. Tarinateatterissa katsojat saavat tulla kertomaan lavalle tarinoita elämästään ja näyttelijät ilmaisevat niitä äänin, elein ja näyttelemällä (Tarinateatteri, 2023). Työpajateatterissa taas luodaan esitys, joka esitetään katsojille, jonka jälkeen esitystä ruvetaan tutkimaan yhdessä yleisön kanssa draaman työtapojen avulla (Heikkinen, 2002).

Heikkisen (2002, s. 18) mukaan genre-jaottelun tarkoituksena on luokitella ja määritellä draamakasvatusta. Tämä siksi, että draamasta pystyttäisiin luomaan erilaisia merkityksiä ja tulkintoja teoriaan nojaten. Kaikkia näitä kolmea genreä yhdistää taiteesta oppiminen (Østern, 2000, s. 24). Seuraavaksi avataan tässä tutkimuksessa käytetyt draaman genrejen muodot.

Improvisaatio. Improvisaatiota käytetään kaikissa draaman genreissä (Heikkinen, 2004). Heikkisen (2004) mukaan improvisaatio on myös työtapana draamakasvatuksessa, mutta sitä pidetään myös omana genrenään. Improvisaatio on ennalta suunnittelematonta näyttelemistä, jossa käytetään omaa kehoa, tilaa ja kaikkea, mitä näyttelijä keksii (Koponen, 2004). Se on fiktiivisessä maailmassa tehtyjä kohtauksia, jossa hahmot, miljöö ja tapahtumat syntyvät tekemisen aikana (Heikkinen, 2004). Erityisen tärkeää improvisaatiossa on näyttelijöiden

yhteistyö ja valmius vaihtaa roolia nopeallakin tempolla (Johnstone, 1996). Rou-tarinne (2004) painottaa toisten ideoiden hyväksymistä improvisaatiota tehdessä: jos toinen ei hyväksy toisen keksimää ideaa, jää kohtaaus paikalleen ja sen uskot-tavuus saattaa rakoilla. Improvisaatio haastaa ja kehittää näyttelijöiden näyttelijäntyytä (Østern, 2001b).

Prosessidraama. Prosessidraama on osallistavan draaman yksi muoto, sillä siinä yhdessä ryhmän kanssa tutkitaan jotakin tiettyä ilmiötä tai teemaa (Bowell & Heap, 2012; Viirret, 2020). Tämä mahdollistaa kokonaisuuden luomisen, joka syntyy ryhmässä. Prosessidraamassa toimintaa ohjaa draamatarina eli niin sa-nottu pohjateksti (Heikkinen, 2007; Viirret, 2018). Sen pohjalta luodaan roolihahmoja, vuorotellaan fiktiossa ja todellisuudessa, tehdään harjoitteita sekä edetään tarinassa eteenpäin (Heikkinen, 2007). Prosessidraama mahdollistaa eri-laisten merkitysten luomisen niin itselle kuin yhteisesti ryhmässä (Bowell & Heap, 2012). Suuressa osassa on reflektio, jonka avulla näitä luotuja merkityksiä käydään läpi (Heikkinen, 2007). Prosessidraama voidaan jakaa neljään eri osaan: draamasopimuksen tekoon, joka orientoi tekemiseen (Bowell & Heap, 2001), pohjatekstiin, joka johdattaa prosessin maailmaan (O'Neill, 1995; Viirret, 2013), fiktiossa toimimiseen eli itse draaman tekemiseen sekä loppurefleksioon toimin-nasta (Viirret, 2013, s. 119–120).

Draamaleikki. Draamaleikki jaotellaan osallistavan draaman genreen. Draamaleikin on todettu soveltuvan erityisen hyvin 1-3. vuosiluokille (Neelands & Goode, 2010; Owens & Barber, 2010), sillä sen tarkoituksena on motivoida, ryh-mäyttää, konkretisoida asioita ja teemoja sekä luoda keskustelua (Toivanen, 2015). Draamaleikissä yhdistyvät rooli, leikki ja draama (Toivanen, 2009). Esi-merkiksi se voi lähteä liikkeelle sadusta ja lapset leikkivät yhdessä sadussa esiintynyttä tilannetta tai leikin aiheena voi olla joku opeteltava asia (Toivanen, 2009 s. 34).

Tarinankerronta. Tarinankerronta kuuluu myös osallistavan draaman gen-reen (Heikkinen, 2017, s. 81). Se on tarinan kertomista, jakamista sekä kuuntelemista. Tarinankerronnassa opitaan draamankaarta (alku- ja keskikohta sekä loppu) ja ylipäätänsä saduista (Heikkinen, 2017). Se opettaa toisten kuunte-lemista sekä yhteistyötaitoja (Toivanen, 2015). Lähteelän (2020) mukaan

varjoteatteri on osa tarinankerrontaa, jossa erilaisia nukkeja pidetään valon ja esimerkiksi lakanan välissä. Tästä syntyy varjo, joka näkyy katsojille. Hänen mukaansa varjojen avulla kerrotaan katsojille erilaisia tarinoita.

2.3.6 Draamakasvatuksen työtavat

Draamakasvatus muodostuu monista eri työtavoista. Erilaisten työtapojen avulla pyritään eri tavoitteisiin (Toivanen, 2015, s. 19). Työtavat ovat peräisin monilta eri alueilta esimerkiksi taiteesta, terapiasta, kirjallisuudesta ja psykologiasta (Toivanen, 2015). Työtapojen avulla mahdollistetaan draaman juonen kulku, teeman tutkiminen sekä omien ajatusten pohdiskelu suhteessa muihin ryhmäläisiin (Ownens & Barber, 2010, s. 22). Owens ja Barber (2010, s. 22–30) jaottelevat draaman työtavat tekemiseen sekä reflektioon ja arviointiin liittyviin työtapoihin. Heidän mukaansa tekemiseen liittyvien työtapojen tehtävänä on herättää mielenkiinto, pohjustaa toimintaa, sopimuksen rakentaminen ja sitoutumisen vahvistaminen toimintaa kohtaan. Reflektointiin ja arviointiin liittyvien työtapojen tarkoitus taas on koota draamaprosessia, muodostaa reflektiota omasta ja ryhmän toiminnasta sekä arvioida kokonaisuuden onnistumista. Taulukko 1 koostaa Owens & Barberin (2010) jaottelun mukaisesti draaman eri työtavat.

Taulukko 1

Draaman työtavat Owens & Barberin (2010) mukaan jaettuna tekemiseen sekä reflektioon ja arviointiin liittyviin työtapoihin

Tekemiseen liittyvät työtavat	Reflektioon ja arviointiin liittyvät työtavat
pelit ja leikit uutinen viralliset viestit, kirjeet, päiväkirjat, sanomalehtileikkeet tai kirjalliset dokumentit toiminta ja kertominen samanaikaisesti äänimaisema kuuma tuoli tilannekuva/patsastyöskentely haastattelut ja kuulustelut pään äänet rekonstruktiot kätketyt ajatukset improvisaatio pienryhmissä analogia asiantuntijan mantteli simulaatio tilan määrittäminen puvustaminen päiväkirjat sanomalehtileikkeet kirjalliset dokumentit salakuuntelu kartat ja kaaviot ulkopuolinen uhka avustaja roolissa forumteatteri artefaktit arvausleikit ohjaaja roolissa puhelinkeskustelu kokoukset kollektiivinen rooli tietokoneviesti muodonmuutos	yhteinen piirtäminen mielipidejana jatkumo elävät patsaat koneet hetken merkitseminen roolin vaihto rooli seinälle montaasi naamiot nuket pantomiimi tyhjä tuoli kaksi ryhmää – kaksi henkilöä kaiku laulu kuvapatsas päätöksen tunneli ohi tanssi seremoniat ja rituaalit

Tutkimuksessa käytettiin monia taulukossa 1 mainittuja työtapoja ja nämä käytetyt työtavat määritellään seuraavaksi Owensin & Barberin (2010, s. 22–30) mukaan. Ensimmäiseksi käydään läpi tekemiseen liittyvät työtavat.

Pelit ja leikit. Draamassa on paljon erilaisia leikkejä ja pelejä, joita leikitään. Tavoitteena on huomion keskittäminen, ryhmän rauhoittaminen tai herättäminen sekä konkreettisen mielikuvan synnyttäminen käsiteltävästä aiheesta tai teemasta.

Improvisaatio pienryhmissä. Pienryhmät esittävät improvisaation avulla oman tulkintansa ja näkemyksensä tilanteesta. Tulkinnoista voidaan halutessa keskustella. Harjoite voi auttaa roolihahmojen ja tilanteiden rakentamisessa.

Puvustaminen. Jokaiselle annetaan erilaisia pukuja ja asusteita, jotka päällä jokainen tekee draamaa. Puvut ja asusteet merkitsevät tiettyä roolihahmoa. Puvustamista käytetään mielenkiinnon ja kysymysten herättämiseen sekä auttamaan näyttelijää luomaan maailmaa, miten oma roolihahmo elää.

Viralliset viestit, kirjeet, päiväkirjat, sanomalehtileikkeet tai kirjalliset dokumentit. Erilaisten dokumenttien avulla pyritään esimerkiksi aloittamaan toimintaa tai siirtämään toiminnan suuntaa. Tarkoituksena on draamassa saapuvan tai yhdessä tehtävän dokumentin avulla viedä tarinaa eteenpäin.

Ulkopuolinen uhka. Luodaan jännitettä pian saapuvalla, mutta ei vielä läsnä olevalla hahmolla tai henkilöllä. Tarkoituksena on saada jännitettä draamalle.

Avustaja roolissa. Joku toinen henkilö kuin draaman ohjaaja esiintyy ennalta sovitussa roolissa. Roolissa oleva henkilö lukee osallistujien toimintaa ja toimii näiden vihjeiden mukaisesti. Avustaja ei poistu roolista koko roolisuorituksen aikana. Draaman opettaja käyttää tekniikkaa jännitteen luomisessa ja tilanteen kehittyessä. Opettaja pystyy myös hallitsemaan samalla ryhmää, kun avustaja on roolissa.

Seuraavaksi käydään läpi reflektointiin ja arviointiin liittyviä työtapoja.

Hetken merkitseminen. Jokaista pyydetään menemään siihen kohtaan tilaa, joka oli itselle sillä kerralla jollakin tavalla merkityksellinen paikka. Halutessaan jokainen saa kertoa vuorotellen, miksi valitsi juuri sen paikan. Tarkoituksena reflektoida ja koota juuri tehtyä draamatyöskentelyä.

Nuket. Nukkejen tekeminen draamasta. Turvallinen ja toiminnasta etäännyttävä työtapo. Nukkejen valmistamisen aikana on aikaa keskustella yhdessä ryhmän kanssa.

Kuvapatsas. Yksi tai useampi henkilö tekevät itsestään patsaan ja muut kertovat, mitä näkevät patsaassa ja mitä ajatuksia se heissä herättää. Patsas on täysin liikkumatta eikä päästä ääniä. Vastaavasti myös toinen henkilö voi muovata toisesta henkilöstä patsaan.

Seremoniat ja rituaalit. Draaman teemaan ja henkilöihin/hahmoihin liittyvä aina samanlaisena ja useaan kertaan esiintyvä toiminta. Tärkeässä osassa on seremonian tai rituaalin suunnittelu.

2.4 Kehitysvammaisten draamakasvatus

Draaman käyttöä kehitysvammaisten henkilöiden kanssa on tutkittu jonkin verran esimerkiksi draamaterapian ja vapaa-ajan toiminnan kontekstissa (Peter, 2000; Bailey, 2004; Conroy, 2009; Crimmens, 2006; Pulli, 2010). Draamalla on todettu olevan paljon positiivisia vaikutuksia kehitysvammaisten henkilöiden elämään (Pulli, 2010).

Pulli (2010, s.178) nostaa esille, että draama antaa kehitysvammaisille henkilöille elämyksiä, osallisuuden ja ymmärryksen tunteen. Peterin (2000) mukaan näitä taitoja oppii, sillä draama vaatii heittäytymistä ja toisen asemaan asettumista, joten draamaa tehtäessä näitä taitoja oppii väkisinkin. Hänen tutkimuksensa mukaan draama opettaa kehitysvammaisille oppilaille paljon tunnetaitoja. Bailey (2004) painottaa, että tunnetaitojen lisäksi draama mahdollistaa luovuuden käyttämisen, vapautumisen sekä motivaation kasvamisen. Esimerkiksi Pulli ja Viirret (2012) nostavat esille, kuinka draaman parissa puhe- ja liikuntakyvytön mies pystyikin nostamaan kättään. Hiltusen (1990) mukaan draama parantaa oman kehon hahmottamista, tuntemusta ja ymmärrystä.

Lisäksi draama opettaa reflektointia omasta sekä muiden toiminnasta (Peter, 2000). Bailey (2004, s. 13) mukaan draaman avulla oppii monia vuorovaikutustaitoja, sillä draamaa tehdään koko ajan yhdessä. Crimmens (2006, s. 196) taas kertoo, että draama auttaa kehitysvammaisia henkilöitä myös keskittymään paremmin, sitoutumaan tekemiseen ja ottamaan enemmän kontaktia.

Crimmensin (2006) tutkimuksen mukaan draama lisäsi puhumattomien kehitysvammaisten henkilöiden osallisuutta, sillä draamassa puhe ei ole ainut keino, jolla voi tulla kuulluksi ja ymmärretyksi. Tämä mahdollistaa oppilaiden toimijuuden kasvamisen ja kehittymisen. Draama kehittää myös oppilaiden tekstin ja sanojen ymmärtämistä: Peterin (2000, s. 11) tutkimuksen mukaan draama

mahdollisti sen, että lapset osasivat yhdistää kirjoitetun sanan ihmisen toimintaan. Se siis mahdollistaa sanavaraston laajenemisen.

Heikkinen (2002) sekä Østern (2000) painottavat, että draama sopii kaikille. Kehitysvammaisten henkilöiden kanssa draamaa tehtäessä pitää vain ottaa erityistarpeet huomioon. Esimerkiksi Grove ja Park (2001) nostavat esille, että oppilaiden osallistuvuutta ja vuorovaikutusta pystyy lisäämään muun muassa viittomakielen, kuvien ja AAC-tekniikan avulla. Pulli (2010, s. 175) taas painottaa, että huomioon tulee ottaa mahdolliset avustajat ja heidän roolinsa draamassa, draaman muoto, teemat sekä vuorovaikutus. Conroy (2009, s. 7) nostaa esille, että vammaisuutta, teatteria ja koulutusta yhdistää niiden kokemuksellinen luonne ja siksi draaman käyttö sopii kehitysvammaisten opetukseen.

Kehitysvammaisuus ei siis ole este draaman käyttämiselle kehitysvammaisten oppilaiden opetuksessa. Päinvastoin oppilaat oppivat paljon erilaisia taitoja draaman avulla. Näistä syistä onkin tärkeää lähteä tutkimaan, millaisia kokemuksia kehitysvammaiset oppilaat saavat erityisopetuksen kontekstissa.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia kehitysvammaiset oppilaat saavat draamakasvatuksen oppimiskokonaisuudesta vaativan erityisen tuen erityisopetuksessa. Tätä lähdettiin tutkimaan draamakasvatuksen oppimiskokonaisuudella, joka opetettiin kahdelle vaativan erityisen tuen luokalle. Luokissa opiskeli kehitysvammaisia oppilaita. Oppimiskokonaisuuden avulla johdatettiin oppilaita draaman maailmaan ja sen genreihin. Tätä kautta pyrittiin löytämään oppilaiden saamia kokemuksia draamasta.

Tavoitteena oli kartoittaa, miten oppilaat kokivat oppimiskokonaisuuden. Samalla tarkasteltiin, oliko ryhmällä merkitystä, tapahtuiko oppilailla oppimista tai muutosta toiminnassaan. Myös oppilaiden heittäytymiskykyä, tunteita ja ilmaisua tarkasteltiin.

Tutkimuksen tutkimuskysymyksenä oli:

Millaisia kokemuksia kehitysvammaiset oppilaat saavat draamakasvatuksen oppimiskokonaisuudesta vaativan erityisen tuen erityisopetuksessa?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuskonteksti

Tutkimuksessa haluttiin selvittää, millaisia kokemuksia kehitysvammaiset oppilaat saavat draamakasvatuksen oppimiskokonaisuudesta vaativan erityisen tuen erityisopetuksessa. Alasuutari (2011) nostaa esille, että tutkimuksen lähestymistavan tulee olla laadullinen, jos tutkimuskysymys sisältää esimerkiksi sanan "miten" tai "millainen". Tuomi ja Sarajärvi (2018) kertovat, että laadullisen tutkimuksen tarkoitus ei ole yleistettävyyttä, vaan tietyn aiheen syvempi ymmärtäminen ja sen esille tuominen. Tutkimuksen tarkoituksena oli luoda uutta tietoa ja syvempää ymmärrystä siitä, millaisia kokemuksia kehitysvammaiset oppilaat saavat draamakasvatuksesta. Tämä puoltaa laadullisen menetelmän valintaa.

Tutkimuksen laajempi viitekehys sijoittuu fenomenologiseen tieteenfilosofiaan, joka korostaa kokemuksia sekä aistihavaintoja (Woodruff, 2009). Näistä kokemuksista ja havainnoista pyritään muodostamaan syvällistä ymmärrystä (Laine, 2010). Tärkeää on tutkijan avoimuus: tutkimusta lähestytään ilman oletuksia, määritelmiä tai viitekehystä (Woodruff, 2009). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia oppilaiden saamia kokemuksia aineistolähtöisesti ja tuottaa niistä syvällistä tietoa.

Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena, sillä tutkimuksen kohteena oli tapaus eli tietylle ryhmälle opetettu, rajattu oppimiskokonaisuus, jota tarkasteltiin. Tapaustutkimuksessa tarkastellaan yhtä tai useampaa tapausta, se on useimmiten aineistolähtöinen ja aineisto koostuu useasta eri aineistonkeruumenetelmästä (Patton, 2002; Eriksson & Koistinen, 2005). Tutkimus on aineistolähtöinen ja aineistoa kerättiin usealla eri menetelmällä tapaustutkimuksen piirteiden mukaisesti.

Eriksson ja Koistinen (2005) kertovat, että tapaustutkimuksen tavoitteena on tapauksen ymmärtäminen, laadukkaan kuvauksen tuottaminen, tapahtumien ja ilmiöiden auki selittäminen sekä uusien teoreettisten ideoiden ja hypoteesien

tuottaminen. Tapaustutkimus voidaan määritellä joko intensiiviseksi- tai ekstensiiviseksi tutkimukseksi (Eriksson & Koistinen, 2005). Eriksson ja Koistinen (2005) määrittelevät intensiivisen tapaustutkimuksen tavoitteena olevan tapauksen tiheä kuvaus, tulkinta ja ymmärtäminen, jossa huomioidaan tutkimuksen osallistujien tapa jäsentää maailmaa. Heidän mukaansa ekstensiivisessä tutkimuksessa taas etsitään yhteisiä ominaisuuksia, yleisiä malleja sekä uusia teoreettisia malleja, joita vertaillaan toisiinsa. Tutkimuksen toteutuksesta ollaan pyritty tekemään mahdollisimman laadukas kuvaus ja pyritty muodostamaan uusia näkökulmia sekä tuottamaan uutta tietoa. Tutkimuksessa oltiin myös kiinnostuneita oppilaiden tavasta jäsentää maailmaa kokemusten kartoittamisen avulla. Nämä täyttävät intensiivisen tapaustutkimuksen määritelmän (Eriksson & Koistinen, 2005).

4.2 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimukseen osallistui eräästä Suomen alakoulusta kaksi vaativan erityisen tuen luokkaa, joissa opiskeli kehitysvammaisia oppilaita. Kyseiset luokat löydettiin siten, että koulun rehtorille lähetettiin kysymys luokkien halukkuudesta osallistua tutkimukseen. Rehtorin hyväksyvän vastauksen jälkeen koulun luokkien opettajilta kysyttiin kiinnostusta ja kaksi luokkaa ilmoittautui mukaan.

Oppilaita oli luokissa yhteensä neljätoista ($N = 14$) ja kaikki oppilaat olivat yhtä aikaa opetuskerroilla. Oppilaita oli välillä poissa opetuskerroilta, esimerkiksi sairastumisen takia. Kuitenkin jokaisella opetuskerralla oppilaita oli vähintään yksitoista (11). Yhteensä neljällä oppilaalla tuli yksittäisiä poissaoloja. Poissaolleet oppilaat otettiin huomioon tutkimuksessa niiltä kerroilta, kun he olivat paikalla.

Luokat eivät olleet ennen olleet draamaopetuksessa tai tehneet yhdessä projektia, joten tämä oli heille uusi kokemus. Oppilaat tunsivat toisensa kuitenkin iltapäiväkerhosta ja koulun arjesta. Ennen oppimiskokonaisuuden alkua käytiin luokkiin tutustumassa noin 2 tunnin ajan, jotta oppilaiden olisi helpompi tulla mukaan ensimmäisillä opetuskerroilla ja opetuskertojen suunnitteluun saatiin pohjatietoa esimerkiksi oppilaiden tasosta ja erityistarpeista. Lisäksi aineisto

koostui molempien luokkien opettajien yksilöhaastatteluista (N = 2). Opettajat toimivat suurimman osan oppimiskokonaisuuden ajasta tarkkailijoina. Muutama kerran he avustivat harjoituksissa oppilaita.

Tutkimuksen tutkijalla ei ollut ennen tutkimuksen toteuttamista minkäänlaista suhdetta tutkimuksen osallistujiin. Oppilaiden tietojen anonymisoimiseksi heidän nimensä ovat vaihdettu. Opettajien nimet on vaihdettu tunnistekoodiksi (esim. O1 = opettaja nro 1). Anonymisoinnilla tarkoitetaan sitä, että henkilö- ja muut tunnistetiedot muutetaan sellaisiksi, ettei tutkittavaa voi tunnistaa tutkimuksesta (Patton, 2002, s. 405–406).

4.3 Tutkimusaineiston keruu ja toteutus

Tutkimuksen aineisto kerättiin montaa eri aineistonkeruumenetelmää käyttäen. Tästä käytetään käsitettä aineistotriangulaatio (Eskola & Suoranta, 1998, s. 69-70; Hirsjärvi ym., 2004; Denzin, 2012). Usean eri aineiston käyttäminen lisää aineiston validiteettia, sillä monesta eri lähteestä saadaan tietoa (Denzin, 2012). Tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmiä oli yhteensä kuusi (6): videotallenteet, opettajien yksilöhaastattelut, oppilaiden ryhmähaastattelut, tutkijan havaintopäiväkirja, oppilaiden piirroukset ja peukutukset. Pearlman ja Michaels (2019) nostavat esille, että kehitysvammaisia oppilaita tutkittaessa on tärkeää kerätä aineistoa monilla eri menetelmillä, jotta saadaan luotettavaa tietoa sekä jokaisen ääni kuuluville.

Tutkimus toteutettiin siten, että kahdelle vaativan erityisen tuen luokalle opetettiin 8 kertaa 45 minuutin draamakasvatuksen oppimiskokonaisuus heidän koulullaan (Taulukko 2), jonka teemana oli merirosvoseikkailu. Oppitunnit pidettiin aina kahden oppitunnin (2 x 45min) pituisina pätkinä kerrallaan. Tuntien väleissä oli aina välitunti. Jokainen opetuskerta videoitiin. Kamera oli asetettu opettajan pöydän reunalle, joka oli luokan edessä. Tällöin mahdollistui koko tilan näkyminen kamerassa. Harjoitteissa, joissa oltiin paikallaan, pyrittiin asettautumaan siten, että vain tutkija oli selkä kameraan päin, jotta kaikki oppilaat näkyivät kamerassa. Vienola (2005) nostaa esille, että kameran asettelu on tärkeässä roolissa, jotta aineistossa näkyy kaikki tarvittava tutkimuskysymyksen

kannalta. Taulukossa 2 esitellään oppimiskokonaisuuden opetuskerrat, päivämäärät ja kellonajat.

Taulukko 2

Oppimiskokonaisuuden opetuskerrat, päivämäärät ja kellonajat

Opetuskerta	Päivämäärä
1.-2. kerta	8.11.2023, klo 9.00–9.45 & 10.15–11.00
3.-4. kerta	10.11.2023, klo 9.00–9.45 & 10.15–11.00
5.-6. kerta	21.11.2023, klo 9.00–9.45 & 10.15–11.00
7.-8. kerta	24.11.2023, klo 9.00–9.45 & 10.15–11.00
Oppilaiden ryhmähaastattelut	24.11.2023, klo 11.30–12.15
Opettajien yksilöhaastattelut	24.11.2023, klo 13.15–14.00 & 14.00–14.45

Jokaiselle kerralle oli määritelty päätavoitteet ja oppituntien lopussa kysyttiin niihin liittyviä kysymyksiä (Liite 1). Vastaukset kerättiin peukutuksilla siten, että oppilaat näyttivät peukalollaan omaa mielipidettään asiasta. Lisäksi jokainen oppilas sai kertoa ääneen, mikä oli parasta sillä kerralla. Tarkoituksena oli saada oppilailta kokemuksia ja ajatuksia jo heti oppitunnin jälkeen, kun opetuskerran sisällöt olivat muistissa vielä tuoreena.

Viimeisen opetuskerran alussa oppilaita pyydettiin piirtämään asia tai asioita, joita oli jäänyt oppimiskokonaisuudesta mieleen. Ennen tätä kerrattiin vielä, mitä oli jokaisella kerralla tehty. Kehitysvammaisilla ihmisillä on keskimääräistä heikommat kognitiiviset taidot, johon kuuluu myös lyhytkestoisen- ja työmuistin haasteet (Lindblom-Ikonen, 2022). Tästä syystä kertaus tehtiin. Jokainen oppilas esitteli oman piirroksensa ryhmälle ja, jos piirroksesta ei saanut selvää, kirjoitettiin vielä sen viereen, mitä se esittää. Tämä tehtiin, jotta aineiston analysointi vaiheessa kaikkia piirroksia pystyi analysoimaan helpommin. Piirtäminen toteutettiin siksi, että ryhmähaastattelut pidettiin heti viimeisen opetuskerran jälkeen ja tällä pyrittiin välttämään sitä, ettei oppilaiden sanoittamat asiat haastatteluissa olisi oppimiskokonaisuudesta olleet pelkästään viimeiseltä kerralta ja siksi, että oppilaiden kokemuksista saataisiin vielä laajempi kuva. Piirroskuvat saatiin kahdeltatoista oppilaalta (12/14), sillä kaksi oppilasta oli poissa viimeiseltä kerralta.

Videoinnin lisäksi oppilaille pidettiin oppimiskokonaisuuden jälkeen ryhmähaastattelut 2-3 hengen ryhmissä. Ryhmähaastatteluita pidettiin yhteensä kuusi (6). Yksi oppilas haastateltiin yksin, sillä olosuhteet eivät sallineet muuta vaihtoehtoa. Myös ryhmähaastatteluihin osallistui kaksitoista (12/14) oppilasta poissaolojen takia. Oppilailta kysyttiin yhteensä 9 kysymystä (Liite 2) ja jokainen sai vastata niihin. Niiden oppilaiden kanssa, joilla oli haasteita ymmärtämisessä tai puheen tuottamisessa, käytettiin apuna apuviittomia sekä peukalolla omien tunteiden sanoittamista. Kehitysvammaisia oppilaita haastateltaessa on tärkeää mahdollistaa esteettömyys, jotta jokainen saa oman kantansa kaikkien kuuluville (Pearlman & Michaels, 2019). Tätä pyrittiin mahdollistamaan apuviittomilla ja peukutuksilla.

Oppimiskokonaisuuden jälkeen molempien luokkien opettajille pidettiin yksilöhaastattelut. Haastattelut koostuivat yhteensä 9 kysymyksestä (Liite 3). Opettajien haastattelun tarkoituksena oli tuoda esille huomioita, joita opettajat olivat tehneet oppimiskokonaisuutta tarkkaillessaan. Opettajat toivat myös tutkimukseen lisätietoa ryhmän ja oppilaiden toiminnasta, sillä he tuntevat hyvin oppilaansa. Koko oppimiskokonaisuuden opetti tämän tutkimuksen tutkija. Koko oppimiskokonaisuus suunniteltiin ja toteutettiin itse. Aineisto koostuu myös tutkijan havaintopäiväkirjasta, jossa on merkintöjä jokaiselta opetuskerralta. Koska tutkija oli itse opettamassa opetuskokonaisuutta, ei hän pystynyt kaikkia asioita huomaamaan, mitä jokaisella opetuskerralla oppilaisissa tapahtui. Tästä syystä aineistonkeruu monilla eri tavoilla oli myös tärkeää.

4.4 Oppimiskokonaisuuden kertojen sisällöt ja päätavoitteet

Jokainen opetuskerta oli etukäteen suunniteltu (liitteessä 4 esimerkki kahdesta opetuskerrasta). Tarkoituksena oli johdattaa oppilaita draaman maailmaan ja sen eri genreihin. Tätä kautta pyrittiin antamaan oppilaille erilaisia kokemuksia draamakasvatuksesta. Opetuskertojen sisältöjä muokattiin oppilaiden toiminnan ja puhututtavien asioiden mukaan aina kertojen välissä. Kuitenkin yksi draama-leikki toistui jokaisena päivänä, kun opetuskertoja pidettiin. Leikki toistettiin

aina päivän ensimmäisen opetuskerran alussa. Tarkoituksena oli katsoa, kehittyvätkö oppilaat leikissä ja miten. Lisäksi havainnoitiin, oliko toistolla, leikin tutuksi tulemisella ja sitä kautta syntyvällä turvallisuuden tunteella – kun tiesi leikin säännöt ja etenemisen – merkitystä kokemuksien ja opetuskokonaisuuden kannalta. Jotkut muut harjoitukset toistuivat useampaan otteeseen kokonaisuuden aikana, mutta eivät niin tiukasti kuin tämä yksi leikki.

Opetuskerrat 1.-2. Kahdella ensimmäisellä oppimiskokonaisuuden kerralla käytiin läpi oppimiskokonaisuuden teema ja toimintatavat. Lisäksi tutustuttiin draaman maailmaan ja ryhmäytyttiin erilaisilla draamaleikeillä. Turvallisen ilmapiirin luomiseksi tehtiin draamasopimus ja jokainen oppilas hyväksyi sen käsieleellä. Kokonaisuuden teemaan ja roolityötä pohjustaen askarreltiin jokaiselle roolihahmolle oma silmälappu, joka toimi kokonaisuuden roolimerkinä. Lopuksi tehtiin vielä still-kuvia aiheeseen liittyen. Kertojen päätavoitteina olivat tutustuminen draamaan ja yhdessä tekemiseen sekä roolimerkin tekeminen. Tärkeässä roolissa oli myös tutkijan tutustuminen oppilaisiin ja ryhmään.

Opetuskerrat 3-4. Kolmannella ja neljännellä opetuskerralla tehtiin prosessidraama, joka kesti molemmat oppitunnit. Sen aiheena oli aarteen etsintä. Se sisälsi ongelmanratkaisutaitojen käyttöä, jännityksen sietokykyä ja oman roolin ottamista. Päätavoitteita olivat heittäytyminen ja eläytyminen sekä yhdessä ongelman ratkaiseminen.

Opetuskerrat 5-6. Näillä opetuskerroilla tehtiin teemaan liittyvää varjoteatteria. Oppilaat saivat tehdä oman varjoteatterihahmon ja pienissä ryhmissä tehtiin varjoteatteriesitykset. Päätavoitteita olivat pienryhmätyöskentely ja esityksen tekeminen.

Opetuskerrat 7-8. Viimeisillä opetuskerroilla tehtiin piirroksia siitä, mitä oli jäänyt kokonaisuudesta mieleen, minkä tarkoituksena oli palauttaa mieleen, mitä kaikkea oppimiskokonaisuudessa oltiin tehty. Sen jälkeen leikittiin draamaleikkejä ja tehtiin vielä pienryhmissä esitykset, jotka muistuttivat siitä, mitä oltiin jokaisella opetuskerralla tehty. Näitä tehtiin still-kuvilla sekä näyteltyinä kohtauksina. Kerran päätavoitteet olivat yhdessä tekeminen ja heittäytyminen sekä kokonaisuuden loppuun vienti.

4.5 Aineiston analyysi

Opettajien yksilöhaastattelut ja oppilaiden ryhmähaastattelut litteroitiin. Litteroinnilla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen haastattelut kirjoitetaan puhtaaksi (Eskola & Vastamäki, 2010). Aineiston tulkinta alkaa jo litterointivaiheessa, sillä litteroinnin tarkkuus tulee miettiä tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti (Ruusu-vuori, 2010). Tässä tutkimuksessa opettajien haastattelut ja oppilaiden ryhmähaastattelut litteroitiin sanatarkasti. Oppilaiden ryhmähaastatteluista oppilaiden viittomat ja muut eleet, jossa kehoa käytettiin, kirjoitettiin auki litteroidun tekstin sekaan. Tällä mahdollistettiin se, että myös puhumattomien oppilaiden vastaukset tulivat litterointeihin mukaan. Litteroinneista jätettiin pois tutkimukseen liittymättömät asiat tai keskeytykset. Litteroitua tekstiä tuli haastatteluista yhteensä 33 sivua kirjainkoolla 12 ja rivivälillä 1,5.

Litterointien lisäksi videoaineistoja tuli yhteensä 360 minuuttia. Videoita katsottiin läpi useamman kerran. Videotallenteita ei litteroitu vaan samaan aikaan kun videoita katsottiin, pidettiin lokikirjaa. Oppilaiden loppupeukutukset kirjattiin myös lokikirjaan. Tallenteita katsottiin useita kertoja, jotta tutkimuksen kannalta merkitykselliset kohdat saatiin ylös. Lokikirjaan merkittiin aina tallenteen numero (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8), aikakoodaus ja tapahtuma tai toiminto. Ne kohdat, jotka olivat merkityksellisiä tutkimuksen kannalta, alleviivattiin lokikirjasta (Vienola, 2005).

Tutkimuksen aineisto on analysoitu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysi oli oikea valinta, sillä Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan se keskittyy siihen, mistä teemoista ja aiheista aineisto kertoo. Näihin haluttiin kiinnittää huomiota myös tässä tutkimuksessa. Sisällönanalyysia voidaan käyttää haastatteluihin, videoihin, kuviin ja teksteihin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineistoa oli tutkimuksessa monessa eri muodossa, joten sisällönanalyysi sopi jokaiseen niistä. Laineen (2018) mukaan myöskään kokemuksia ei kannata tutkia teorialähtöisesti, sillä kokemus syntyy aina henkilökohtaisesti, ainutkertaisesti ja tilannekohtaisesti. Hänen mukaansa kokemuksen ymmärtäminen ja tulkitseminen ei ole aitoa, jos sen tulkinta nojaa johonkin viitekehykseen. Tutkimuksen tarkoitus oli tutkia oppilaiden saamia kokemuksia, joka puoltaa aineistolähtöisen sisällönanalyysin valintaa.

Litterointeja luettiin ja videotallenteita katsottiin useita kertoja. Tämä on tärkeä vaihe aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä, koska tutkijan tulee tuntea oma aineistonsa tulosten analysoimiseksi ja muodostamiseksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 142). Aineistoon perehtymisen jälkeen alettiin etsiä tutkimuskysymykseen vastaavia ilmaisuja tai toimintoja litteraateista, lokikirjasta, piirroksista sekä tutkijan havaintopäiväkirjasta. Nämä koottiin omaan dokumenttiin, johon merkittiin, mistä aineistosta ilmaisu oli löytynyt (opettajan haastattelu, oppilaiden ryhmähaastattelu, videotallenne, tutkijan päiväkirjamerkintä, piirros, peukutus), jotta ne löytyisivät tulevaisuudessa helpommin. Nämä olivat siis alkuperäisiä ilmauksia. Alkuperäisten ilmausten muodostamisella karsitaan aineistosta epäolennainen pois ja etsitään tutkimuskysymykseen sopivat ilmaisut tai toiminnot (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 142). Näistä muodostettiin sen jälkeen pelkistettyjä ilmauksia. Taulukossa 3 havainnollistetaan esimerkein sitä, miten alkuperäisestä ilmauksesta/toiminnoista muodostettiin pelkistettyjä ilmauksia.

Taulukko 3

Esimerkki alkuperäisistä ilmauksista ja toiminnoista muodostettuja pelkistettyjä ilmauksia

Alkuperäinen ilmaus tai toiminto	Pelkistetty ilmaus
“Merihirviö oli pelottavaa, koska saatiin rahaa ja se hirviö lähti pois. Hirviö tuli meitä vastaan ja kuka pelkää merihirviötä leikki. Hirviö ei saanut mua eikä Leeviä kiinni.” (Sakari-oppilas)	Jännitys
Oppilas menee seinän viereen ja laittaa käden suun eteen merihirviön tullessa (Video, opetuskerta 4, 10.11.2023)	Turvan hakeminen seinästä ja käden siirto suun eteen
“Se ensimmäinen peli, mulla tuntu niinku vähän nololta. Kaikki leikit tuntu vähän niinku nololta, mut sitten tuli kivaa” (Anssi-oppilas)	Tunteen muuttuminen noloudesta positiiviseksi

Näiden vaiheiden jälkeen pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin siten, että samaa asiaa kuvaavat asiat alleviivattiin samalla värillä. Siten pelkistetyistä ilmauksista muodostettiin alaluokkia. Pelkistettyjen ilmausten kokoaminen yhteen ja niiden luokittelu on tärkeää, jotta analyysistä tulee tarkkaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 144). Näiden vaiheiden jälkeen samaa kuvaavat alaluokat yhdistettiin yhteen ja

niistä syntyi yläluokkia. Tämän jälkeen yläluokkia yhdistettiin niin kauan yhteen, kunnes muodostui lopullisia pääluokkia. Yläluokkia tulee yhdistää niin kauan, kunnes on jäljellä vain pääluokkia, jotka vastaavat tutkimustehtävään (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 145). Taulukossa 4 esitellään esimerkki, miten alaluokista muodostettiin yläluokkia ja sen jälkeen pääluokkia.

Taulukko 4

Esimerkki pelkistetyistä ilmauksista muodostetuista alaluokista, yläluokista ja lopulta "Tunteet"-pääluokasta

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Jännitys	Negatiivinen tunne	Tunnetila	Tunteet
Turvan hakeminen seinästä ja käden siirto suun eteen	Jännityksestä syn-tyvä toiminto	Draaman keinoin eri tunteiden synnyttäminen	Tunteet
Tunteen muuttuminen noloudesta positiiviseksi	Tunteen muuttuminen	Oman tunteen voittaminen	Tunteet

Aineiston analyysin tuloksena saatiin muodostettua viisi eri pääluokkaa tutkimuskysymykseen. Nämä pääluokat olivat: *erityispedagogisen tuen tarpeen väheneminen, oppiminen, itsensä voittaminen, ryhmän merkitys* sekä *tunteet*. Tulokset esitellään luvussa 5 tarkemmin.

4.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimus noudattaa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) ohjetta hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Siihen kuuluvat esimerkiksi huolellisuus, rehellisyys sekä tarkkuus tutkimusta tehdessä. Tutkimukseen pyydettiin lupa ensimmäiseksi koulun rehtorilta. Sen jälkeen molempien luokkien opettajat suostuivat mukaan tutkimukseen ja heille lähetettiin Jyväskylän yliopiston (2023) mallin mukaiset dokumentit: tietosuojailmoitus, suostumuslomake sekä tiedotus tutkimuksesta. Luokkien oppilaiden perheille lähetettiin selkokielen suostumuslomake (Jyväskylän yliopisto, 2023), johon pyydettiin sekä vanhemman, että oppilaan suostumus. Lisäksi myös perheet saivat yllä mainitun

tietosuojailmoituksen ja tiedotteen tutkimuksesta, jotka olivat samat kuin opettajille menneet. Sekä vanhemmilla, että opettajilla oli mahdollisuus perehtyä lomakkeisiin ja kysyä tarkentavia kysymyksiä. Kaksi oppilasta ei saanut lupaa osallistua tutkimukseen, jolloin heille järjestettiin korvaavaa toimintaa oppimiskokonaisuuden ajaksi. Tarkoituksena oli järjestää toimintaa, joka ei asettanut näitä oppilaita eriarvoiseen asemaan muihin oppilaisiin verrattuna.

Oppimiskokonaisuus toteutettiin siten, että jokainen oppilas pystyi osallistumaan omalla tavallaan. Jokainen harjoitus oli tehty esteettömäksi. Opetuksen tukena käytettiin apuväittomia ja muita eleitä. Oppilaat saivat myös opettajilta ja avustajilta apua harjoitteiden suorittamiseen. Jos oppilas oli poissa, pyrittiin hänen paluustaan kerroille tehdä mahdollisimman helppo ja lämmin. Avustajat eivät tässä tutkimuksessa olleet tutkimuksen kohteena, mutta heiltä kysyttiin myös ennen opetuskertojen alkua lupa, että he saivat näkyä videolla. Oppilaiden ryhmähaastattelussa varmistettiin, että jokainen oppilas sai vastata jokaiseen kysymykseen.

Oppimiskokonaisuuden kerrat ja haastattelut videoitiin yliopiston tietoturvallisella GoPro-kameralla ja tallennettiin yliopiston U-asemalle. Aineisto hävitetään asianmukaisella tavalla, kun tämä pro gradu -tutkielma on arvioitu (viimeistään 30.7.2024). Aineiston analysointivaiheessa on poistettu kaikki mahdolliset henkilö- ja tunnistetiedot. Tulosten raportoinnissa tutkimukseen osallistuvien nimet on anonymisoitu.

Tutkimus on pyritty tekemään alusta loppuun saakka huolellisesti. Lähdeviitteiden tavoitteena on olla asianmukaisia ja tarkkoja. Aineiston analyysi on ollut tarkoitus tehdä mahdollisimman objektiivisesti ja ne kohdat, jotka ovat tutkijan päiväkirjamerkinnöistä, on todennettu myös videotallenteen, oppilaiden tai opettajien haastatteluiden avulla. Kaikki vaiheet on pyritty kirjoittamaan mahdollisimman läpinäkyvästi ja tehdyt valinnat on perusteltu tarkasti. Aineistosta tehdyt tulkinnat on pyritty vahvistamaan aineistositaateilla tai videotallenteiden auki kirjoittamisella.

5 TULOKSET

Tutkimuksen aineistosta voitiin muodostaa viisi (5) eri pääluokkaa: *erityispedagogisen tuen tarpeen väheneminen, oppiminen, itsensä voittaminen, ryhmän merkitys sekä tunteet*. Pääluokat kuvaavat niitä kokemuksia, joita oppilaat saivat draamakasvatuksen oppimiskokonaisuudesta vaativan erityisen tuen erityisopetuksessa. Seuraavaksi pääluokat käydään läpi yksi kerrallaan.

5.1 Erityispedagogisen tuen tarpeen väheneminen

Ensimmäinen pääluokka on erityispedagogisen tuen tarpeen väheneminen, joka kuvaa sitä, että draamakasvatuksen oppimiskokonaisuuden aikana oppilaat eivät tarvitse niin paljoa tukea kuin normaalissa luokkahuonetyöskentelyssä. Tämä pääluokka voidaan jakaa kahteen alaluokkaan: *aikuisen tuki ja keskittymiskyky*.

Aikuisen tuki kuvaa sitä, kuinka oppimiskokonaisuuden aikana oppilaat tarvitsivat vähemmän aikuisen tukea kuin normaalissa luokkatyöskentelyssä. Videotallenteilta näkyy, kuinka opettajat ja avustajat istuvat luokan reunoilla melkein koko opetuskertojen ajan ja tarkkailevat oppilaiden toimintaa. Vain muutaman kerran aikuisen piti tulla auttamaan. Vaativassa erityisessä tuessa on paljon erilaisia tuen menetelmiä, esimerkiksi luokissa toimii opettajan lisäksi koulunkäynninohjaajia, jotka auttavat ja tukevat kaikessa kouluarjen toiminnassa (Kontu ym., 2017). Kuitenkin oppimiskokonaisuuden aikana tätä tukea ei juurikaan tarvittu. Alla olevassa lainauksessa opettaja kertoo yllättyneensä siitä, että oppilaat olivat omatoimisempia kuin joillain muilla oppitunneilla.

Yllättävän hyvin isot luokkatilaneet suju. Et normaalisti täällä niin kyllä meidän aikuiset asettaudutaan sinne väleihin et siinä voi tulla jotain semmoista tönimistä tai jotain sellaista. Et mä veikkaan että no tietysti mun luokasta ei nyt kaikki oppilaat edes ollut niinku silleen ollenkaan sekin teki hyvää et ainakin semmoisissa niinku yhteisleikkitalanteessa. Niin vähemmän aikuisen tukea. (O1)

Keskittymiskyky kertoo siitä, että oppilaat jaksoivat keskittyä toimintaan pidemmän aikaa kuin normaalissa opetuksessa. Oppilaat jaksoivat yhtäjaksoisesti

toimia aina noin 35-40 minuuttia. Viimeisillä minuuteilla ainoastaan keskittyminen alkoi harhailla. Keskittymiskyvyn pidentynyt aika näkyi myös opettajien haastatteluiden lisäksi, videotallenteilta ja tutkijan päiväkirjasta. Vernerin (2022) mukaan kehitysvammaisilla henkilöillä keskittymiskyky on hyvin heikko ja he tarvitsevat tukea keskittymisen ylläpitämiseen ja suuntaamiseen. Näitä keinoja voivat muun muassa olla kuvat, erilaiset sermit ja taukojen pitäminen. Kuitenkin opetuskertojen aikana oppilaat pystyivät keskittymään yhtäjaksoisesti hyvin pitkään eikä sen ylläpito tarvinnut tukea. Esimerkissä tulee esille se, että oppilailla on monenlaisia haasteita, mutta draamakasvatuksen menetelmät vaikuttivat positiivisesti keskittymiseen.

Tällaiseen työskentelyyn kuin normi kouluun, no yllätyin kyllä miten hyvin et vaikka välillä leikki oli vaikeahko niin silti jaksettiin keskittyä. Toki joillain on suuria haasteita keskittymisessä mutta silti jaksettiin tosi hyvin. Että kyllä kaikki niinku keskitty suurimman osan aikaan niin se on tosi hienoa. Et oppitunneilla kuitenkin tehtävien tekemiseen semmonen vartti 20 minuuttia on yleensä semmonen minkä he pystyy niin tässä selvästi pidempään. (O2)

5.2 Oppiminen

Draamakasvatuksen oppimiskokonaisuuden aikana tapahtui oppimista niin sisällöistä, draamasta, itsensä ilmaisusta, mielikuvituksessa, muistissa ja suomen kielestä. Oppimista tapahtui seuraavien yhdeksän alaluokan mukaisesti: *leikit, oppimiskokonaisuuden sisällöt, draaman työskentely- ja työtavat, suomen kielen sanavaraston laajeneminen, muisti, ilmaisukeino, mielikuvoitus, toiminnallisuus sekä draaman määrittäminen*.

Leikit kuvaa sitä, kuinka oppilaat oppivat uusia leikkejä. Oppimiskokonaisuuden aikana leikittiin paljon erilaisia leikkejä. Yli puolet oppilaista (9/12) nostivat esille ryhmähaastatteluissa, että oppivat uusia leikkejä. Aamos-oppilas kertoo, mitä hän oppi kokonaisuuden aikana: "laivan [näyttää samalla leikissä käytetyn liikkeen laivasta] ja nukkumisleikin". Leikin säännöt ja siinä käytettävät liikkeet olivat jääneet mieleen. Opettaja vahvistaa, että leikit olivat oppilaille uusia, jolloin oppimista on tapahtunut: "--- tuli sitä toistoa kun kaikki nää kuitenkin niinku tämmöiset uudet leikit" (O1). Draamaleikit ovat iso osa draamaa ja niiden avulla opitaan uutta, ryhmäydytään ja käsitellään draaman teemaa (Toivanen,

2009). Myös tutkimuksessa leikkien rooli nousi isoksi osaksi kokonaisuutta.

Lisäksi koko oppimiskokonaisuuden ajan toistui yksi leikki aina opetuskeran alussa. Oppimista tapahtui tässä leikissä sääntöjen muistamisessa, leikin tempossa, hahmojen muodostamisessa sekä heittäytymisessä. Malm ym. (2004 s. 165) toteavat, että kehitysvammaisilla henkilöillä oppiminen on hitaampaa ja asioiden käsitteellistäminen on vaikeampaa. Heidän mukaansa oppimistuloksien saavuttamiseksi tulee kehitysvammaisille antaa tarpeeksi aikaa ja riittävästi toistoja, jotta oppimista tapahtuu. Kokonaisuudessa jokaisen opetuskertapäivän alussa toistettiin tätä leikkiä. Toisto ja aika mahdollisti oppimisen. Opettajan rooli väheni huomattavasti oppilaiden kehittyessä leikissä. Tämä näkyi videotallenteilta ja tutkijan päiväkirjassa. Alla olevissa esimerkeissä kuvataan leikissä kehittymistä.

Leikissä kehittyttiin, sillä ensimmäisellä kahdella kerralla oppilaat eivät muistaneet leikin liikkeitä ja leikkiminen oli hidasta. Viimeisillä kerroilla leikkiä ei tarvinnut juurikaan kerrata ja leikkiminen oli nopeatempoista. Opettajan rooli oli myös todella vähäistä ja oppilaat toteuttivat opettajan paikkaa keskellä ringiä. Myös heittäytyminen ja leikin hahmojen näyttely ja ääntely kasvoi huomattavasti. (Päiväkirja)

Oppilaat nousevat seisomaan ja muodostavat ringin. Opettaja alkaa kertaamaan sääntöjä. Oppilaat näyttävät kaikkien kolmen hahmojen liikkeitä ja ääntelyt ennen kuin säännöt ehditään käydä. Moni oppilaista viittaa ja haluaa mennä keskelle. (Video, Opetuskerta 5, 21.11.2023)

Oppimiskokonaisuuden sisällöt kuvaa oppilaiden oppimista oppimiskokonaisuuden sisällöistä eli kokonaisuuden temasta ja toiminnasta. Oppilaiden ryhmähaastatteluissa moni kertoi oppineensa paljon merirosvoista, joka oli oppimiskokonaisuuden teema. Aino-oppilas kiteyttää asian: "Paljon merirosvoista. Aarteita ja merirosvolaivoista." Lisäksi opittiin tekemään itse silmälappuja, joita tehtiin oppimiskokonaisuuden aikana: "Tekemään niitä silmälappuja" (Alma-oppilas). Sisällöistä oppiminen näkyy myös oppilaiden viimeisen opetuskerran piirroksissa, sillä melkein jokainen oppilas (11/12) piirsi oppimiskokonaisuuden sisällöistä asioita. Piirroksissa oli esimerkiksi kuvia merirosvoista, laivoista, varjoteatterista sekä merihirviöstä.

Draaman työskentely- ja työtavat kertovat siitä, kuinka oppilaat oppivat draaman työskentely- ja työtavoista. Oppimiskokonaisuuden edetessä oppilaille tuli tutuksi draaman työtapa ja opetuskertojen kulku. Opettaja toteaa: ”Ja oppi jotenki ehkä tän työskentelytavanki, että on ensin nää leikit ja sitten jotakin jne” (O1). Myös videotallenteilta ja tutkijan päiväkirjasta näkyy, kuinka oppilaat kertojen edetessä rentoutuvat ja ymmärtävät, kuinka toimia opetuskerroilla ja olla osana draamaa. Toiminnasta tuli sujuvampaa ja elävämpää, joka näkyi esimerkiksi siinä, että oppilaat lähtivät toimintaan mukaan nopeammin ja jokainen pysyi paremmin mukana toiminnassa.

Lisäksi oppilaat oppivat draaman työtavoista. Esimerkiksi varjoteatterin parissa syntyi oppimista: ”Mä opin, että lakanan sisällä on pikkuisia merirosvoja, jotka on paperia eikä oikeita” (Alma-oppilas). Oppilas siis ymmärsi, miten varjoteatteri toimii. Myös opettaja nostaa varjoteatterin esille: ”Oppivat just sen varjoteatterihommat esim. et pitäkää hahmo lähellä kangasta jne ja oppi ku toistettiin monta kertaa” (O2). Tämä voidaan todentaa myös videotallenteilta.

Myös puvustaminen ja merkkien käyttö draaman työtavoista nousivat esille. Niiden tärkeys näkyi, kun jokainen oppilas teki itselleen silmälapun. Ne olivat aina mukana opetuskertojen alussa ja ne laittaessa päähän alkoi oppilaiden roolityö eli silmälappu toimi roolimerkkinä. *Bowell & Heap (2005)* nostavat draamassa olevien merkkien tärkeyden: ne sitouttavat toimintaan, ennustavat tulevaa sekä symboloivat konkreettisesti jotakin asiaa. Silmälaput päässä oltiin merirosvoja. Myös viimeisellä kerralla piirretyissä kuvissa siitä, mitä on jäänyt oppimiskokonaisuudesta mieleen, muutamassa (4/12) piirroksessa oli merirosvolla silmälappu päässä. Silmälaput olivat siis tärkeä osa oppimiskokonaisuutta. Esimerkissä kuvataan, kuinka silmälaput mahdollistavat roolityön aloittamisen.

Oppilaat ottavat tunnin alussa silmälaput esille ja laittavat ne päähän. Moni oppilas alkaa tekemään itsenäisesti merirosvohuutoja ja muutamat ottavat kuvitteellisen miekan käteen ja alkavat miekkailla. (Video, Opetuskerta 2, 10.11.2023)

Lisäksi roolihahmojen puvustamista olisi haluttu tehdä vielä lisää. Muutama oppilas (2/12) sanoitti ryhmähaastatteluissa, että haluaisi puvustaa lisää. Anssi-oppilas kiteyttää, että: ”Haluaisin tehdä lisää miekan ja hatun merirosvolle”.

Owens & Barber (2010) nostavat esille, että puvustaminen motivoi ja sitouttaa tekemiseen. Oppilaiden piirroksissa toistui myös musta väri, sillä melkein jokainen (9/12) käytti piirroksessaan mustaa väriä. Musta väri yhdistetään usein merirosvojen väriksi. Bowellin ja Heapin (2005) mukaan myös värit voivat toimia draamassa erilaisina merkkeinä ja täydentää kokonaisuutta.

Aplodit olivat myös tärkeässä roolissa: aplodien tullessa esiintyjät alkoivat hymyillä ja tekemisestä tuli varmempaa. Aplodit myös vähensivät jännitystä, sillä se oli merkki siitä, että esiintyjää kannustettiin ja häneen uskottiin. Lisäksi oppilaat oppivat opetuskertojen edetessä, että aina esityksen jälkeen taputetaan. Ensimmäisellä opetuskerralla oppilaat alkoivat taputtaa opettajan merkistä ja loppuilla kerroilla taputukset tulivat luonnostaan ilman opettajan merkkiä. Nämä havainnot voidaan todentaa videotallenteilta sekä tutkijan päiväkirjasta. Owens & Barber (2010) puhuvat draamassa tapahtuvista rituaaleista, jotka yhdistävät draaman tekijöitä ja antavat motivaatiota. Aplodeista syntyi oppilaille oma rituaalinsa. Esimerkissä kuvataan, kuinka aplodien antaminen vaikutti positiivisesti oppilaan rohkeuteen esiintyä.

Oppilas kävelee katse maassa, selkä kumarassa ja kädet rinnalla kaikkien eteen esittelemään omalla vuorollaan piirroksen, jonka on piirtänyt oppimiskokonaisuudesta. Oppilaan saapuessa eteen, kaikki rupeavat taputtamaan. Oppilas rupeaa hymyilemään, kohentaa ryhtiään ja rupeaa selittämään piirtämästään kuvasta. (Video, Opetuskerta 7, 24.11.2023)

Suomen kielen sanavaraston kehittyminen kuvaa sitä, kuinka oppilaiden sanavarasto laajeni kokonaisuuden aikana. Muutamalta oppilaalta (3/14) ryhmähaastatteluissa ja opetuskertojen aikana nousi esille, että heidän suomen kielen sanavarastonsa laajenivat kokonaisuuden aikana. Kaapo-oppilas kertoo oppineensa: "Semmosii asioita mitä mä en tienny. Jotkut sanat mitä sä sanoit, mä en tienny, mut sit mä opin". Draama auttoi siis oppilasta oppimaan uusia sanoja. Opettaja nostaa esille, kuinka kaikki pääsivät mukaan kielimuurista huolimatta: "Siinä oli se kielimuuri aika suuri, että se oppilas ei nappaa niinku kaikkia juttuja, mut sitten hän pääsi leikkiin mukaan" (O1). Myös Peterin (2000) tutkimuksen mukaan draama laajentaa oppilaiden sanavarastoa, sillä sana ja liike yhdistyvät. Kielimuuri ei ollut ongelma draamaa tehtäessä.

Muisti kuvaa taas sitä, että oppilaat muistivat hyvin oppimiskokonaisuuden sisällöt ja toimintatavat opetuskertojen välillä ja aikana. Oppituntien alussa kerrattiin aina, mitä edellisellä kerralla oli tehty. Lindblom-Ikonisen (2022) mukaan kehitysvammaisilla oppiminen on hitaampaa, sillä lähi- ja työmuistissa on haasteita. Tutkimuksessa oppilaat osasivat aina sanoittaa, mitä viime kerralla oli tehty. Anssi-oppilas toteaa toisella opetuskerralla: ”Miks sä kysyt näitä, viime kerrasta on vasta viikko”. Hän siis koki, että opetuskertojen sisältöjä oli helppo muistaa. Viimeisellä kerralla ennen piirroskuvien tekemistä käytiin myös läpi koko oppimiskokonaisuus ja oppilaat muistivat yhdessä jokaisen opetuskerran sisällöt ilman opettajan apua. Tämä näkyy videotallenteiden lisäksi oppilaiden piirroksissa, sillä melkein jokainen oppilas (11/12) oli piirtänyt kokonaisuuden teemasta piirroksen. Myös oppilaiden vastauksissa haastatteluissa ja oppitunneilla sekä tutkijan päiväkirjassa näkyy opetuskertojen sisältöjen muistaminen. Draama siis tuki positiivisesti oppilaiden muistamista. Alla oleva esimerkki havainnollistaa, kuinka hyvin oppilaat muistavat opetuskertojen sisältöjä.

Kaikki istuvat alkupiirissä ja opettaja kysyy, jokainen opetuskerta kerrallaan, mitä silloin tehtiin. Oppilaat nimeävät useita eri asioita jokaiselta kerralta ilman opettajan apua. Jokaiselta opetuskerralta tulee esille vähintään 4 eri asiaa, mitä tehtiin. (Video, opetuskerta 7, 24.11.2023)

Ilmaisukeinolla kuvataan sitä, kuinka oppilaat pääsivät tutustumaan uuteen tapaan ilmaista itseään. Muutamilla oppilailla (4/14) tuli suuria avautumisia ilmaisussa. Nämä oppilaat olivat tunneilla hyvin keskittyneitä, innostuneita ja hyvin sitoutuneita toimintaan. Bailey (2004) kertoo, että draama mahdollistaa vapautumista, joka johdattaa rohkeuteen kokeilla ja ilmaista itseään. Alla olevasta opettajan kommentista käy ilmi, kuinka opettaja huomasi muutoksen oppilaassa ja oli tyytyväinen siihen.

No kyllä mä sen niinku sen niinku jotenkin nostaisin esille koska se oli siellä jotenkin niin semmoinen vapautunut ja niinku silmät kirkaana ja niinku katsekontaktissa. Niinku et ei ollut katse alaspäin mitä on toisinaan. Mä niinku et tota et jotenkin se sen sellainen vapautuminen. Musta se oli niinku jotenkin hienoa. Niinku tavallaan hän niinku ehkä silleen että käyttäytyy hyvin erityyppisesti kun tässä luokassa tietyissä tilanteissa just silleen kun mä toivoisin et hän vapautuis ja sais just sellasta tsemppimeininkiä. (O1)

Lisäksi jokainen pääsi ilmaisemaan itseään juuri siten, kuin osasi ja halusi. Useaan otteeseen oppilaat osallistuivat kaikki suurella intensiteetillä tekemiseen erityistarpeista huolimatta. Erityistarpeet eivät olleet este tekemiselle. Pulli (2010) sekä Pulli ja Viirret (2012) nostavat esille, että draama mahdollistaa itsensä ilmaisua jokaisen omalla tavalla ja sen lisäksi luo uusia ilmaisutapoja. Tätä oli nähtävissä myös opetuskertojen aikana. Esimerkistä näkyy, kuinka oppilas omaaloitteisesti osallistuu toimintaan omalla tavallaan.

Alkuleikissä oppilas, joka ei puhu, haluaa mennä keskelle antamaan muille ringissä oleville hahmoja, joita heidän tulee tehdä. Muut oppilaat ovat sanoneet ääneen hahmon. Oppilas ratkaisee itse asian siten, ilman opettajan ohjeistusta, että näyttää näyttelemällä, minkä hahmon ringissä olevan henkilön tulee tehdä. (Video, Opetuskerta 3, 13.11.2024)

Mielikuvituksella kuvataan sitä, että draamatyöskentely mahdollisti myös oppilaille mielikuvituksen käyttöä ja sen esiintuomista. Opettaja nostaa esille huomionsa oppilaiden mielikuvituksen käytöstä: "Sit ehkä tämmöistä mielikuvituksen käyttöä, että joillakin oppilailla havaitsin, että ne pystyikin miettimään, mitä tässä pitikin miettiä, vaikka että mitä tehdään näytelmään. Heillä olikin ajatuksia ja ideoita" (O2). Mielikuvituksen käyttö näkyy videotallenteilta useampaan kertaan eri improvisaatioharjoituksissa monipuolisilla ja innovatiivisilla toteutuksilla, ideoilla esityksiin ja toisten esitysten tulkinnoilla. Heikkinen (2010) toteaa, että draama kehittää monipuolisesti ajattelua sekä mielikuvitusta. Toivasen (2009) mukaan draamaleikissä mielikuvitusta joutuu käyttämään huomaamattaan, jolloin samalla se myös kehittyy. Draama siis haastoi oppilaita käyttämään mielikuvitusta.

Toiminnallisuus kuvaa sitä, kuinka toiminnallinen tekeminen oli isossa osassa kokonaisuutta. Draama perustuu toiminnallisuuteen ja tekemiseen. Opettaja nostaa esille toiminnallisuuden tärkeyden: "Mitä enemmän on tommoista toiminnallista niin kyllähän se niinku, että ollaan liikkeellä eikä vaan näillä pulpeteilla. Niinku vaan pulpetit sivulle ja saa tilaa leikkiä. Saada sen kautta ylipäättään lisää omaa eläytymiseen ja ilmaisuun" (O1). Videotallenteilta näkyy myös, kuinka toiminnallisten leikkien kautta oppilaat saadaan keskittymään toimintaan ja kuinka paljon enemmän oppilaat esimerkiksi näyttelivät omalla

kehollaan verrattuna siihen, kun he istuvat. Toiminnallisen opetuksen ollaan todettu olevan hyvä ja nopea tapa oppia uutta, antavan aivoille taukoja ja tukevan luokan koheesiota (Lengel & Kuczala, 2010). Draamakasvatus perustuu toiminnallisuuteen ja yhdessä toisten kanssa tekemiseen. Draamassa tekemisen avulla opitaan ja kasvetaan (Rusanen, 2001, s. 47–48). Toiminnallisuus siis aktivoi oppilaita tekemään.

Draaman määrittely kuvastaa sitä, mitä oppilaat määrittivät draaman olevan. Oppimiskokonaisuuden jälkeen oppilaat osasivat määrittellä, mitä draama on, kun heiltä kysyttiin sitä ryhmähaastatteluissa. Oppimista tapahtui ymmärryksessä siitä, että mitä draama on. Oppilaat eivät olleet ennen kokonaisuutta tehneet draamaa, mutta kokonaisuuden jälkeen ryhmähaastatteluissa melkein jokaiselta (10/12) tuli draamaan liittyvä vastaus. Monet oppilaista määrittivät draaman olevan oppimiskokonaisuuden sisältöjä tai tunnetiloja. Alla olevat esimerkit kuvaavat oppilaiden määritelmiä draamasta.

Anssi: "Hauskaa, leikkejä, leikkiä kavereiden kanssa miekalla ja aarre"

Kaisa: "Etsiä merihirviötä, prinsessoja"

Ville: "Vähän hyvää ja vähän huonoa, esityksiä"

Kari: "Draama on sitä, mitä on sun silmien edessä"

5.3 Itsensä voittaminen

Kolmas pääluokka on itsensä voittaminen. Draamassa tehdään usein uusia ja oman mukavuusalueen ulkopuolelta olevia asioita. Moni oppilas voitti itsensä oppimiskokonaisuuden aikana. Tämä pääluokka voidaan jakaa kolmeen alaluokkaan: *jumittamisesta ylipääseminen, uskallus esiintyä ja heittäytyä sekä uudessa ryhmässä oleminen ja toimiminen.*

Jumittamisesta ylipääseminen kuvaa sitä, kuinka opetuskertojen aikana oppilaat pääsivät aina jumistaan yli. Opettaja kertoo: "Joku oppilas, jolla on huono päivä, ei kykene välttämättä tulemaan enää mukaan toimintaan, mutta näiden kertojen aikana oppilaat pystyivätkin jatkamaan päivää" (O2). Tämä toistuu

useita kertoja eri oppilailla videotallenteilla ja myös tutkijan päiväkirjassa. Kehitysvammoihin kuuluu erityisesti jumittuminen, missä henkilö lamaantuu eikä pysty ajattelemaan muuta kuin tilanteen aiheuttanutta asiaa (Vernerin, 2023). Vernerin (2023) mukaan tämä johtuu aivojen ylikuormituksesta ja se voi kestää useita tunteja. Heidän mukaansa jumittumisen voi laukaista mikä vaan tilanne tai asia. Jokaisella kerralla oppilas pääsee yli omasta jumistaan ja pystyy jatkaamaan toimintaa. Draama vaikutti siis positiivisesti jumittamiseen. Alla oleva esimerkki kuvaa tilanteen, jossa oppilas pääsee jumistaan yli ja jatkaa toimintaansa.

Oppilas istuu keskellä lattiaa kädet ristissä ja eikä suostu liikkumaan. Oppilas istuu siinä muun toiminnan lomassa noin 30 minuuttia, kunnes tehdään still-kuva-harjoitusta ja opettaja näyttää esimerkkiä juoksevasta still-kuvasta. Lattialla mököttävä oppilas nostaa käden ja sanoo: "Ei tuolta näytä juokseva patsas". Opettaja pyytää oppilaan näyttämään, miltä sen kuuluisi näyttää. Oppilas tulee näyttämään ja loppuajan oppilas tekee kaikki harjoitukset täysin mukana. (Video, Opetuskerta 1, 8.11.2023)

Uskallus esiintyä ja heittäytyä kertoo siitä, kuinka oppilaat uskaltautuivat draaman maailmassa esiintymään ja heittäytymään. Monet oppilaista eivät ole tehneet draamaa tai esiintyneet ennen, mutta opetuskerroilla kaikki oppilaat olivat aina mukana tekemässä. Opettaja toteaa: "Muutosta oli se, että joku tosi ujo oppilas uskaltikin esittää täällä mukana" (O2). Esiintyminen ja uskallus näkyi myös siinä, että moni oppilas (6/12) nosti ryhmähaastatteluissa esille, että osasi erityisen hyvin jonkun esiintymistilanteen. Esimerkiksi Kaapo-oppilas nostaa esille, että: "Osasin tosi hyvin olla kassatäti". Oppilas siis tiedosti esiintyneensä ja tehneensä sen hyvin. Uskallus näkyy myös tutkijan päiväkirjassa ja videotallenteilla jokaisella opetuskerralla. Lisäksi oppilaiden peukutuksissa kaikki oppilasta näytti jokaisella opetuskerralla ylöspäin osoittavaa peukku kysymykseen "Oliko kivaa esiintyä?". Oppilaat siis pitivät esiintymisestä. Alla havainto tutkijan päiväkirjasta, joka kuvaa oppilaiden heittäytymistä.

Oppilaat ovat hyvin innostuneita ja todella suuria lahjakkuuksia. Heittäytyminen näkyy kasvon liikkeistä varpasiin asti. Kaikki haluavat näyttää oman esityksensä. Monilta puuttuu se, että mietti, mitä muut ajattelevat tai mitä jos näytän tyhmältä. (Päiväkirja)

Uudessa ryhmässä oleminen ja toimiminen kertoo, kuinka oppilaat pystyivät toimimaan ja olemaan ryhmässä kokonaisuuden ajan. Luokat eivät olleet tehneet yhteistä projektia yhdessä, mutta oppilaat tiesivät toisensa koulusta. Opettaja nostaa esille, että ”Tavallaan jo se, että oppilaat osallistuu ja pystyy toimimaan tässä samassa luokkatilassa niin se on jo musta niinku toteutui” (O2). Hän lisää, että: ”Ehkä oppilaille merkityksellistä semmoinen, että he on uskaltanut mukaan tämmöiseen, missä tehdään yhdessä ja jopa toisen luokan kanssa et uskalsinpa olla mukana ja tuli voittajafiilis” (O2). Kaikki opettajan kuvailema näkyy videotallenteilla siinä, että jokainen oppilas osallistuu toimintaan mukaan, kaikki tekevät yhdessä ja tulevat toimeen. Kaikki oppilaat näyttivät myös jokaisen opetuskerran lopussa olevassa peukutuksessa ylöspäin osoittavaa peukkaa kysymykseen ”Oliko kivaa tehdä yhdessä”. Tämä kertoo siitä, että ryhmässä oli mukava toimia.

5.4 Ryhmän merkitys

Neljäs pääluokka ryhmän merkitys kuvaa sitä, mikä merkitys ryhmällä oli, jossa oppimiskokonaisuus toteutettiin. Tämä pääluokka voitiin jakaa seuraaviin alaluokkiin: *ryhmäytyminen, toimiva ryhmädynamiikka, uusien ihmissuhteiden luominen* sekä *rutiinit*.

Ryhmäytyminen kuvaa sitä, kuinka oppilaat ryhmäytymisen avulla uskaltivat tekemään enemmän ja olemaan vapautuneempia. Ryhmäytymisen on tutkittu olevan tärkeä osa ryhmän muodostamisessa. Onnistunut ryhmäyttäminen sitouttaa ryhmän jäsenet sen toimintaan (Arrow, 2010, s. 339). Ryhmäkoheesio syntyy ryhmäyttämisen avulla ja se mahdollistaa hyvän ilmapiirin ja ryhmädynamiikan, vuorovaikutusta ryhmän jäsenten välillä ja avoimuutta (Laine, 2005; Carron & Burke, 2010, s. 316). Draamassa leikillisuus ja leikkiminen, draamasopimuksen tekeminen ja avoin vuorovaikutus mahdollistavat ryhmäytymisen (Heikkinen, 2002). Draama toimii hyvänä keinona ryhmien ryhmäyttämiseen. Esimerkiksi jokainen opetuskerta aloitettiin ”mitä kuuluu” -kierroksella ja oppilaat kertoivat joka kerta enemmän ja enemmän asioita sekä muut kommentoivat toistensa kertomia asioita. Uskallus jakaa omia asioita

enemmän ja enemmän kertoo siitä, että ryhmä alkoi ryhmäytyä pikkuhiljaa. Tämä näkyy videotallenteilla selkeänä kehityksenä. Heikkinen (2005) toteaa, että draamassa jokainen ihminen tulee kuulluksi ja pääsee kertomaan omia tarinoitaan. Eli kuulluksi tulemisella oli merkitystä ryhmäytymisen mahdollistamisessa. Alla oleva havainto tutkijan päiväkirjasta kuvaa, kuinka ujompi oppilas uskaltautuukin kertomaan asian muille ”mitä kuuluu” -kierroksella.

Oppilaat ovat ruvenneet kertomaan enemmän asioita alun ”mitä kuuluu” -kierroksella. Tänäänkin yksi oppilas, joka on usein hiljaisimpia halusi kertoa asian kaikille. Opettajien ja avustajien ilmeet olivat yllättyneitä ja jokainen heistä tuli vähän lähemmäksi kuuntelemaan, mitä asiaa oppilaalla oli. (Päiväkirja)

Ylipäättensä ryhmäytymisen aiheuttamaa vapautumista näkyi koko ajan enemmän ja enemmän opetuskerroilla. Tämä näkyi videotallenteilta toiminnan elävöitymisellä, tutkijan päiväkirjan havainnoilla ja opettajien haastatteluissa. Opettajan lainauksesta huomaa, että opettajat huomasivat muutoksen oppilaissa.

Eka kerta oli oli semmoista niinku et ne oli niinku tosi rauhallisesti ja silleen niinku kaikki meni niinku ihan nappiin et sit varmaan semmoista vapautumista tuli semmoista niinku eloa ja ääntä ehkä vähän enemmän mikä oli ihan kiva et se homma niinku vapautui entistään niinku siinä tottu siihen ryhmään. (O1)

Toimiva ryhmädynamiikka kuvaa taas sitä, kuinka oppimiskokonaisuuden aikana oppilaat tulivat hyvin toimeen keskenään ja antoivat toisille tilaa tehdä harjoitteita. Opettaja kiteyttää: ”Oli tosi hieno nähdä että se yhteistyö onnistuu sillä joskus ollaan tällasia kokeiltu eikä ne oo menny niinku strömsössä. Mutta oli hyvät dynamiikat nyt” (O2). Myös videotallenteilta näkyy, kuinka sujuvaa työskentely yhdessä on: oppilaat ottavat kontaktia toisiinsa ja konflikteja syntyy vain muutamia, mutta nekin saadaan heti selvitettyä. Draaman on todettu olevan hyvä keino kehittämään ryhmän koheesiota ja ryhmäyttämiseen, sillä se lisää luottamusta, yhteenkuuluvuutta ja turvallisuuden tunnetta (Mreiwed ym., 2017; Gallagher, 2018). Hyvä ryhmädynamiikka mahdollisti kokonaisuuden sisältöjen ja tavoitteiden toteutumisen.

Uusien ihmissuhteiden muodostuminen kertoo sitä, kuinka oppimiskokonaisisuuden aikana oppilaat muodostivat uusia ihmissuhteita. Oppilaiden ryhmähaastatteluissa moni oppilas (6/12) kertoo, että sai uusia ystäviä toiselta luokalta, joka oli mukana kokonaisuudessa. He luettelivat niiden oppilaiden nimet, joita saivat uusiksi kavereiksi: ”Alman ja Karoliinan” (Iines-oppilas). Opettaja nostaa esille myös: ”Jotain ehkä semmosia ystävyysuhteita tai jotain tämmösiä tuttavuuksia” (O2). Uusien ihmis- ja ystävyysuhteiden luominen ei ole kehitysvammaisille henkilöille helppoa ja siksi kehitysvammaisten koululaisten ystävyysuhteet ovat tutkimusten mukaan vähäisempiä verrattuna yleisopetuksen oppilaisiin (Mäkäräinen, 2019). Tähän vaikuttavat esimerkiksi kommunikaation haasteet ja vaikeudet toiminnanohjauksessa (Juusola, 2017, s. 35–39). Kuitenkin draama mahdollisti oppilaille uusien ystävyysuhteiden luonnin.

Rutiinit kuvaa sitä, kuinka tietyt rutiinit olivat hyvin tärkeitä opetuskokonaisuuksien aikana. Esimerkiksi samat istumapaikat ringissä olivat erittäin tärkeitä. Jos niistä poikettiin, horjui koko toiminta. Autismiliiton (2021) mukaan kehitysvammaisilla ihmisillä tietyt rutiinit ovat hyvin tärkeitä, sillä ne luovat turvaa ja selkeyttävät toimintaa. Heidän mukaansa rutiinista poikkeaminen saattaa aiheuttaa jumittumista, itsensä rauhoittelua erilaisilla keinoilla esimerkiksi toistuvan liikkeen tai ääntelyn kautta, taikka raivokohtauksia. Näin tapahtui myös oppimiskokonaisuudessa ja seuraava esimerkki kuvaa juuri tällaista tilannetta.

Oppilaat tulevat välitunnilta luokkaan ja muutama oppilas menee istumaan eri paikalle rinkiä kuin viimeksi. Tällä paikalla viimeksi istunut henkilö tulee ja alkaa huutamaan, että tämä on hänen paikkansa. Paikan ottanut henkilö nousee seisomaan ja rupeaa myös huutamaan. Kaikki muutkin oppilaat rupeavat ottamaan kantaa asiaan kertomalla oman mielipiteen kovaan ääneen. Tilanne rauhoittuu, kun oppilaat istuvat omille alkuperäisille paikoilleen. (Video, Opetuskerta 3, 21.11.2023)

5.5 Tunteet

Kuudes pääluokka käsittelee tunteita, joita draaman oppimiskokonaisuus herätti oppilaissa. Pääluokka voitiin jakaa neljään eri alaluokkaan: *innostus, omien tunteiden voittaminen, tunteiden siirtyminen oppilaalta oppilaalle ja draaman keinoin eri tunteiden synnyttäminen*.

Innostus kuvaa sitä, kuinka innostuneita oppilaat olivat oppimiskokonaisuudesta. Oppilaiden ryhmähaastatteluissa kukaan oppilas ei maininnut mitään negatiivista liittyen oppimiskokonaisuuteen. "Vaikee sanoa, mikä olis ollu tylsää, ku kaikki oli niinku kivaa" (Kari-oppilas). Annika-oppilas toteaa myös, että: "Kaikki oli parasta tänään". Opettaja sanoo, että: "Varmasti oli hyvin piristävää ja he koki tän mielekkääksi ja he näytti oikeesti niinku nauttivan tämmöisestä toiminnasta" (O2). Myös peukutuksissa jokainen oppilas näytti aina ylöspäin olevaa peukku kysymykseen "Oliko tänään kivaa" ja alaspäin olevaa peukku kysymyksiin "Oliko joku tylsää" tai "Oliko joku ei niin kivaa". Innostus näkyi myös videoilta siinä, että oppilaat olivat aina innoissaan tulossa opetuskerroilla ja kyselivät paljon, mitä tänään tehdään. Oppilaat siis pitivät kaiken kaikkiaan oppimiskokonaisuudesta.

Omien tunteiden voittaminen kuvaa sitä, kuinka muutama oppilas (3/14) pääsi omien tunteidensa yli ja sai tilalle uusia tunteita. Anssi-oppilas kuvailee näin: "Se ensimmäinen peli, mulla tuntu niinku vähän nololta. Kaikki leikit tuntu vähän niinku nololta, mut sitten tuli kivaa". Hän siis tiedosti ja huomasi muutoksen tunteissaan. Myös opettaja toteaa: "Kukaan ei niinku jäänyt sille jännityksen takia pois. Kaikki tuli mukaan" (O2). Videotallenteilta näkyy myös, kuinka oppilasta jännittää esiintyminen, mutta hän menee esiintymään ja esityksen jälkeen hän hymyilee leveästi. Eli itsensä voittaminen antoi oppilaille positiivisia kokemuksia.

Tunteiden siirtyminen oppilaalta oppilaalle kuvastaa, kuinka kokonaisuuden aikana oli havaittavissa tunteiden siirtymistä oppilaalta oppilaalle. Toisen innostus tarttui toiselle ja se siirtyi myös toimintaan. Tämä näkyi myös tutkijan päiväkirjamerkinnöissä. Monissa tutkimuksissa on havaittu, että tunteet siirtyvät helposti toiselta toiselle koko ihmisen elinkaaren ajan (Downey ym., 1999; Matjaskon & Fieldman, 2005; Repetti ym., 2009). Tutkimuksessa se toimi positiivisella tavalla innostaen kaikkia mukaan toimintaan.

Kaikki tekevät yhtä aikaa patsas-harjoitusta. Oppilas näyttää patsasta, joka syö. Sama oppilas kyselee heti patsaan teon jälkeen, mikä patsas on seuraavana eikä meinaa pysyä paikoillaan. Hän myös hymyilee koko ajan. Vieressä oleva toinen oppilas katsoo patsasta tekevää oppilasta, rupeaa hymyilemään ja rupeaa itse tekemään samaa patsasta. (Video, Opetuskerta 2, 8.11.2023)

Draaman keinoin eri tunteiden synnyttäminen kuvaa sitä, kuinka erilaisilla draaman elementeillä ja työtavoilla esim. valot, musiikki, avustaja roolissa menetelmä, pystyttiin luomaan tilaan erilaisia tunnelmia. Tätä kautta oppilaille syntyi myös erilaisia tunteita. Koko oppimiskokonaisuuden puhututtavin asia oli avustaja roolissa menetelmä, jossa tarkoituksella luotiin suuri jännite ulkopuolisen uhan avulla. Jokaisessa (6/6) oppilaiden ryhmähaastattelussa nousi esille tämä harjoite ja siihen liittyvät tunteet. "Se merihirviö oli jännittävä, koska oli pimeätä", nostaa esille Tuukka-oppilas. Sakari-oppilas toteaa: "Merihirviö oli pelottavaa, koska saatiin rahaa ja se hirviö lähti pois. Hirviö tuli meitä vastaan ja kuka pelkää merihirviötä leikki. Hirviö ei saanut mua eikä Leevyä kiinni. [*Näyttelee, miltä hirviö näytti ja miten se äänteli*"]". Kuitenkin moni oppilas (9/14) kertoi ryhmähaastatteluissa ja opetuskerroilla, että haluaa merihirviön uudestaan: "Minä haluan merihirviön uudestaan" (Leevi-oppilas). Merihirviö jäi siis positiivisesti heidän mieleensä, sillä se haluttiin uudestaan.

Myös videotallenteelta näkyy, kuinka merihirviön tullessa muutama oppilas menee aikuisen taakse piiloon ja seinän viereen, muutama menee kohtaamaan hirviötä ja loput jähmettyvät paikoilleen. Draamalla pystytään luomaan hyvin voimakkaasti tunteita (Peter, 2000). Harjoite kuvastaa hyvin Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen vaiheita, jossa ensimmäisessä vaiheessa lähdetään uudenlaiseen kokemukseen ja oppiminen tulee omien tunteiden ja kokemusten kautta. Sen jälkeen tapahtumia reflektoidaan (Kolb, 1984). Oppilaiden kanssa merihirviötä käytiin vielä viikkojenkin jälkeen läpi keskustellen ja oppilaat refleктоivat tapahtumia paljon. Tämä näkyy videotallenteilta ja oppilaiden ryhmähaastatteluissa.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia kokemuksia kehitysvammaiset oppilaat saavat draamakasvatuksen oppimiskokonaisuudesta vaativan erityisen tuen erityisopetuksessa. Tutkimuksen mukaan draamalla on enemmän merkitystä kuin pelkkä leikkiminen ja hauskanpito, sillä oppilaat oppivat laajasti uusia asioita, esimerkiksi saivat omaan ilmaisuunsa monipuolisuutta, pääsivät kokemaan tunteita ja käsittelemään niitä sekä toimimaan uuden ryhmän jäsenenä.

Aineistosta saatiin selville, että oppilaat kokivat draamakasvatuksen oppimiskokonaisuuden mielekkäänä, kokemuksia antavana ja mukavana. Se herätti heissä paljon ilon ja innostuksen tunteita. Kokonaisuus herätti oppilaissa myös jännitystä ja pelkoa. Draaman keinoin pystyttiin luomaan jännitettä oppilaille. Tämä on linjassa aiemman tutkimustiedon kanssa, että draamatyöskentelyn on todettu kehittävän oppilaiden tunnetaitoja, sillä draaman avulla pystytään kokemaan ja käsittelemään eri tunteita (Peter, 2000).

Oppilailla erityispedagogisen tuen tarve väheni oppimiskokonaisuuden aikana, sillä oppilaat jaksoivat keskittyä pidempään kuin perinteisessä luokkahuonetyöskentelyssä. Lisäksi aikuisen tukea tarvittiin vähemmän oppimiskokonaisuuden kertojen aikana. Koska erityisopetuksen kontekstissa aihetta ei ole juurikaan tutkittu, voidaan pohtia, liittyykö tuen tarpeen väheneminen esimerkiksi Crimmensin (2006) tutkimuksen tulokseen siitä, että draama auttaa oppilaita keskittymään paremmin, sitoutumaan tekemiseen ja ottamaan enemmän kontaktia.

Opetuskertojen aikana oppilaat myös pystyivät jatkamaan päiväänsä, vaikka he olivat jumittuneena johonkin asiaan. Voisi ajatella, että draaman kokemuksellisuus ja siitä syntyvä motivaatio ovat tekijöitä, miksi oppilaiden erityispedagogisen tuen tarve väheni ja jumittumisesta pois pääseminen nopeutui, sillä toiminta koettiin motivoivana, jonka takia sitoutuminen siihen oli korkeampaa. Tämä olisi linjassa Deweyn (1957) "learning by doing" -käsitteen

kanssa ja Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teorian kanssa, sillä niiden mukaan kokemuksellisuus mahdollistaa oman toimijuuden lisääntymistä sekä motivaatiota.

Osa oppilaista koki myös itsensä voittamista draaman parissa: uskallusta olla ryhmässä, heittäytyä ja esiintyä. Jopa luokkien ujoimmat oppilaat uskalsivat olla mukana ja esiintyä. Bailey (2004) toteaa, että draaman on todettu mahdollistavan kehitysvammaisille oppilaille vapautumista, luovuuden mahdollistamista ja uudenlaista motivaatiota. Muutama oppilas löysi draamasta jopa uuden ilmaisukeinon, joka mahdollisti heille uudenlaisen vapautumisen. Tämä ilmaisukeinon tuottama vapautuminen paransi näiden oppilaiden keskittymistä toimintaan, kontaktin ottoa ja innostuksen tunnetta. Crimmensin (2006) tutkimuksen mukaan draama opettaa kehitysvammaisille juuri näitä taitoja.

Pullin ja Viirretin (2012) mukaan draama on mahdollistanut liikuntakyvyttömälle henkilölle kokemuksen käden liikuttamisesta itsenäisesti. Lisäksi Crimmensin (2006) tutkimuksen mukaan draama kasvatti puhumattomien oppilaiden osallisuutta. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan myös puhumattomat oppilaat pääsivät hyvin toimintaan mukaan ja ilmaisemaan itseään omalla tavallaan. Voidaan todeta, että draaman avulla voidaan osallistaa kehitysvammaisia oppilaita uudella tavalla eivätkä erityistarpeet ole esteenä toiminnalle.

Draamakasvatuksen oppimiskokonaisuus mahdollisti myös oppimista hyvin laajasti monelta eri osa-alueelta. Oppimiskokonaisuudelle oli määritelty tavoitteet ja oppilaat saavuttivat jokaisen niistä. Tämä näkyy tutkimuksen tuloksien monipuolisuudessa ja siinä, että ne vastaavat opetuskertojen määriteltyihin päätavoitteisiin. Tutkimuksessa oppilaat määrittelivät draaman olevan hauskaa, leikkejä, yhdessä tekemistä, esiintymistä, merirosvoja ja aarteen etsintää. Yksi tämän tutkimuksen tavoitteista oli tutustuttaa oppilaat draaman maailmaan ja tämän toteutuminen näkyy oppilaiden draaman määrittelyissä. He osasivat määrittellä draamaa, koska olivat kokonaisuuden aikana oppineet, mitä se oikein on.

Oppimista tapahtui myös oppimiskokonaisuuden sisällöistä ja teemoista: oppilaat oppivat asioita merirosvoista, leikeistä ja harjoitteista. Oppilaiden muisti toimi myös erityisen hyvin: he muistivat jokaisen opetuskerran sisällöt

koko kokonaisuuden ajan. Kehitysvammaisilla henkilöillä on todettu usein olevan haasteita muistamisessa (Lindblom-Ikoninen, 2022; World Health Organization, 2023), joten voidaan pohtia, mitkä tekijät draamassa ylläpitivät oppilaiden muistia. Learning by doing -käsite (Dewey, 1957) ja kokemuksellinen oppiminen (Kolb, 1984) painottavat sitä, että oppilaslähtöinen opetus, jossa oppilas saa itse olla aktiivisessa roolissa, mahdollistaa sen, että oppimisesta tulee merkityksellisempää ja motivoivampaa, jolloin opeteltavat asiat pysyvät myös pidempään muistissa. Voidaan todeta, että tämä voi olla yksi niistä tekijöistä, joka ylläpiti oppilaiden muistia kokonaisuuden aikana.

Oppilaat oppivat myös draamasta työskentelytapana, sillä työskentely sujuvoitui kertojen edetessä ja työtapojen tekniikoita opittiin. Draama mahdollisti myös suomen kielen sanavaraston laajenemisen, joka on myös linjassa esimerkiksi Peterin (2000) tutkimuksen mukaan, missä todettiin, että draaman avulla voidaan opettaa kieliä kehitysvammaisille oppilaille. Myös opetussuunnitelma (POPS 2014) nostaa esille draaman käytön kielten opetuksessa.

Kokemuksellisella oppimisella ja sen toiminnallisuudella sekä oppilaille uudella työtavalla oli positiivisia vaikutusta oppilaiden motivaation ja innostukseen oppia uutta, joka mahdollisti suuren määrän oppimista. Draama myös perustuu leikillisyyteen (Heikkinen, 2002), jolloin oppiminen tapahtuu oppilaille välillä huomaamatta (Toivanen, 2009). Tämä oli myös nähtävissä kokonaisuudessa, sillä on mielenkiintoisempaa tehdä sellaisia asioita, jotka eivät tunnu opiskelulta. Kokonaisuus poikkesi huomattavasti normaalista koulun opiskelutarjasta, jolla oli varmasti positiivista ja virkistävää vaikutusta oppilaisiin ja heidän oppimiseensa.

Ryhmällä oli myös merkitystä kokonaisuudessa: ryhmäytymisellä oli suuri merkitys ryhmän toiminnan kannalta ja se mahdollisti toimivan ryhmädynamiikan. Ryhmäytyminen onkin draaman ominaispiirre (Heikkinen, 2002). Ryhmän dynamiikkaa ja ryhmäytymistä ylläpiti ja mahdollisti tietyt rutiinit. Tietyistä rutiineista syntyi oppimiskokonaisuuden aikana ryhmälle normeja. Normit ovatkin tärkeä osa ryhmän toimintaa: ne ohjaavat ryhmän jäseniä toimimaan tavoitteen mukaan, jäsentävät, mitä ryhmään kuuluminen edellyttää ja sitouttaa ryhmän jäseneksi (Brown, 1989, s. 50; Schroeder, 2010, s. 608).

Näitä normeja voi verrata Owensin ja Barberin (2010) nostamiin rituaaleihin draamassa, jotka ovat usein tärkeitä ryhmälle. Heidän mukaansa erilaiset rituaalit luovat raameja toiminnalle. Kokonaisuuden rituaaleina voidaan pitää esimerkiksi opetuskerroilla toistunutta leikkiä, aplodien antamista sekä oppilaiden omia istumapaikkoja. Erilaisilla rituaaleilla ja normeilla on merkitystä kehitysvammaisten oppilaiden kanssa tekemisessä, sillä kehitysvammaiset henkilöt kestävät huonommin epävarmuutta ja muutoksia (Kehitysvammaliitto, 2023). Toistuvilla asioilla ryhmässä luotiin turvallisuutta ja raameja toimintaan. Pulli ja Viirret (2012) kertovat, että toistuvat rituaalit auttavat kehitysvammaisia osallistujia ennakoimaan tekemistä. Heidän mukaansa samalla muodostuu ryhmään kuulumisen tunne, kun kaikki tekevät samaa asiaa yhdessä. Tämä oli yksi tekijä, joka mahdollisti toimivaa ryhmädynamiikkaa. Lisäksi draamasopimus, joka tehtiin heti kokonaisuuden alussa, loi raamit yhteiselle tekemiselle. Viirret (2013) painottaa sen tärkeyttä turvallisen ja toimivan ilmapiirin luomiseksi draamatunneille. Draamasopimus luo siis pelisäännöt tekemiselle (Owens & Barber, 2010; Viirret, 2018).

Ryhmän merkityksellisyydestä ja onnistuneesta ryhmäytymisestä kertoo myös se, että oppilaat kokivat saaneensa uusia ystäviä kokonaisuuden aikana. Kehitysvammaisille ihmisille uusien ihmissuhteiden luominen ei ole helppoa (Mäkäräinen, 2019), joten draama oli mahdollistamassa uusia ihmissuhteita. Draamaa kannattaa siis käyttää apuna uusien ihmis- ja ystävyysuhteiden luomisessa.

Draama mahdollisti myös mielikuvituksen käytön. Peter (2000) nostaa esille, että kehitysvammaisille ihmisille mielikuvituksen käyttö voi olla hankalaa. Toivanen (2009) nostaa esille, että mielikuvituksen käyttöä tulee pakostikin draamassa, sillä siinä liikutaan fiktion maailmassa ja oppilaat joutuvat oikeasti käyttämään mielikuvitustaan. Mielikuvituksen käyttöä auttoivat draaman erilaiset työskentelytavat. Erityisesti puvustamisen ja erilaisten merkkien merkitys oli suuri: oppilaat pääsivät niiden käytön avulla mukaan draaman maailmaan ja roolihahmoon sekä heittäytyminen ja mielikuvituksen käyttö oli tällöin helpompaa. Kaikki konkreettinen ja havainnollistava helpottaa kehitysvammaisten

ihmisten oppimista ja toimintaa, ja siksi esimerkiksi kehitysvammaisten oppilaiden opetuksessa käytetään paljon kuvia ja apuviittomia, jotka konkretisoivat toimintaa (Verner, 2022). Merkit ja puvustaminen toimi kokonaisuudessa havainnollistamisen ja symboloinnin välineenä.

Yllä olevista pohdinnoista voidaan todeta, että draamakasvatuksen oppimiskokonaisuudesta syntyi monenlaisia kokemuksia oppilaille. On kiinnostavaa, kuinka merkityksellisiä nämä kokemukset ovat oppilaille. Tilanteellisilla merkityksillä tarkoitetaan, kuinka merkitykselliseksi tietty tilanne tai tapahtuma arvioidaan (Martela ym., 2018). Heintzelmanin ja Kingin (2014, s. 562) mukaan merkityksellinen kokemus tarjoaa tunteen, että elämällä on arvoa ja se on tärkeää.

Merkityksellisyyden kokemusta on vaikea tarkastella ja se syntyykin tiedostamatta (Baumeister ym., 2013). Martelan ym. (2018) mukaan jokaiselle ihmiselle eri asiat luovat merkityksellisyyttä. Merkityksellisyyden kokemusta luovat esimerkiksi tavoitteellisuus ja tarkoituksellisuus (Steger ym., 2006), johdonmukaisuus sekä ymmärrettävyys (Heintzelman & King, 2014) ja asian tai aiheen liittyminen omaan elämään (Eriksson, 2017). Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan nähdä viitteitä, että oppilaat olisivat saaneet merkityksellisiä kokemuksia, sillä oppilaat puhuivat paljon kokonaisuudesta ja olivat siitä innoissaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) on määritelty laaja-alaiset tavoitteet, joiden tarkoituksena on tukea ihmisenä kasvamista ja antaa mahdollisuudet pärjätä yhteiskunnassa. Nämä tavoitteet painottavat omien vahvuuksien ja kehittämiskohteiden löytämistä sekä itsensä arvostamista. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että draamakasvatuksen avulla kehitysvammaisten vaativan erityisen tuen erityisopetuksessa voidaan opettaa laajasti perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) laaja-alaisia tavoitteita. Esimerkiksi draamakasvatuksen avulla voitiin opettaa *ajattelua ja oppimaan oppimista* (L1), *kulttuurista osaamista, vuorovaikutusta ja ilmaisua* (L2) ja *monilukutaitoa* (L4).

Lisäksi esimerkiksi Suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoite ”Tukeaa oppilasta vahvistamaan ilmaisurohkeuttaan ja ohjata häntä ilmaisemaan itseään kokonaisvaltaisesti, myös draaman avulla” toteutui myös. Tästä voidaan

todeta, että draamakasvatus tukee koulussa toteutettavaa opetusta ja sitä kautta mahdollistaa oppilaille erilaisia kokemuksia.

Kokonaisuudessaan voidaan todeta, että tulokset olivat linjassa aiempien tutkimusten kanssa ja lisäksi tämä tutkimus tuotti uutta tietoa erityispedagogisesta näkökulmasta: draaman parissa jumittumisesta päästiin nopeammin eroon, aikuisen tuen tarve väheni ja oppilaat jaksoivat keskittyä pidemmän aikaa opetukseen. Lisäksi draaman avulla pystyttiin opettamaan todella laajasti eri asioita. Draamaopetus siis soveltuu vaativan tuen erityisopetukseen ja mahdollistaa oppilaille paljon erilaisia kokemuksia ja sen kautta oppimista. Draamakasvatus tuo vaihtelevuutta opetukseen ja antaa uuden ilmaisukeinon sekä vapautumista.

6.2 Tutkimuksen arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on tärkeä arvioida, jotta tutkimuksen kaikki näkökulmat on pohdittu ja tuotu esille lukijalle (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan puolueettomuus on erityisen tärkeää, jotta hän pystyy tulkitsemaan aineistoa objektiivisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2017). Tutkimuksen tutkija toimi oppimiskokonaisuuden opettajana, joka vähentää tutkimuksen puolueettomuutta. Tätä kuitenkin pyrittiin estämään opetuskertojen videotallenteilla, jotka näyttävät suoraan, mitä opetuskerroilla on tapahtunut. Vienola (2005) toteaa, että videotallenteita on hyvä käyttää havainnoinnin tukena, sillä ne näyttävät, mitä tilanteessa tapahtuu. Tallenteita katsottiin useita kertoja läpi ja jokainen havainnointiin perustuva tulos on varmistettu videotallenteiden kautta.

Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että aineistoa kerättiin tutkijalta ja opettajilta, jotka tunsivat paremmin oppilaat kuin tutkija sekä itse oppilailta. Aineistotriangulaatiolla tutkimuksesta tulee luotettavampi, sillä aineisto on kattavampi ja tuloksia voidaan tarkastella useasta eri lähteestä (Denzin, 2012). Tutkimuksessa käytettiin tämän takia useaa eri aineistonkeruumenetelmää ja kaikkia niitä käytettiin aineiston analyysissä.

Oppilaiden haastattelut toteutettiin 2-3 henkilön ryhmähaastatteluina, paitsi yhden oppilaan kanssa yksilöhaastatteluna. Ryhmähaastattelun ongelmana oli se, että oppilaat vastasivat aina saman vastauksen kuin edellinen oppilas. Samaa tapahtui myös opetuskertojen loppujen peukkukysymyksissä. Kuitenkin ryhmähaastatteluissa joissain ryhmissä, toisten vastaukset herättivät keskustelua oppilaiden välillä ja toisen vastaus saattoi muistuttaa oppilaita siitä, että tätäkin asiaa oli tehty opetuskokonaisuuden aikana. Kuitenkin jatkotutkimusta ajatellen oppilaat kannattaa haastatella yksitellen, jotta välttyään siltä, että vastataan vain samalla tavalla kuin kaikki muut.

Oppilaiden peukkukysymykset tutkimuksessa olisi voinut muotoilla toisella tavalla. Esimerkiksi kysymykset "Oliko tänään kivaa" tai "Oliko joku asia tylsää" ovat johdattelevia. Lyhyet kysymykset ovat toimivia, sillä silloin tutkittava sisäistää ne helpommin (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 105). Kuitenkin kysymykset, joihin voi vastata "kyllä" tai "ei" ovat johdattelevia (Kananen, 2014, s. 73). Tästä syystä kysymysten muotoilu tulisi olla erilainen seuraavissa tutkimuksissa. Kuitenkin jokaisella opetuskerralla kysyttiin samat kysymykset ja oppilaat oppivat muistamaan, mitä kysymyksiä oli tulossa ja pystyivät pohtimaan vastauksiaan. Lisäksi tutkimuksen muut tulokset ovat linjassa peukkukysymysten vastausten kanssa, joten kysymykset eivät luultavasti liikaa johdatelleet tiettyyn vastaukseen.

Tutkimuksessa todettiin, että draaman avulla voidaan luoda erilaisia tunnetiloja ja sitä kautta herättää tunteita. Esimerkiksi avustaja roolissa harjoitus herätti oppilaissa jännitystä ja pelkoa. Pulli ja Viirret (2012) toteavat, että draamalla pystytään vaikuttamaan sen osallistujiin, esimerkiksi se voi toimia terapeuttisena kokemuksena. Tämä kertoo siitä, kuinka voimakas väline draama on. Tästä johtuen on tärkeää käyttää draamaa eettisesti ja oikein. Tutkimuksen harjoitteet eivät jättäneet oppilaille traumoja, sillä jännitystä luoneet harjoitteet oltiin suunniteltu siten, että niissä on positiivinen loppu. Lisäksi kaikki oppimiskokonaisuuden harjoitukset purettiin ja keskusteltiin yhdessä läpi. Esimerkiksi avustaja roolissa harjoite, jossa merihirviö tuli paikalle oli aluksi jännittävä, mutta lopuksi merihirviöstä tuli kiltti ja hän antoi oppilaille aarteen, jossa oli

herkkuja. Oppilaat olivat myös jälkikäteen hyvin innoissaan merihirviöstä ja olisivat halunneet tavata sen uudestaan. Tutkimuksen tarkoituksena oli siis tehdä draamaa oppilaiden kanssa eettisellä, eheyttävällä ja opettavaisella tavalla.

Termin kehitysvammaisuus sanan käytön eettisyydestä puhutaan paljon, sillä sana antaa heti tietyn mielikuvan henkilöstä ja ihminen kehitysvammadiagnoosin takana voi jäädä huomaamatta (Invalidiliitto, 2022; Tukiliitto, 2022). Tutkimuksessa ollaan samaa mieltä, että henkilö on paljon enemmän kuin diagnoosinsa, jonka takia tässä tutkimuksessa on pyritty saamaan oppilaiden äänet kuuluville ja löytämään jokaiselle oma tapa ilmaista itseään kuulemalla oppilaiden ajatuksia ja kokemuksia monella eri aineistonkeruumenetelmällä sekä toteuttamalla oppimiskokonaisuus, johon kaikki pystyivät osallistumaan. Kuitenkin termin käyttö tämän tutkimuksen kontekstissa koettiin relevantiksi.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että oppilaat ovat saaneet itse tehdä itsestään havaintoja ja kertoa omia ajatuksiaan. Jokaisen oppilaan oma ääni on tullut tutkimuksessa esille. Pearlmanin ja Michaelsonin (2019) mukaan tämä on tärkeää kehitysvammaisia henkilöitä tutkiessa. Usein kehitysvammaisia tutkiessa, muut ihmiset tarkkailevat ja tekevät heistä tulkintoja. Nyt oppilaat pääsivät itse myös kertomaan heille merkityksellisiä ajatuksia ja havaintoja. Koko oppimiskokonaisuus sekä oppilaiden haastattelut järjestettiin myös esteettömästi, jotta jokainen pystyi osallistumaan. Erityistarpeet eivät siis olleet este tutkimuksen toteutukselle.

Tutkijan rooli on laadullisessa tutkimuksessa enemmän pinnalla kuin määrällisessä tutkimuksessa, koska tutkija muodostaa omat havainnot ja tulkinnat aineistosta (Eskola & Suoranta, 2014). Tästä syystä on tärkeää, että tutkimuksen eri vaiheet on raportoitu mahdollisimman tarkasti ja, että tutkija pyrkii sanoittamaan pohdintaansa mahdollisimman objektiivisesti. Tutkimuksen kaikki vaiheet ovat kuvattu tarkasti ja asianmukaisesti, tehdyt valinnat perusteltu sekä pohdinta kirjoitettu mahdollisimman objektiivisesti lähteitä hyödyntäen.

Kokonaisuudessaan tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan, erittelemään ja käsitteellistämään tutkimuksen aihetta mahdollisimman tarkasti. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan nämä ovat laadullisen tutkimuksen ominaispiirteitä.

Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on ollut tehdä intensiivisen tapaustutkimuksen mukainen kokonaisuus, jossa oppilaiden kokemuksia on tuotu esille tulosten tiheällä kuvauksella sekä niistä tehdyillä tulkinnoilla. Erikssonin ja Koistisen (2005) mukaan tapaustutkimuksessa tapauksen monipuolinen kuvaus on tärkeää. Tätä on pyritty mahdollisimman tarkasti toteuttamaan tutkimuksessa. Kaiken kaikkiaan tutkimus on pyrkinyt kaikessa huolelliseen, eettiseen ja monipuoliseen kuvaukseen sekä lopputulokseen.

6.3 Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset

Tutkimuksesta nousi esille tärkeitä jatkotutkimusaiheita. Tulos, että erityispedagogisen tuen tarve väheni oppimiskokonaisuuden aikana, nosti esille jatkotutkimusaiheen, mitkä tekijät draamakasvatuksessa mahdollistavat tuen tarpeen vähenemisen ja, voisiko näitä keinoja käyttää enemmän erityisopetuksessa. Lisäksi tutkimuksen tulos, että draamakasvatuksen avulla oppilaat pääsivät nopeammin pois jumeistaan, nostaa esille jatkotutkimusaiheen, mitkä tekijät draamakasvatuksessa mahdollistavat aivojen ylikuormittumisen laskemisen nopeammin kuin yleensä.

Näitä molempia yllä mainittuja erityispedagogiikkaan liittyviä tuloksia olisi tärkeää tutkia lisää, sillä niiden tulokset voisivat antaa uusia keinoja erityispedagogiikkaan ja helpottaa oppilaiden arkea kouluissa. Tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää, mutta ne antavat viitteitä siihen, että draamakasvatuksen avulla voitaisiin opetuksesta vaativan erityisen tuen erityisopetuksessa tehdä toimivampaa ja oppimista edistävämpää.

Tutkimuksen opetuskokonaisuus kesti yhteensä 2,5 viikkoa. Olisi hyvä tutkia samaa aihetta pitkittäistutkimuksella, jotta saataisiin selville, mitä oppilaat saavat draamakasvatuksesta pidemmällä aikavälillä. Pitkittäistutkimus mahdollistaisi myös oppimistuloksien mittaamisen, sillä tämän tutkimuksen oppimiskokonaisuus oli sen verran lyhyt, että oppimista ei ehdi tapahtua niin paljoa, eikä saatu tietoa, jäivätkö opitut asiat muistiin pidemmäksi aikaa.

Tutkimus keskittyi tutustuttamaan oppilaat draamaan ja opettamaan draaman perusasioita. Olisi mielenkiintoista opettaa draamakasvatuksen

oppimiskokonaisuuden avulla jotakin tiettyä aihetta esimerkiksi suomen kieltä ja tutkia, kuinka hyvin draamakasvatus toimii tietyn aiheen opetusmenetelmänä. Lisäksi jatkotutkimuksissa olisi tärkeää tutkia ryhmän merkitystä: mitä se antaa oppilaille, mitä ryhmäkoheesiolle tapahtuu ja miten saadaan aikaiseksi toimiva ryhmä. Olisi myös mielenkiintoista tutkia, tulisiko samantyyllisiä tuloksia, jos ryhmäläiset eivät tuntisi toisiaan entuudestaan tai oppimiskokonaisuuden opettaja olisikin oppilaille tuttu. Nämä voivat muuttaa ryhmädynamiikkaa huomattavasti.

Kokonaisuudessaan tutkimus osoitti, että draamakasvatusta kannattaa käyttää kehitysvammaisten oppilaiden opetuksessa. Sillä on pedagogisia hyötyjä, joilla mahdollistetaan tuen tarpeen väheneminen, oppilaan oman toimijuus, kokemuksellinen oppiminen ja uusien ihmissuhteiden luominen. Tärkeää olisi lisätä erityispedagogiikan koulutukseen opetussisältöjä siitä, kuinka käyttää draamakasvatusta opetuksessa ja jatkokouluttaa jo kentällä olevia erityisopettajia aiheesta, jotta draamaa käytettäisiin enemmän opetuksessa. Tätä kautta draamaa saataisiin enemmän osaksi kehitysvammaisten oppilaiden erityisopetusta.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2022). *Criteria*. <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition>
- Arrow, H. (2010). Group formation. Teoksessa J. M. Levine & M. A. Hogg (toim.) *Encyclopedia of group processes & intergroup relations* (s.339–342). New Delhi: SAGE Publications.
- Autismiliitto ry. (2021). Rutiinit ja rituaalit. <https://autismiliitto.fi/autismi/toimintakyky/rutiinit-ja-rituaalit/>
- Bailey, S. (2004). Behaviour change through drama therapy. *Social Spectrum* 3, (s. 14–17).
- Barnes, C. (1991). *Disabled people in Britain and discrimination*. London: Hurst and Co.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., Aaker, J. L., & Garbinsky, E. N. (2013). Some key differences between a happy life and a meaningful life. *Journal of Positive Psychology*. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.830764>
- Brown, R. (1989). *Group processes: Dynamics within and between groups*. Oxford: Blackwell.
- Bowell, P. & Heap, S. B. (2005). *Prosessidraama – polkuja opettamiseen ja oppimiseen*. Helsinki: Draamatyö.
- Bowell, P. & Heap, S. B. (2012). *Planing Process Drama*. David Fulton Publishers.
- Carron, A. & Burke, S. (2010). Group Cohesiveness. Teoksessa J. M. Levine & M. A. Hogg (toim.) *Encyclopedia of group processes & intergroup relations* (s. 316– 320). New Delhi: SAGE Publications.
- Crimmens, P. (2006). *Drama therapy and storymaking in special education*. London & Philadelphia, PA: Jessica Kingsley.
- Connor, D., Valle, J.W. & Hale, C. (2015). Introduction: A Brief Account of How Disability Studies in Education Evolved. Teoksessa D. Connor., J.W. Valle,. & C. Hale, (2015). *Practicing Disability Studies in Education. Acting toward social change*. Peter Lang: New York.

- Conroy, C. (2009). Disability: creative tensions between drama, theatre and disability arts. *RIDE Research in Drama Education. The Journal of Applied Theatre and Performance* (s. 1–14), 14 (1).
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research* (s. 80–88), 6.
- Dewey, J. (1957). *Koulu ja yhteiskunta*. Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Dewey, J. (1996). *Democracy and education*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Downey, G., Purdie, V., & Schaffer-Neitz, R. (1999). Anger transmission from mother to child: A comparison of mothers in chronic pain and well mothers. *Journal of Marriage & the Family* (s. 62–73), 61(1).
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2010). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. I, Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-Kustannus.
- Eriksson, M. (2017). The sense of coherence in the salutogenic model of health. Teoksessa B. Mittelmark., S. Sagy., M. Eriksson., G. Bauer., J. Pelikan., B. Lindström. & G. Espnes. (2017). *The Handbook of Salutogenesis*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04600-6_11
- Eriksson, P. & Koistinen, K. (2005). *Monenlainen tapaustutkimus*. Kuluttajatutkimuskeskus. Julkaisuja, 4/2005.
- Finkelstein, V. (1981). To deny or not to deny disability. Teoksessa Brechin et al. (toim.) *Handicap in a Social World* (s. 34–36). Sevenoaks: Hodder and Stoughton.
- Gallagher, K. (2018). A reconsideration of social innovation: Drama pedagogies and youth perspectives on creative and social relations in canadian schooling. *Canadian Journal of Education* (s. 1–23), 41(1).
- Grove, N. & Park, K. (2001). *Social cognition through drama and literature for people with learning disabilities – Macbeth in mind*. London: Jessica Kingsle.
- Hiltunen, S. (1990). The effects of art/drama therapy experiences on rigidity, body concept and mental maturity in graphic thinking of adolescents with mental retardation. *Art Therapy* (s. 18–25).

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Heikkinen, H. (2002). *Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Heikkinen, H. (2005). *Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista!* Jyväskylä: Minerva.
- Heikkinen, H. (2007). *Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille*. KVS.
- Heikkinen, H. (2017). *Ajattele toimien*. Tampere: Draamatyö.
- Heintzelman, S. J., & King, L. A. (2014). Life is pretty meaningful. *American Psychologist*. <https://doi.org/10.1037/a0035049>
- Invalidiliitto. (2022). *Miten kehitysvammaisuudesta tulisi puhua?*
<https://www.invalidiliitto.fi/ajankohtaista/miten-vammaisuudesta-tulisi-puhua>
- International Drama/Theatre and Education Association. (2023). *Publications – 30 Years of Idea Book*. <https://www.ideadrama.org/page-18270>
- Johnstone, K. (1996). *Impro*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Juusola, M. (2017). *Sosiaalisten taitojen ohjaajan opas 1*. Koulutuskeskus Artemia.
- Jyväskylän yliopisto. (2023). *Tiedote tutkimuksesta, tietosuojailmoitus, suostumuslomake sekä yksinkertaistettu tiedote, suostumus ja tietosuojailmoitus*.
<https://www.jyu.fi/fi/tutkimus/vastuullinen-tiede-jyvaskylan-yliopistossa/ihmistieteiden-eettinen-toimikunta/ohjeetlausuntopyynnontekemiseen/liite-6-tiedote-tutkittaville-henkiloille-tietoon-perustuvansuostumuksen-prosessi-12>
- Kananen, J. (2014). *Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta*. Teoksessa A. Pitkäranta. (2014). *Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä – työkirja ammattikorkeakouluun*.
- Karkkulainen, M. (2011). *Siivet selkään, draamakengät jalkaan – Kohtaamisia draaman pedagogisilla näyttämöillä*. Helsinki: Draamatyö.
- Kaski, M., Manninen, A. & Pihko, H. (2012). *Kehitysvammaisuus*. (5. uudistettu painos). Sanoma Pro Oy: Helsinki.

- Kehitysvammaliitto ry. (2023). *Kehitysvammaisuus*.
<https://www.kehitysvammaliitto.fi/kehitysvammaisuus/>
- Kontu, E., Ojala, T., Pesonen, H., Kokko, T. & Pirttimaa, R. (2017).
 Vaativan erityisen tuen käsite ja tutkimustuloksia (VETURI-hanke, 2011-2015). Teoksessa *Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisyhmän loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kolb, A. Y., Kolb, D. A., Passarelli, A. & Sharma, G. (2014). On becoming an experiential educator: *The educator role profile*. *Simulation & Gaming* 45 (2) (s. 204–234).
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Koponen, P. (2004). *Improkirja – Mitä yhteistä on filosofialla, pullopersiljalla ja vapaalla pudotuksella?* Like.
- Kotka, R. (2011). *Tarinat tunteiden tulkkina: toiminnallisia ideoita satujen ja draaman maailmasta*. PS-kustannus.
- Kupari, K. (2010). Haastavan käyttäytymisen tulkinnat kehitysvamma-alan lehdissä. Teoksessa Vehmas, S. (toim.) *Vammaisuuden kokeminen ja kokemuksen vammaisuus*. Suomen vammaistutkimuksen seuran 2. vuosikirja. Kehitysvammaliiton selvityksiä 7.
- Kupias, P. (2001). *Oppia opetusmenetelmistä*. Helsinki: Educa-instituutti.
- Ladonlahti, T. (2004) Haasteita palvelujärjestelmälle. Kehitysvammaiseksi luokiteltu henkilö psykiatrisessa sairaalassa. *Jyväskylä studies in education psychology and social research* 255. Jyväskylän yliopisto.
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (2010). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-Kustannus.
- Laine, T. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-Kustannus.
- Lindblom-Ikonen, R. (2022). Lievästi kehitysvammaisten ja yleiseltä kognitiivi

selta tasoltaan samanlaisten ei-kehitysvammaisten nuorten väliset neuro psykologiset erot. *Neuropsy-open*, 2022-1.

<https://journals.helsinki.fi/neuropsyopen/article/view/1756>

Lengel, T., & Kuczala, M. (2010). *The kinesthetic classroom : Teaching and learning through movement*. Thousand Oaks: Corwin.

Lähteelä, J. (2020). *Varjoteatteri*. IKI-TARU.

<https://sites.utu.fi/iki-taru/taidelahtoiset-menetelmat/varjoteatteri/>

Matjasko, J. L., & Feldman, A. F. (2005). Emotional transmission between parents and adolescents: The importance of work characteristics and relationship quality. Teoksessa B. Schneider, & L. J. Waite (toim.), *Being together, working apart: Dual-career families and the work-life balance* (s. 138-158). Cambridge: Cambridge University Press.

Malm, M., Matero, M., Repo, M. & Talvela, E.-L. (2004). *Esteistä mahdollisuuksiin. Vammaistyön perusteet*. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Mannerkoski, M., Ng, K., Poikola, M. & Kärnä, E. (2023). *Vaativa erityinen tuki. Kuinka vaativan erityisen tuen teemoja käsitelleisiin täydennyskoulutuksiin osallistuneet opettajat ymmärsivät käsitteen ja mitä ajatuksia heillä oli sen sisällöstä ja merkityksestä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä?* NMI Bulletin, 1/2023. <https://bulletin.nmi.fi/tag/vaativa-erityinen-tuki/>

Martela, F., Ryan, R. M., & Steger, M. F. (2018). Meaningfulness as Satisfaction of Autonomy, Competence, Relatedness, and Beneficence: Comparing the Four Satisfaction and Positive Affect as Predictors of Meaning in Life. *Journal of Happiness Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9869-7>

Mreiwed, H., Carter, M. R. & Shabtay, A. (2017). Building classroom community through drama education. *National Journal* (s. 44-57), 41(1).

Mäkäräinen, M-R. (2019). Onko kehitysvammaisille koululaisilla ystäviä? *Tukiliitto*. <https://www.tukiliitto.fi/blogi/onko-kehitysvammaisilla-koululaisilla-ystavia/>

Neelands, J. & Goode, T. (2010). *Structuring Drama Work. A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge University Press.

- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2009). Oppimisen teorit. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 194–236). Helsinki: WSOY.
- Oliver, M. (1996) *Understanding disability: from theory to practice*. Basingstoke: Macmillan.
- Opetushallitus. (2023). *Erityinen tuki*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/erityinen-tuki>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Laaja-alaiset tavoitteet. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tekstikappale/428611>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat>
- Opetushallitus. (2023). *Päätös erityisestä tuesta*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/paatos-erityisesta-tuesta>
- Opetushallitus. (2014). *Suomen kieli ja kirjallisuus*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetus_suunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). *Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa*. Kehittämissuunnitelman loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:34.
- Oppivelvollisuuslaki, 1214/2020 (2020). 2 §. Oppivelvollisuuden alkaminen ja päättyminen. Annettu Helsingissä päivänä 30 joulukuuta 2020. <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214>
- Owens, A & Barber, K. (1998). *Draama toimii*. Helsinki: Cosmoprint Oy.
- Owens, A. & Barber, K. (2010). *Draamakompassi: prosessidraaman suunnittelu, käytännön työskentely, arviointi ja reflektointi*. Helsinki: Draamatyö.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. (3. painos). Sage Publications.
- Pearlman, S. & Michaels, D. (2019). Hearing the voice of children and young people with a learning disability during the Educational Health Care Plan (EHCP). *Support for Learning* (s. 148–61) 34.

- Pesonen, H. & Äikäs, A. (2020). *Perusopetuksen oppilas vaativan monialaisen tuen keskiössä*. <https://bulletin.nmi.fi/tag/vaativa-monialainen-tuki/>
- Peter, M. (2000). Developing drama with children with autism. *Good Autism Practice* (s. 9–20), 1 (1).
- Peterson, K., DeCato, L. & Kolb, D. A. (2015). Moving and learning – Expanding style and increasing flexibility. *Journal of Experiential Education* 38 (3), (s. 228–244).
- Perusopetuslaki, 628/1998 (1998), 17§. Annettu Helsingissä 21 päivänä elokuuta 1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pulli, T. (2010). *Totta ja unta: draama puhe- ja kehitysvammaisten ihmisten yhteisöllisenä kuntoutuksena ja kokemuksena*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Pulli, T. & Viirret, T. L. (2012). *Terapeuttinen draama*. Teoksessa: Huttunen, O. (toim.) & Kalska, H. (2020). *Psykoterapiat*. Duodecim.
- Puolimatka, T. (2002). *Opetuksen teoria – Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Purjo, T. (2014). *Arvot ovat ihmisen toiminnan perusta*. Tampere University Press.
- Pätsi, M. (2010). *Näyttelijän tekniikoita*. BTJ-Avain.
- Repetti, R. L., Wang, S., & Saxbe, D. (2009). Bringing it all back home: How outside stressors shape families' everyday lives. *Current Directions in Psychological Science*, 18(2), (s. 106-111).
- Routarinne, S. (2004). *Improvisoi!* Tammi.
- Rusanen, S. (2001). Teatteri – huutolaislapsi suomalaisessa koulussa. Teoksessa Korhonen, P. & Østern A. (toim.) *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus*, (s. 47–60).
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Schroeder, D. A. (2010). Norms. Teoksessa J. M. Levine & M. A. Hogg (toim.) *Encyclopedia of group processes & intergroup relations*. New Delhi: SAGE Publications. 608–61.

- Seppälä, H. (2010): Hoivan ja asumisen välimaastossa. Pohdintoja kehitysvammaisuuden kaksista kasvoista. Teoksessa A. Teittinen. (toim.): *Pois laitoksista* (s. 180–198). Helsinki: Hakapaino.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). *The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the Presence of and Search for Meaning in Life*. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80>
- Stenberg, P-R. (2019). *Osallistavan draamaprosessin yhteisöllinen suunnittelu: Pedagoginen malli ja toiminta digitaalisessa oppimisympäristössä*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Szatkowski, J. (1986). Drama: Aestetik og politik. *Drama – Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*. Nro 2. (s. 18–23.)
- Tarinateatteri. (2023). *Tarinateatteri - Mitä se on?*
<https://www.tarinateatteri.net/kopio-yhdistys/>
- Teittinen, A. (2008) Normaliteetin rajat ja rakenteet. Teoksessa J. Kivirauma (toim.) *Muuttuvat marginaalit: näkökulmia vammaistutkimukseen*.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2023). *ICD-diagnoosiluokitusten käyttöönottoanke on käynnistynyt*.
<https://thl.fi/-/icd-11-diagnoosiluokituksen-kayttoonottoonkaynnistynyt>
- Terveyskirjasto. (2021). *Kehitysvammaisuus*.
<https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00556>
- Tilastokeskus. (2022). *Oppimisen tuki -tiedote*.
<https://tilastokeskus.fi/ju-lkaisu/cl8lmq0ndqquf0dutte806lj3>
- Toivanen, T. (2009). Draamakasvatuksen mahdollisuudet varhaiskasvatuksessa. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen & A-L., Välimäki (toim.) *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä* (s. 30– 35). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/3ade1cb7-b61e-4c73-b0a8-b0305b3f927b>.
- Toivanen, T. (2015). *Lentoon! Draama ja teatteri perusopetuksessa*. Sanoma Pro.
- Tukiliitto. (2022). Ihminen esiin sanojen takaa.
<https://www.tukiliitto.fi/tarina/ihminen-esiin-sanojen-takaa/>
- Tukiliitto. (2023). *Tietoa kehitysvammasta*.
<https://www.tukiliitto.fi/tietoa-kehitysvammasta/>

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö*.
<https://tenk.fi/fi/tiedetilppi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>
- Uusitalo, M. (2016). *Olen ja ihmettelen: Maailmassa-olemisen näyttäämö draaman merkityksen antajana Martin Heideggerin filosofian valossa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Vienola, V. (2005). Videoiden käyttö tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.) *Tutkiva opettajankoulutus - taitava opettaja* (s. 71–81). Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Viirret, T. L. (2013). *Kun opettaja saa draamaroolin. Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta* (s. 116-149). (ed.) Helsinki SKS.
- Viirret, T. L. (2018). Prosessidraama: eläytymistä rooleihin ja tapahtumiin. Teoksessa T. L. Viirret & Airaksinen, R. (toim.) *Suomalaisia prosessidraamoja* (s. 10–19). Helsinki: Draamatyö.
- Viirret, T.L. (2020). *Dialogism as an Integral Element in Process Drama. Insights into a Drama Teacher's Artistic-Pedagogical Expertise*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Vehmas, S. (2005) *Vammaisuus. Johdatus historian, teoriaan ja etiikkaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Verner. (2020). *Erityisopetus*. <https://verneri.net/yleis/erityisopetus>
- Verner. (2022). *Verkkopalvelu kehitysvammaisuudesta. Lääketieteellinen näkökulma*.
<http://verneri.net/yleis/laaketieteellinen-nakokulma>.
- Woodruff, S. D. (2009). Phenomenology. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2013 Edition). Zalta, Edward N. (ed.)
- World Health Organization. (2023). *ICD-11. 6400 Disorders of Intellectual development*. <https://icd.who.int/browse11/1-m>
- Østern, A-L. (2001b). Alkutarjoitteista roolin rakentamiseen – Näkökulmia näyttelijäntyyön opettamisen sisältöön ja rakenteeseen. Teoksessa P. Korhonen., & A-L. Østern. (toim.) *Katarsis - Draama, teatteri ja kasvoitus* (s. 163–205). Atena kustannus Oy.

- Østern, A. (2000). Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa P. Teerijoki., (toim.) *Draaman tiet – suomalainen näkökulma*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Østern, A. & Heikkinen, H. (2001) The aesthetic doubling. A central concept for the theory of drama education? Teoksessa B. Rasmussen., T. Kjølnær., V. Rasmussen., & H. Heikkinen., (toim.) *Nordic voices in drama, theatre and education* (s. 110-123). Bergen: IDEA Publications.

LIITTEET

Liite 1. Opetuskertojen peukkukysymykset

1. Oliko kivaa tänään?
2. Oliko joku tylsää, ei niin kivaa, jännittävää?
3. Oliko kivaa tehdä yhdessä?
4. Oliko joku asia vaikeaa?
5. Oliko kivaa esiintyä tai heittäytyä?
6. Mikä oli sinusta parasta tänään?

Liite 2. Oppilaiden ryhmähaastattelukysymykset

1. Mikä oli kaikista parasta koko merirosvo-seikkailussa?
2. Oliko jotain mistä et pitänyt?
3. Saitko uusia kavereita?
4. Oliko joku pelottavaa, jännittävää, ihan tylsää? Miksi?
5. Mitä haluaisit tehdä lisää? Miksi?
6. Mitä opit?
7. Huomasitko, että osasit jotakin tosi hyvin?
8. Mitä teidän mielestä draama on? Mitä se tarkoittaa?
9. Opitko jotain draamasta?

Liite 3. Opettajien haastattelukysymykset

1. Millainen kokemus tämä oli sinulle, kun seurasit draamatunteja? Millaisia havaintoja ja kokemuksia sinussa heräsi?
2. Mitä huomasit oppilaissa? Tapahtuiko oppilaissa jotain muutosta?
3. Erityisiä onnistumisen hetkiä?
4. Vaikuttiko joku erityisen vaikealta?
5. Muita huomioita?
6. Mitä huomioita teit ryhmästä ja sen toiminnasta, dynamiikasta?
7. Havaitsetko oppilaiden tunteiden ilmaisussa jotain uutta, erilaista?
8. Puhuivatko oppilaat tekemisistä tuntien väleissä?
9. Onko sinusta tällaisella työskentelyllä jotakin arvoa tai merkitystä oppilaiden kannalta? Jos on, niin mitä?

Liite 4. Opetuskertojen 5 ja 6 sisältö ja rakenne

5. Opetuskerta

1. Mitä kuuluu -kierros
2. Toistuva leikki (merirosvo, papukaija, laiva)
3. Swiss bäng boing -leikki
4. Varjoteatteri esityksen katsominen videolta (5min)
5. Videon läpikäynti ja varjoteatterin määrittely
6. Varjoteatterinukkejen tekeminen

6. Opetuskerta

1. Varjoteatteri nukkejen käytön harjoitus ilmassa ja liikkeessä
2. Varjoteatterilavaan tutustuminen ja jokainen pääsi vuorotellen kokeilemaan hahmon käyttöä lakanan takana
3. Pienryhmissä varjoteatteriesityksien keksiminen ja esittäminen
4. Esitykset ja niistä keskustelu
5. Loppupeukutukset