

TOTTA JA UNTA

DRAAMA
PUHE- JA KEHITYSVAMMAISTEN
IHMISTEN YHTEISÖLLISENÄ
KUNTOUTUKSENA JA
KOKEMUKSENA

Tuula Pulli

Tuula Pulli

TOTTA JA UNTA

Draama puhe- ja kehitysvammaisten ihmisten
yhteisöllisenä kuntoutuksena ja
kokemuksena

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Historica-rakennuksen salissa H320
maaliskuun 27. päivänä 2010 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Education of the University of Jyväskylä,
in Building Historica, hall H320, on March 27, 2010 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2010

TOTTA JA UNTA

Draama puhe- ja kehitysvammaisten ihmisten
yhteisöllisenä kuntoutuksena ja
kokemuksena

Tuula Pulli

TOTTA JA UNTA

Draama puhe- ja kehitysvammaisten ihmisten
yhteisöllisenä kuntoutuksena ja
kokemuksena



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2010

Editor
Markku Leskinen
Department of Education, University of Jyväskylä
Pekka Olsbo
Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Front cover by Christian Catrina

URN:ISBN:978-951-39-3840-6
ISBN 978-951-39-3840-6 (PDF)

ISBN 978-951-39-3825-3 (nid.)
ISSN 0075-4625

Copyright © 2010, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2010

ABSTRACT

Pulli, Tuula

The Real and the Illusory. Drama as a means of community-based rehabilitation and experience for persons with severe learning and speech disabilities.

Jyväskylä, University of Jyväskylä, 2010, 281 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 385)

ISBN 978-951-39-3840-6 (PDF), 978-951-39-3825-3 (nid.)

Summary 7 p.

Diss.

Research on drama work among non-speech persons with cognitive, functional and interaction impairments is scarce. This pilot study describes a type of drama suitable for special education and care, in which daily care providers step into a sensory story with their disabled pairs. Participants focus their attention on a shared target and gain shared involvement. They get embodied knowledge in space and time. The research explores the conceptual basis for this empowering drama type, experiences of practical drama sessions, particularly their rehabilitative features. By linking drama education, special education, and logopedics with critical pedagogy, the researcher implements an abductive and theory-linked content analysis. Using a hermeneutic approach, she proposes a model, the main categories of which are *Beauty*, *Partnership*, and *Understanding*. These correspond to the drama experience categories of *Lived experience*, *Involvement*, and *Comprehension*. The 70-concept model is used to evaluate the empirical data (twelve 90-minute drama sessions with 16 caretakers and 16 disabled adults, divided into four groups). The questionnaires, group interviews, and video recordings are explored and interpreted within the conceptual model. As a result, the researcher suggests a practical application for the model. Drama seems to promote awareness, proto imagination and partnership, and consequently the sense of belonging and ability to comprehend signs. Drama is discussed as the interface of recreation and rehabilitation in disability contexts. The findings and considerations are presented for further assessment and development, in order to enhance community-based rehabilitation, human growth, access to culture, and quality of life among individuals with special needs.

Key words: applied drama, art accessibility, community-based rehabilitation, special education drama, joint partnership, severe learning disability, speech disability

Author's address Tuula Pulli
Hautalanmäentie 4
40950 Muurame
tuula.pulli@gmail.com

Supervisors Professor (emerita) Paula Määttä
Department of Educational Sciences
Special Education
University of Jyväskylä, Finland

Professor Kaisa Launonen
Department of Speech Sciences
University of Helsinki, Finland

Professor (emeritus) Markku Ojanen
Department of Psychology
University of Tampere, Finland

Dr. Nicola Grove
Wiltshire
BA12 7 LH, UK

Reviewers Professor Eija Kärnä
Department of Special Education
University of Eastern Finland

Professor Anna-Lena Østern
Programme for Teacher Education
Faculty of Social Sciences and
Technology Management, NTNU
University of Trondheim, Norway

Opponent Professor Eija Kärnä
Department of Special Education
University of Eastern Finland

SAATTEEKSI

Esi-isät ovat kulkeneet kanssani öisin, erityisesti Martin ja Maurice, joille en ole sukua. Kerran kuljimme kolmisin peltotiellä. (Tämä on unta.) Opettaja, Martin, sanoi: *"Lapselle ihmisessä pysyy yö tähtien ompelijattarena."* Niin, kun erillisyyks viedään kauas tähtiin, syntyy yön ykseys. Maurice, Oppinut, jatkoi: *"Se liittää yhteen ilman saumaa ja lankaa."* Niin, ykseys on läpäisyä. Kuulin Tutkijan (itseni) sanovan: *"Se on ompelijatar, koska se työskentelee vain läheisyyden kanssa."* Olin tutkijana lapsi. Taivas näytti tutkimukseni teoriakehikolta, jota yö ompelee. Voisiko läheisyys olla eri tieteenalojen tähtien yhteyttä, niiden pyrkimystä hyvään, niiden huolenpitoa kanssaihmisyydestä? Puheterapeutina olin kanssaihmisyydestä kiinnostuneempi kuin Martin – jos nyt samaa asiaa ajattelimmekaan. Oliko ykseys kehollisuutta, josta Maurice kirjoittaa? Miten kanssaihmisyyks asuu jaetussa aistikokemuksessa ja kehon puheessa? Keskustelimme tietämättä, ymmärsimmekö toisiamme, mutta tien päässä ryhdyin yön ompelijaksi.¹

Ompelus on nyt tässä käsillä, ehdotuksena väitöskirjaksi. Ompelukouluun minut lähetti Avain-säätiön silloinen päällikköni Tuija Åstedt. Hän ehdotti: *"Pura auki draaman verho, tutki, tee palvelus kehitysvammatyölle."* Kiitän häntä ja Avain-säätiötä luottamuksesta, ja kiitän myös säätiön muita työntekijöitä suurenmoisesta avusta ja tuesta. Suuri merkitys on myös sillä, että entinen työnantajani, Pääjärven kuntayhtymä, tuki draamatyötä. Terapiatalon tiimi uskoi uuteen ja rakensi kanssani draaman maailmoita. Raha-automaattiyhdistystä kiitän siitä, että sain tehdä tätä ompelusta työelämäni viimeiset kolme vuotta.

Hyvästelin peltotien kulkijat. Kun unohduin avaruuteen, minut palautti ompeluksen ääreen tiedevaellukseni operatiivinen päällikkö, erityispedagogiikan professori Paula Määttä, jonka kanssa sommittelin työtä aika ajoin. Matkasimme kuulemaan Avain-säätiön tiedekonsultin, psykologian professori Markku Ojasen näkemyksiä tutkimuksestani. Hän riisui kvanttimanttelinsa ja etsi käsikirjoituksesta elävää kokemusta tieteellisen täsmätekstin rinnalle. Säätiön toinen tiedekonsultti, logopedian professori Kaisa Launonen jaksoi yö yöltä ja vuosi vuodelta ohjata minua kohti valintoja, jotka ehkä tuottaisivat ymmärrettäviä kuvia. Hän lähti kanssani Englantiinkin, Shakespearen nummille. (Tämä on totta.) Siellä asuu tutkimukseni neljäs ohjaaja, puheterapeutti ja kielitieteilijä Nicola Grove, 1600-luvun olkikattoisessa, narisevassa talossaan. (Tämäkin on totta.) Hän on syvälinen tutkija, joka myös itse on tarinankertoja. Hän vie kehitysvammaisia ihmisiä mukaansa Odysseiaan ja julkaisee oppaita tähän työhön. Hänen ja hänen perheensä draaman taju kiteytyvät mansikkaan, joka koristi neuvottelupöytäämme erään iltapäivän ajan. Kesän 2008 ensimmäinen mansikka, yhteinen aistien ilo. Kiitos.

¹ Tutkijan dramatisoima katkelma Heideggerin peltotiekeskustelusta:
"OPETTAJA Lapselle ihmisessä pysyy yö tähtien ompelijattarena.
OPPINUT Se liittää yhteen ilman saumaa ja lankaa.
TUTKIJA Se on ompelijatar, koska se työskentelee vain läheisyyden kanssa."
Martin Heidegger 2005. Silleen jättäminen. Suomentaja Reijo Kupiainen. Niin & näin -lehden filosofinen julkaisusarja 23-45, 58; ks. myös Maurice Merleau-Ponty 1988, 75.

Ompelin. Lopulta istuin nuotiolle kirjoitettavat kuvat kädessäni. Viereeni ilmestyi fenomenologi, filosofian yliopistonopettaja Petri Kuhmonen. Hän piti tärkeänä ompelun saamaamista, ontologisesti erisuuntaisten valintojen perustelua. Hän näki kehollisen tietämisen draaman tietämisen mielenä ja kielenä erityisesti niille, joilla ei ole sanoja. Nuotiolle tuli vielä draamakasvatuksen lehtori Hannu Heikkinen. Hän irrotti tutkimani draamatyyppin prosessidraamasta, jonka nurkkaan olin koettanut merkitä sille paikkaa. Ennen aamua ompelusta arvioivat työn esitarkastajat taidekasvatuksen professori Anna-Lena Østern ja erityispedagogiikan professori Eija Kärnä. Olen koettanut käyttää lankoja, joita he ehdottivat olennaisen kirkastamiseen sanapaljouteni kirjosta.

Kiitän kaikkia edellä mainittuja ja lisäksi lukemattomia muita tarkkuudesta, jolla paneuduitte tekstiini. Koetin parhaani mukaan kirkastaa sitä olennaista, joka kullekin teistä oli erilaista. Monet saumat jäivät ohuiksi. Erityispedagoginen orientaatio saattaa tuntua draamakasvatuksellisesti orientoituneesta lukijasta liian tarkalta ja oman alan tieto liian niukalta – ja päinvastoin. Tieteen kielen tarkkuus, tyyneys ja tiiviys sekä kokemuksen monitulkintaisuus eivät aina suostuneet harmoniaan. Aineiston ja metodologian kuvaus on erilaista kuin kokemuksen kuvaus, ja käsitteiden pohdinta voi vaikuttaa metafysiseltä runoudelta. Joissakin kohdin rikon tieteellistä kirjoitustapaa ja käytän mielikuvia syventämään ilmaisua ja tuomaan tekstiin viestejä siitä kielentakaisesta, joka kantaa draamaa. Kun eri kuvauskielet kirjoittavat ompelusta, voi vaikuttaa siltä, että kirjoittaisin eri lukijoille. Kuitenkin uskon, että jokaisessa on monta lukijaa, ja monessa yksi: kaukaisuuden kuka tahansa.

Tutkimukseni nuotion hehkua vaalii haltijahenki, draamaohjaajaparini Virpi Hämäläinen, jota ilman tätä tutkimusta ei olisi. Kiitollisuuteni ympäröi Sinut ja perheesi, joka antoi Sinussa minulle pitkäaikaisen lainan. Draamatuokioiden osallistujat, tutkimushenkilöt: suuri kiitos lahjastanne tieteelle. Kiitän myös haastattelijoita ja videokuvaajia sekä kaikkia, jotka kommentoivat videoita ja tekstiä; erityinen kiitos osallistujien lukijapalautteesta.

Hovikriitikoni, tyttäreni Tuuli Kirsikka ja Päivi Talvikki, sekä suomen kielen tarkastaja Paula Sajavaara koettivat ojentaa minulle lukijan laseja. Kiitos laseista, vaikka en ehkä oppinutkaan katsomaan toisin. Lukija arvioikoon lopputulosta, tutkimuselosteen luettavuutta ja käytettävyyttä. Pekka, kiitos uskomisesta Hetken Kauneuden olemassaoloon, ja kiitos anopin kirjan pukemisesta asuunsa. Puolisoni, mitä aikoja! Isä, veli ja siskot ja kaikki rakkaat ihmiset, kiitos siitä, että sain vetäytyä erakoksi. Nyt kaikki tänne laavulle!

Omistan kirjan Juho Jaakko Oskarille, kahdeksanvuotiaalle Ritarille. Hän klikkasi Pause, kun mummin piti välillä väijyä metsässä salaisia linnoja. Niitä oikeita, kivisiä.

Muuramessa 10.1.2010, tulilla

Tuula Pulli

PROLOGI

Draamapiiri, kahdeksan ihmistä, päättää lähteä retkelle talviseen metsään. Helppoa, TEHDÄÄN tänne talvi. Asukkaat ja hoitajat peittävät olohuoneen huonekalut valkoisin kankain. Osa pukee ylleen myssyn, kintaat tai kaulahuivin. Kukin valitsee vuorollaan yhden tavarahan reppuun. On lamppua, kirvestä, makkaraa ja vispilää. Reppu kelkkaan, ja viiman vimmainen ujellus (tuuletin) saattelee retkeläiset matkaan. Oikeasti metsään? Hirvittää. Mutta kun draamaohjaaja kokeilee matkaan lähtijöiden jalkoja ja kiven kovaan väittää kenkien jo olevan täynnä lunta ja jalkojen olevan ihan märkiä, alkaa kuitenkin helpottaa. Hän se tässä erehtyy! Ohjaaja raukka luulee olevansa lumimetsässä, mutta sisällähän tässä oikeasti ollaan ja ihan lämpöisessä turvassa. Siis jatkamme tutkimaan metsää (eteisen kautta takaisin olohuoneeseen).

Metsästä löytyy pieni hylätty muna, vielä vähän lämmin. Koetammeko pelastaa sen? Joo. Lämmitämme sitä käsin: se kasvaa, hohtaa valoa. Kaikki kurkkivat munaan ihmeissään: kasvoiko se oikeasti, onko se elävä? Muna katoaa valaistun lakanan taakse. Kuuluuko sieltä ääni? Hei, jonkun varjo tanssii siellä istuallaan. Rummutamme sille: tanssi kiihtyy, kunnes se vaipuu. Nyt se viitto HALUAN mutta muuta se ei osaa sanoa. Apua, nyt se hiipii tänne, se vei meidän makkaran (sukkahousuista tehty nakkipötkö) tuleensa. Ei! Se on meidän makkara, napataan se takaisin, sammutetaan tuli. Ritarit tulkaa apuun: kastelkaa otus! (Viskellään olion päälle lunta). Varjo katoaa, valo sammuu, mutta saatiinpa makkara takaisin. (Kuivataan lattia.) Oho, tulitikut unohtuivat repusta. Nyt se itkee siellä pimeässä, kuuletteko. Pyydetäänkö siltä tulta? Joo. Tule sieltä, tule tule, älä pelkää.

Outo olio ryömii märkänä retkeläisten luo, lähättää ja nyökkii. Siivousmoppi tukkana, silmät piilossa, raahaa jalkojaan vai onko sillä edes niitä. Se melkein häisee. Se painaa anellen päänsä vuorotellen jokaisen retkeläisen polvelle, maiskuttaa suutaan, toistaa retkeläisten ääniä. Sitä väsyttää. Älä nuku, pliiis tee meille tuli, saat haukata jokaisen makkaran! Se antaa tulikäsineensä, saadaan mehevät makkarat. Saatuaan suuhunsa haukun jokaisen makkaran se käpertyy yhden syliin. Peitelläänkö se? Ajatella, sillä ei ole kotia. Käskemmekö sen metsään vai otammeko sen meille? Kuka ottaisi sen sänkynsä alle? (draama jatkuu)

Liisa on yksi piiriläisistä, nuori kehitysvammaisen aikuinen. Hän ei pysty puhumaan eikä liikkumaan itsenäisesti. Ryhmän rakentaessa "talvea" hänen katseensa harhailee ja hän takertuu nyrkkiotteella kankaisiin. "Tuisku" ja vauhdikas toiminta saa hänet vetäytymään ryhmästä ja käpertymään niin, että hän on vähällä menettää yhteyden toisiin. Hän ei ymmärrä, mistä on kyse, ja turvautuu draamapariinsa, tuttuun hoitajaan. Kun touhu rauhoittuu ja kaikki lämmittävät muna käsillään, Liisakin liittyy toimintaan. Vuorollaan hän kurkistaa varovasti munan sisään. Kun muna sitten katoaa lakanan taakse ja varjo alkaa tanssia, Liisa seuraa sitä tarkasti. Nyt vuorostaan niiden osallistujien tarkkaavuus herpaantuu, jotka olivat äsken touhukkaina. Kun varjoon aletaan viskellä lunta, kaikki jälleen valpastuvat. Liisa ei koske lumeen, mutta häntä huvittaa mokoma tuhmuus. Kun surkea otus lopulta ryömii piiriin, Liisa ei säiky sitä, vaan myötäilee sen hitaita liikkeitä ja lopulta kallistaa päänsä hoitajan kainaloon olion tavoin. Liisa ON kuin se: erilainen, joka haluaa olla hyväksytty. Hän haluaa myös syödä toisten kanssa ja nukkua kylläisenä.

Myöhemmin illalla Liisa kallistaa päänsä draamaparinaan olleen hoitajan kainaloon aivan samassa asennossa kuin draamassa. Näin hän kertaa kokeamaansa. Hänen kehonsa kertoo sen, minkä oli draamassa kokenut: siinä silloin, tässä nyt. Kieltä ei tarvita, kun keho puhuu: rakasta minua.

KUVIOT

| | | |
|----------|--|-----|
| KUVIO 1 | Tutkimuksen tieteenalojen huolenpito toiseudesta (hermeneuttinen kehä I) | 32 |
| KUVIO 2 | Aktiivinen esteettinen responssi | 39 |
| KUVIO 3 | Merkitys: leikin ja draaman edellytykset..... | 47 |
| KUVIO 4 | Draama: oppiminen uskotteluleikin avulla..... | 48 |
| KUVIO 5 | Vuorovaikutuksen käsitteitä Tiellä kieleen -koulutusmallissa .. | 62 |
| KUVIO 6 | Tutkimuksen aikataulu | 65 |
| KUVIO 7 | Hermeneuttinen kehä II: syklit A – H | 66 |
| KUVIO 8 | Kasvu draamassa ja draamasta | 86 |
| KUVIO 9 | Kauneuden osatekijöitä: esteettisen merkityksenannon käsitteiden luokittelu | 95 |
| KUVIO 10 | Kumppanuuden osatekijöitä: sosiaalisen merkityksenannon käsitteiden luokittelu | 107 |
| KUVIO 11 | Käsittämisen osatekijöitä: oppimisen käsitteiden luokittelu .. | 115 |
| KUVIO 12 | Esimerkki haastattelu-repliikin sisällönanalyysistä | 140 |
| KUVIO 13 | Kasvu ja yhteisöllisyys draamatyyppin käsitteinä | 170 |
| KUVIO 14 | Draamassa kohti kauneutta | 179 |
| KUVIO 15 | Draamassa kohti kumppanuutta | 179 |
| KUVIO 16 | Draamassa kohti käsittämistä..... | 180 |

TAULUKOT

| | | |
|-------------|--|-----|
| TAULUKKO 1 | Draamatutkimuksen teoreettisia lähestymistapoja..... | 37 |
| TAULUKKO 2 | Tarinan kertomisen näkökulmia | 50 |
| TAULUKKO 3 | Näkökulmat, menetelmät ja aineistot tutkimustehtävittäin | 69 |
| TAULUKKO 4 | Draamatuokioiden aineistokoodit | 73 |
| TAULUKKO 5 | Repliikkien numerointi ja määrät haastattelussa | 77 |
| TAULUKKO 6 | Mallin rakenne ja muodostaminen | 84 |
| TAULUKKO 7 | Lähityöntekijöiden arviot kehitysvammaisten osallistujien draamakokemuksista/ kysely 3 | 133 |
| TAULUKKO 8 | Lähityöntekijöiden itsearviot/ kysely 4..... | 137 |
| TAULUKKO 9 | Esimerkki usean repliikin jakson sisällönanalyysistä..... | 141 |
| TAULUKKO 10 | Näyte draamatuokion videotallenteen kohtausten erittelystä | 160 |

SISÄLLYS

PROLOGI

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

| | |
|--|----|
| OSA I TUTKIMUKSEN TAUSTA | 13 |
| 1 JOHDANTO | 15 |
| 2 LÄHTÖKOHDAT | 17 |
| 2.1 Vammaispalvelun uudet haasteet | 18 |
| 2.2 Yhteisöllinen kuntoutus | 19 |
| 2.3 Kulttuurin saavutettavuus | 22 |
| 2.4 Hermeneuttinen lähestymistapa | 23 |
| 2.5 Tutkimusote ja tutkimuksen sidokset | 28 |
| 3 TUTKIMUKSEN PAIKANTAMINEN | 31 |
| 3.1 Neljän tieteenalan kohtaupaikka | 32 |
| 3.2 Erityispedagogiikka, logopedia ja toiseus | 33 |
| 3.3 Kriittinen kasvatustilafilosofia ja toiseus | 36 |
| 3.4 Draamakasvatus ja toiseus | 37 |
| 4 DRAAMA JA KEHITYSVAMMAISUUS | 45 |
| 4.1 Kehitysvammatyön draaman painotuksia | 46 |
| 4.2 Draama vuorovaikutuksen varhaiskehityksen yhteisöllisenä kuntoutuksena: tutkimuksia | 52 |
| 4.3 Olemuskielen ja toiminnan kielen tulkinnan jäsenyyksiä | 53 |
| OSA II TUTKIMUKSEN HAHMOTTUMINEN | 57 |
| 5 TUTKIMUKSEN KULKU | 59 |
| 5.1 Esiymmärrys | 60 |
| 5.2 Käynnistyminen ja eteneminen | 64 |
| 6 AINEISTOT JA TUTKIMUSMENETELMÄT | 67 |
| 6.1 Aineistojen ja tutkimusmenetelmien kokonaisuus | 68 |
| 6.2 Draamatuokioihin osallistuneiden esitiedot ja valmennus | 70 |
| 6.3 Kolme draamatarinaa | 72 |
| 6.4 Kyselyaineisto | 75 |
| 6.5 Haastatteluaineisto | 77 |
| 6.6 Videotallenteet | 78 |
| 6.7 Tutkijan reflektiot ja muiden arvioinnit | 79 |
| 6.8 Käsiteaineisto | 81 |
| 6.9 Mallin rakentaminen | 83 |

| | |
|---|-----|
| OSA III EHDOTUS DRAAMAN MALLIKSI | 85 |
| 7 MALLIN KÄSITTEET JA LUOKITTELU | 87 |
| 7.1 Perusjäsenyykset..... | 88 |
| 7.2 Taide itseisarvona, prosessina ja välineenä | 93 |
| 7.3 Kauneuden käsitteiden analyysi | 94 |
| 7.4 Kumppanuuden käsitteiden analyysi | 106 |
| 7.5 Käsittämisen käsitteiden analyysi | 114 |
| 8 ELÄMYS, OSALLISUUS JA YMMÄRRYS | 123 |
| 8.1 Kuvaukset | 124 |
| 8.2 Oletuksia | 126 |
| OSA IV DRAAMATUOKIOT | 129 |
| 9 DRAAMAKOKEMUKSET | 131 |
| 9.1 Kyselyn analyysi | 132 |
| 9.2 Haastattelun analyysi..... | 140 |
| 9.3 Haastattelupuhetta | 142 |
| 10 DRAAMATYÖSKENTELYN HAVAINNOINTI | 151 |
| 10.1 Videolta nähtyä..... | 152 |
| 10.2 Videotallenteiden kohtauserrittely | 158 |
| 10.3 Kolme tarinaa - kolme kokijaa | 161 |
| OSA V PÄÄTELMÄT JA ARVIOINTI | 167 |
| 11 TULOKSET TIIVISTYVÄT KOHTI KÄYTÄNTÖÄ | 169 |
| 11.1 Käsitteellinen malli | 170 |
| 11.2 Draamakokemukset ja draamatyöskentely | 170 |
| 11.3 Draama yhteisöllisenä kuntoutuksena | 173 |
| 11.4 Draamaoppimisen tarkastelu käytännössä..... | 178 |
| 11.5 Ihmettelyä ja uusia kuvia..... | 180 |
| 12 EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS..... | 183 |
| 12.1 Tiedon synteesi..... | 184 |
| 12.2 Omat ja muiden käsitykset..... | 187 |
| 12.3 Rikas aineisto, vähän tiedonantajia | 189 |
| 12.4 Ihmisen tutkiminen | 191 |
| SUMMARY | 194 |
| EPILOGI..... | 201 |
| LÄHTEET | 203 |

| | |
|----------------|-----|
| LIITTEET | 221 |
|----------------|-----|

- 1 Näyte suostumusasiakirjasta
- 2 Osallistujien esitiedot
- 3 Draamatarinoiden pohjatekstit
- 4 Kohtausten erittely (luonnokset)
- 5 Kyselylomakkeet
- 6 Kyselyvastausten jakaumat
- 7 Haastatteluohjeet / kirje 2
- 8 Videoanalyysilomakkeet
- 9 Jatkotutkimusten aiheita

OSA I
TUTKIMUKSEN TAUSTA

1 JOHDANTO

Erityisryhmissä on tehty pitkään draamatyötä, mutta erityispedagogiikan, draaman ja kuntoutuksen suhteita ei ole jäsennelty. Tutkimus selvittää uuden erityispedagogisen draamatyyppin teoreettista perustaa, jota se tutkii myös käytännössä puhe- ja kehitysvammaisten ihmisten lähiyhteisöissä.

Ajatus draamasta hoito- ja ohjaustyössä saattaa tuntua oudolta. Arkki-tyyppinen käsitys draamasta voi johtaa ajattelemaan, että draamatyöskentely sopii vain luoville ja rohkeille ihmisille, jotka haluavat harjoittaa ilmaisuaan ja ehkä esiintyäkin. Kun draama liitetään erityispedagogiikkaan, se saatetaan myös mieltää terapiaksi, jossa terapeutti ja ryhmä tukevat psyykkisesti sairastunutta ihmistä kohtaamaan tunteitaan. Voidaan myös ajatella, että draamassa kerrotaan tarinaa, jonka juoni on voitava käsittää, jotta siinä kannattaa olla mukana. Muun muassa tällaiset yksipuoliset käsitykset draamasta voivat johtaa siihen, että draaman ei ajatella soveltuvan ihmisille, joilla on mittavia ymmärryksen ja puheen pulmia. Tämä tutkimus edustaa toisenlaista käsitystä.

Tutkimuksen tehtävä on kuvata vaikean puhe- ja kehitysvammaisuuden huomioon ottava, yhteisöllisiä kuntoutustavoitteita sisältävä *erityispedagogisen draaman lajityyppi*. Sen kuvaamiseksi 1) laadin ehdotuksen draamatyyppin *käsitteelliseksi malliksi*. Mallia koetteleva tehtävä on 2) kuvata mallin avulla, millaisiksi tutkimuksen draamatuokioihin osallistuneet lähityöntekijät *arvioivat omia draamakokemuksiaan ja tulkitsevat* kehitysvammaisten draamapariensa kokemuksia tuokioista. Erityistehtävä on 3) arvioida draamatyyppin ominaisuuksia *yhteisöllisenä kuntoutuksena*.

Tutkimus on hermeneuttinen ja tulkitseva. Käytän useita menetelmiä ja ylitan tieteen välisiä rajoja. Haen näkökulmien väljää synteesiä teoriasidonnaisesti, tukeutumatta yhteen teoreettiseen kehykseen. Yhdistely tuottaa hie-man säröä teoriapohjaan, mutta se on tarpeen aineiston monipuoliseksi kuvaamiseksi. Aineistot (käsitemoiminta, kysely, haastattelu ja videotallenteet) analysoidaan abduktiivisesti: teoria avaa aineistoa ja aineisto teoriaa.

Tutkimuksen vammaiset osallistujat eivät pysty keskustelemaan puhuen, kuvin tai viittoen. Heillä on havaitsemisen, keskittymisen ja liikkumisen vaikeuksia, useimpien on varsin vaikea osallistua tavanomaiseen ryhmätoimintaan.

Vaikka jokapäiväiset ryhmätuokiot ovat kaikille mieluisia, he usein vetäytyvät niistä nopeasti tai häiritsevät niitä; parhaat sosiaaliset taidot ilmenevät usein jokapäiväisistä poikkeavissa tilanteissa (esim. retkellä, kirkossa, laivamatkalla, juhlassa, konsertissa tai nuotiopiirissä). Erityistilanteita ei kuitenkaan voida tarjota heille riittävästi. Tarvitaan myös kätevästi järjestettävää, mutta tavoitteellista yhdessäoloa: kuntouttavaa yhteisön arkea. On suotavaa, että myös lähityöntekijät voisivat pitää näitä yhdessäolon tilanteita ominaan: saada niistä iloa ja kehittää samalla osaamistaan. Kuntouttavan arjen tarve lisääntyy kehitysvamma-apalvelun rakennemuutoksen myötä, kun suuret osaamiskeskukset hajautetaan ja vaikeavammaisten ihmisten määrä kunnan asukkaina kasvaa. Selvitän, millainen tavoitteellinen ryhmätilanne on draama, joka viedään pienyhteisöjen omiin tiloihin ilman mittavia järjestelyjä tai suuria kustannuksia. Selvittääkseni sen tavoitteita, vastaanottoa ja siitä saatuja kokemuksia rakennan siitä teoreettisen mallin, jota koettelen käytännön draamatuokioista kootussa aineistossa.

Tutkimus oli Avain-säätiön toimintaa.² Olin säätiössä toteuttanut useita vuosia tarinallista, aistimuksellista ja rituaalista draamaa, työparinani draamaohjaaja, jolla on lähityöntekijän ja puhevammaisen tulkin ammattitaitoa. Kehittämämme konseptin pohjalta toteutin tutkimuksen draamatuokiota hänen kanssaan. Veimme neljä pienryhmää (yhteensä 16 puhe- ja kehitysvammaista aikuisia lähityöntekijöineen) tarinoihin, kunkin ryhmän kolme kertaa. Selvitin työntekijöiden käsityksiä kokemastaan ja heidän arvioitaan vammaisten osallistujien kokemuksista, havainnoin ilmiöitä draaman ohjaajana ja käytin myös ulkopuolisia arvioijia. Liitin selvitykset päätehtävään, draamatyyppin teoreettisen perustan kuvaukseen.

Tarkastelen draaman ilmiöitä toistuvasti, kerta kerralta eri näkökulmista. Vaikka tutkimusllestosteessa on sisäisiä viittauksia, teksti on laadittu luettavaksi myös niistä riippumatta. Luvut ryhmittyvät viiteen osaan. *Osassa I* perustelen tutkimuksen ajankohtaisuuden, filosofisen suuntautuneisuuden ja tutkimusotteen sekä erittelen teoriaan ja arvoihin liittyviä mahdollisia sidoksiani tutkijana. Aloitusan päätteeksi tarkastelen kirjallisuutta, joka käsittelee kehitysvamma-alan draamatyötä. Tutkimus hahmottuu *osassa II*, jossa kuvaan sen ajallisen ja hermeneuttisen etenemisen sekä aineistot ja metodilinjaukset. *Osassa III* tarkastelen käsiteaineistoa. Esitän aluksi tuloksen, ehdotuksen draamatyyppin käsitteelliseksi malliksi. Sen jälkeen kuvaan mallin rakentumisen vaiheet teorian ja aineiston dialogina, yhdistäen eri aineistot. *Osassa IV* koettelen mallia tarkastelemalla draamatuokioiden aineistoja mallin ohjaamana. Esittelen aineistoittain menetelmät, analyysien vaiheet ja tulokset (tekstissä tiivistän tulokset, osa taulukoista ja graafiset kuvaajat ovat liitteissä). *Osassa V* kiteytän päätulokset ja esitän päätelmät sekä arvioin tutkimusta.

² Avain-säätiö täydentää syrjäytymisvaarassa olevien erityisryhmien julkisia palveluja. Säätiön Kahvakeskusverkosto edistää yhteisöllistä kuntoutusta: kehittää, kokeilee, laatii selvityksiä sekä tuottaa palveluja ja materiaalia yhteisöjen käyttöön (www.avainsaatio.fi). Tutkimukseni toinen taustaorganisaatio oli työn varhaisvaiheissa kehitysvamma-apalvelun Pääjärven kuntayhtymä, jossa ohjaajaparini oli AAC-työntekijänä ja itse olin puheterapeuttina (www.eteva.fi).

2 LÄHTÖKOHDAT

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen käytännöllis-yhteiskunnalliset ja teoreettis-metodiset lähtökohdat. Käytäntöön liittyy maamme erityishuoltopiirien laitoshoidon lakkauttaminen, joka on suunniteltu toteutettavaksi vuoteen 2017 mennessä (Niemelä & Brandt 2007). Kuntien vammaispalvelussa pohditaan nyt sitä, miten voidaan vastata vaikeavammaisten ihmisten kasvavaan *palvelun tarpeeseen*. Kunnat saavat nyt uusia vaikeavammaisia asukkaita, joista suuri osa ei kykene puhumaan eikä käyttämään kuvia tai viittomia kommunikointimerkeinä. Huolenpito heidän kuulumisestaan uuteen yhteisöön on huolta heidän onnellisuudestaan sekä työntekijöiden osaamisesta ja jaksamisesta. Yhteisöllisyys näyttää ”pykälissä”, tutkimuksessa ja inkluusiokeskustelussa voimistuvan (esim. WHO 2007), mutta arki uudistuu hitaasti. Tarkastelen yhtenä uudistavana toimintana *yhteisöllistä kuntoutusta*, josta on eri nimikkeitä ja malleja ja jota on usein vaikea erottaa perinteisestä kuntoutuskäsityksestä. Metakielten erot hämärtävät työkäytänteiden tunnistamista, mikä tulee esiin kuvatessani lähityötä tekevien käsityksiä omasta ja lähiyhteisön kuntoutusroolista.

Toinen työni käytännön lähtökohta on *kulttuurinen*: pyrkimys vahvistaa taiteen saavutettavuutta erityisryhmissä. Kun draama viedään tässä lähiyhteisöjen olohuoneisiin, sitä ei ole tarkoitus käyttää vain välineenä, jonkin muun tavoitteen (kuten oppimisen) vuoksi, vaan myös itsenään. Vaikka kosketus kulttuuriin ja taiteeseen on tutkimuksessani ohut, sen juonteita on mukana tuomassa kuntoutuskeskusteluun uusia vivahteita. Tarkastelen draamaa myös jokaisen itseisarvoisena taidekokemuksen mahdollisuutena.

Teoreettisia ja metodisia lähtökohtia ovat hermeneuttinen ote ja teoriasidonnainen eteneminen kohti tiedon synteesiä. Filosofinen orientaatio paikantuu hermeneuttiseen kehäajatteluun, ilmiöiden moninäkökulmaiseen tarkasteluun. Hermeneutiikka uusintaa jo koossa olevaa tietoa ja tuottaa säröä ja ihmettelyä – kuten draamakin tekee. Eri tieteenalojen synteesi säröilee helposti. Tarkastelen arvoja ja säröjä työn eri kohdissa. Kohdassa 2.5 on kooste tutkimustani määrittävistä ja sitä mahdollisesti rajaavista arvoista ja oletuksista: sidoksista.

2.1 Vammaispalvelun uudet haasteet

Maamme kehitysvammaispalvelun toimintamallia kehitettiin viime vuosisadalla eriyttämisestä (segregaatiosta) kohti yhteen sovittamista (integraatiota). Eriytävissä mallissa kehitysvammaisuutta luokiteltiin älykkyyden mukaan ja ammatillinen erikoisosaaminen keskittyi laitoksiin. Integraatiomallissa kehitysvammaisuus määrittyy yksilön ja ympäristön suhteesta ja palveluosaamista suunnataan myös avohuoltoon. Kolmas kehityksen suunta on yhteen liittäminen (inkluusio), jossa muutospainetta kohdistuu lähiyhteisöihin ja yhteiskuntaan, kuten tässä tutkimuksessa. Inkluisio näyttää etenevän hitaasti. (Saloviita 1995.) Toimintamallit kaipaavat ravistelua nyt, kun kouluihin, hoitokoteihin ja aikuisuuden piiriin tulee uusia asukkaita, joilla voi olla suuria vaikeuksia löytää paikkansa ryhmässä. Osa ei ehkä voi osallistua kodin ulkopuoliseen toimintaan, esimerkiksi ikääntymisen tai kanssakäymisen vaikeuksiensa vuoksi. Osa taas ei ehkä sittenkään voi muuttaa kotikuntaan: erityisesti he tarvitsevat arkeaan rikastuttavaa toimintaa.

Yhteisöllisiä kehittämistavoitteita voi olla helppo kirjata toimintasuunnitelmiin, mutta eri toimijat saattavat ymmärtää ne eri tavoin. Tavoitteita ei saavuteta, ellei niistä puhuta yhdessä ja toinen toistansa kuunnellen. Sipari (2008) toteaa, että eri ihmiset saattavat käsitteellistää kohteesta eri puolia niin, että he eivät kuule toisiaan. Hän esittää, että puhe toimijuudesta, toimintatavoista ja arvoista voi kuitenkin olla jaettava, mikäli puhe perustuu yhteistoiminnalliseen merkitysten tuottamiseen (s. 119). Virkkunen ja Tenhunen (2007, 19, 24) puhuvat ”yhteisestä kuvasta”. Yhteinen sitoutuminen ryhmän tavoitteisiin ei ole mahdollista, jos jaettuus puuttuu. Äärimmäisen esimerkin sitoutumisen vaikeudesta esitti Kontio (2000) tutkimuksessa, jossa kehitysvammaisia ja haastavasti käyttäytyviä vanhuksia hoitava laitoksikö päätti kehittää vanhusten arkea miljöö-, realiteetti- ja mielikuvaterapian avulla. Osa henkilökunnasta ei kuitenkaan toteuttanut sovittuja tuokioita. Viiden minuutin päivittäistä, elettyä elämää muistelevaa läsnäoloa asukkaan kanssa välteltiin, levyraateja ei pidetty jne. Kun entisistä työruutiineista ei onnistuttu luopumaan, henkilökunta ajautui vakavaan kriisiin (s. 19, 60, 89, 134). Yhteisen työn uudistaminen vaatii hyviä yhteisöstrategioita ja kokouskäytänteitä, joissa suunnitelmat ja seuranta tehdään yhteisessä (käytänteistä ks. esim. Granlund 1988; Heikkilä 1995; Pulli, Huuhtanen & Sorvali 2002). Bronfenbrenner (1979, 101) pitää yhteispeliä tärkeämpänä kuin jaettava ammattikieltä. Virkkunen ja Tenhunen (2007) puhuvat muutosagenteista, jotka vähitellen siirtävät vastuuta muutoksista ryhmälle itselleen.

Muutosagentuuri tässä tutkimuksessa tarkoittaa sitä, että draamaohjaaja toimii ryhmän kanssa, hän ei vain kouluta ja konsultoi. Hän ei kuitenkaan osallistu ryhmien arkeen (vrt. etnografinen tutkimus) eikä pyri suoraan vaikuttamaan arjen toimintatapoihin (vrt. toimintatutkimus). Tutkimukseni toimintamallissa on vaikutteita sellaisesta *sosiokulttuurisesta innostamisesta*, jota käytetään kehitysyhteistyössä ja monikulttuurisessa työssä. Innostaja tukee

asenteiden ja ihmisten välisten suhteiden muutosta, itseohjautuvuutta, kulttuurista luovuutta ja moniarvoisuutta. Hän välittää ja muuntaa, antamatta valmiita ratkaisuja ja malleja. Hän kannustaa ryhmän omia innostajia niin, että voi ulkopuolisena väistyä ja luottaa ryhmän omiin voimiin. (Kurki 2006, 20–25, 83–87; Säljö 2001, 231.) Myös erityisryhmien draamaohjaaja innostaa lähihenkilöitä toimijoiksi. Hän tukee heidän vahvuuksiaan toiminnallisilla ja tutkivilla keinoin (kuten toiminnallisissa ryhmämenetelmissä, TRM; ks. esim. Janhunen & Sura 2005). Hän voi sijoittaa draamaan arjen pulmia, mutta ei kuitenkaan soluttaudu yhteisöön kokoamaan aineistoa kuten sosiaalikultuurinen innostaja saattaa tehdä eikä hän pyri valistamaan (vrt. Boal 1979, 1998; Ventola & Renlund 2005, 75). Hänen tavoitteenaan on, että draaman kohtaamisen hetket ja kokemukset kantaisivat hedelmää yhteisön arjen hiljaisena tietona.

2.2 Yhteisöllinen kuntoutus

Läpäiseviä nimikkeitä

Kuntoutusta voidaan tarkastella yhteiskunnallisena toimintajärjestelmänä, toimenpiteiden kokonaisuutena ja prosessina. Kaikissa näissä kuntoutus eroaa yksittäisistä tukitoimista ja palveluista suunnitelmallisuutensa vuoksi. Suunnitelmallisuus määrittää toimintakokonaisuutta, joka voi koostua yksilöä tukevista, ohjaavista, kasvattavista, kouluttavista, hoitavista ja sopeuttavista toimista, joilla vaikutetaan myös yksilön ympäristöön ja olosuhteisiin. (Kuntoutusselon-teko 2002; Järvikoski & Härkäpää 2004.)

Tutkimukseni draamatuokioille ei voitu asettaa ennalta suunnitelmallisuuden kriteereitä, koska sen kuntoutuksellisia ominaisuuksia ei ollut ennalta määritelty. Tutkimukseni vasta kartoittaa tämän draaman ideaa ja selvittää sen tavoitteita ja elementtejä vastaisia kriteerejä varten.

Yhteisöllistä kuntoutusta on kuvattu muun muassa rinnakkaisilmaisin *yhteisöön perustuva, yhteisön toimintaan perustuva* (kielitoimiston suositus), *yhteisössä tapahtuva, yhteisöperusteinen ja yhteisöpohjainen kuntoutus*.³ (Hildén, Launonen & Merikoski 2001; Karjalainen & Vilkkumaa 2004; Klippi ym. 2006; www.papunet.net). Ilmaukset ovat mahdollisesti käännösyriä kehitys yhteistyön käsitteestä *Community Based Rehabilitation (CBR)*, joka viittaa vammaisen ihmisen kuntoutukseen lähiyhteisössä, läheisten toimesta, erikoisasantuntijoiden kouluttamina (*Understanding Community-Based Rehabilitation* 1997; Helsingin WHO-konferenssi 2003). Myös CBR on hämärä käsite. Finkenflügel, Wolffers ja Huijsman (2005) laativat katsauksen vuosina 1970–2002 tehdyistä CBR-tutkimuksista, mutta he eivät löytäneet niistä tulkittavaa kokonaisuutta. Vertailua haittasi erityisesti alan kirjava nimikkeistö. Emersonin ryhmä (2000)

³ Vrt. psykososiaalisessa kuntoutuksessa ja sosiaalipedagogiikassa käytetyt *terapeuttisen yhteisön* ja *yhteisökuntoutuksen* toimintamallit, joissa yhteisön jäsenten oma panos on huomattavan suuri.

tarkasteli CBR-tutkimuksia ja totesi, että tutkimuksissa todetaan vaikeavammaisten ihmisten hyötynneen muita erityisryhmiä enemmän siitä, että heidän lähi-ihmisensä vastaavat kuntoutuksesta. Tämä ilmiö selitettiin siitä, että CBR lisää niiden ihmisten vastuuta, joiden osaamista vaikeimmin vammaiset ihmiset tarvitsevat joka päivä; heitä eivät harvajaksoiset yksilöterapiat auta.

Ekologinen teoria (Bronfenbrenner 1979, 25) korostaa yhteisön vastuuta yksilön kehittämisessä. Teoria on usein esillä puhuttaessa *kuntouttavasta arjesta*, jonka työkäytännöissä ylitetään ammattien rajoja (mm. eri sektorirajojen yli ulottuvat monitoimijaisen tekemisen mallit; ks. Pisaroita meressä 1994; Vesterinen 2007, 17). Näissä puheissa toistuvat myös Vygotskyn (1978, 86–91) *lähikehityksen vyöhyke* (orastavien taitojen vahvistaminen luonnollisessa toiminnassa) ja Valsinerin ja Benignin (1986, 204–205) *naturalistinen ja ekologinen ajattelu*. (Launonen 2007, 104–105, 119; Sipari 2008, 69–85; 165; Snell, Chen & Hoover 2006.) Erityispedagogiikassa on jo pitkään esitetty erillisten taitomittareiden sijaan toimintaympäristössä tapahtuvaa *dynaamista arviointia* (Oksanen 1998, 242).

Erityispedagogisissa teksteissä esiintyvät edellisten ilmausten lisäksi esimerkiksi *kasvatuksellinen kuntoutus* (Murto 2008) ja *kuntouttava varhaiskasvatus* (Heinämäki 2004). Termit palautuvat eri paradigmoihin, käsityksiin ja arvoihin ja muuttuvat hitaasti aikalaiskielten muuttuessa, mutta eivät juuri asetu päällekkäisyyksien.

Läpäiseviä malleja

Kun yhteisöllisen kuntoutuksen nimikkeet ovat epäselviä, niiden mallit ovat jäsentymättömiä eikä vertailtavia julkaisuja löydy. Seuraavassa jäsenysehdoituksessa käytän asiantuntijatiimeistä laadittua jakoa moniammatillisiin, ammattien välisiin ja ammattien rajoja ylittäviin tiimeihin (multi-/inter-/transdisciplinarity; Mullins, Keller & Chaney 1994). Kuvaan mallit prosessien jatkumona. Työryhmät voivat halutessaan siirtyä mallista I malliin II ja siitä edelleen malliin III. Vaihtoehtoisesti voidaan myös sopia pysymisestä tietyssä mallissa. Olennaista on tunnistaa yhdessä, mistä päähenkilö (asiakas), yhteisö, asiantuntija ja palvelun kustantaja ovat sopineet. Seurannalla tulee selvittää, onko valittu ratkaisu hyvä.

I *Moniammatillinen, konsultoiva (multidisciplinary)* malli: asiantuntija tekee kuntoutustyötään päähenkilön luonnollisissa toimintaympäristöissä. Näin hän voi ottaa arjen huomioon ja toimia avoimin ovin. Hän videoi kuntoutustilanteita tai kutsuu tilanteeseen avainhenkilöitä, jotta myös he voivat tukea kuntoutuksen päämääriä. Jos yhteistyöstä sovitaan, asiantuntija ohjaa yhteisöä. KELA:n kuntoutuslain tarkennuksessa (1.10.2005) sanotaan: ”Vanhempien, avustajien ja päiväkodin henkilöstön osallistuminen terapiaan on tarpeen erityisesti silloin, kun lapsen lähiyhteisö tarvitsee ohjausta ja tietoa vaikeavammaisen lapsen kuntoutumisen tukemiseen arjen toiminnoissa.” Erikseen sovittaessa KELA hyväksyy myös asiantuntijan ohjauskäyntejä, joissa päähenkilöön ei kohdistu suoria toimenpiteitä. Ohjauskäynti kohdentuu kuitenkin yksilöön, jonka kuntoutuksesta konsultoiva asiantuntija vastaa.

II *Ammattien välinen, ohjaava (interdisciplinary)* malli: asiantuntijoiden ja lähiyhteisöjen toiminnalliset roolit ovat ajoittain päällekkäisiä ammatillisten rajojen silti ylittymättä. Erityisasiantuntija toimii käytännön tilanteissa rinnan lähityön ammattilaisten kanssa ja esittää keinoja, joilla voidaan tukea päähenkilön kehitystä. Hän kokeilee ja demonstroi ehdotuksiaan vaihtamalla hetkittäin tehtäviä lähi-ihmisten kanssa, laatii ohjeita ja tarvittaessa lainaa materiaalia käytännön tilanteisiin, joissa ei ole itse läsnä. Hän myös antaa tai järjestää yhteisölle täydennyskoulutusta. Jos sovitaan yhteisestä prosessista, hän voi esimerkiksi osallistua puolivuositain, viikon periodeissa, yksikön arkeen. Yhteistyön lähtökohtana ovat päähenkilön erityistarpeet, joiden ehdoin kehitetään toiminnallista lähiympäristöä. Päähenkilö voi olla samanaikaisesti asiantuntijan yksilöasiakas, jolloin yhteisön ohjaus on osa tämän kokonaiskuntoutusta. Lähityöntekijät tarkkailevat arjen tilanteita, joissa pyritään edistämään päähenkilön kehitystä. He analysoivat selvityksiä yhdessä erityisasiantuntijan kanssa. Toimenpiteet kohdistuvat päähenkilön ohella yhteisöön, mutta työyhteisöä ohjaava asiantuntija on edelleen yksilöllisen kuntoutuksen vastuuhenkilö.

III *Ammattien rajat ylittävä, osaamista siirtävä (transdisciplinary)* malli: asiantuntija ohjaa yhteisöä tekemättä suoraa yksilötyötä. Työtavan luonnehdinnan suora käänнос *poikkiammatillinen* sekoittuu käytännön puheissa sekä mallin I moniammatilliseen että mallin II ammattien väliseen työtapaan; en käytä sitä tämän kirjan tekstissä. Ammattien rajojen ylittäminen tarkoittaa sitä, että vastuu kuntoutuksesta siirtyy vähitellen erityisasiantuntijalta lähityöhön, jonka omaa osaamista hyödynnetään ja lisätään. Asiantuntija antaa tai järjestää yhteisölle tarvittavaa koulutusta, esittelee ehdotuksiaan käytännössä ja laatii yhteisön kanssa kuntouttavan arjen suunnitelman. Vammaistyössä tämä toimintamalli on inklusiivinen ja sen tavoite on luoda erilaisuuden huomioon ottava toimintaympäristö. Ympäristöön luetaan perhe, lähityön ammattilaiset, toverit, harrastepiirit ja muu yksilölle tärkeä sosiaalinen kenttä. Tavoite on, että koko toimintaympäristö opettelee erityistaitoja (esimerkiksi viittomista puheen tukena) ja että yhteisö hankkii tarvittavaa välineistöä, muokkaa työtään ja seuraa tuloksia. Lähi-tiimi ja asiantuntija tapaavat säännöllisesti. Toimintaa ja tuloksia arvioidaan yhdessä esimerkiksi videoanalyysin avulla, ja työyhteisön jaksamista tuetaan työkykyä ylläpitävällä toiminnalla. Kuntoutuksen kohteina ovat ryhmät ja yksilöt ryhmänsä jäseninä, ja kuntoutuksesta vastaa yksilön lähiyhteisö. Tällaiseen yhteisölliseen työtapaan viittaa esimerkiksi kehitysvammaisten asumispalvelujen viides laatutavoite (Niemelä & Brandt 2007, 145).

Tutkimukseni käsite *yhteisöllinen kuntoutus* määrittyy edellisistä kolmannen mukaan. Tutkimuksessa pidetään mahdollisena, että toimiessaan vaikeavammaisen ihmisen draamaparina lähityöntekijä tekee draamassa kuntoutuksellista hoito- ja ohjaustyötä ja samalla hänen ammattitaitonsa ja voimavaransa lisääntyvät. Malliin III sisältyvää kuntouttavuuden seurantaa ei voida tässä esitellä, koska tutkimukseni vasta kehittää seurannan välineitä. Toinen ero edellä kuvattuun malliin III:een on se, että tutkimuksen draamatoiminta rajoittuu puhe- ja kehitysvammaisten ihmisten lähiyhteisöihin; niitä laajempi sosiokulttuurinen ympäristö on tässä vain kehyksenä.

Erilaisten toimintamallien jäsenyykset ovat tarpeen juuri nyt, kun eri kasvatuksen ja kuntoutuksen aloilla on meneillään muutos yksilökeskeisyydestä yhteisökeskeisyyteen. Logopediassa tätä muutosta on kutsuttu *kuntoutusparadigman muutokseksi* (Klippi ym. 2006; ks. myös Hildén, Launonen & Merikoski 2001), pedagogiikassa opettaja-oppilas -suhteen muuttumiseksi kohti *yhteisöllistä oppimista*. Viimeksi mainittu on yksi Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan erityisalue, josta tehdään erityispedagogista tutkimusta. Tutkimukseni tarjoaa aineksia tiimien työkäytäntöjä koskeviin keskusteluihin. Kuvaan yhden osaamista siirtävän työtavan toteutusta ja esittelen sen taustaksi käsityksiä yhteisöllisestä kuntoutuksesta. Selvitän draaman ominaisuuksia, joita voidaan pitää osallistujan kasvua ja yhteisöllistä oppimista edistävinä, *kuntoutuksellisina*. Tutkimus on avoin myös muille teemoille: tarkastelen draaman mahdollista kuntoutuksellisuutta myös elämänlaadun ja kulttuurin kannalta, arvottamatta sitä pelkästään oppimistavoitteiden saavuttamisen näkökulmasta.

2.3 Kulttuurin saavutettavuus

Tutkimukseni kulttuuripoliittinen teema on esteettis-eettinen. Vien draaman keskelle kehitysvammaisen arkea ja tarkastelen, miten pienyhteisöt ottavat vastaan jalkautuvan kulttuuripalvelun. Taiteen kokeminen nähdään tässä ihmisen perusoikeudeksi, kuten erityisryhmien kulttuuritarjonnan hankkeissa yleensä (esim. amerikkalaiset ArtStream⁴ ja Keen⁵). Tutkimukseni on vuosien kuluessa verkottunut erilaisiin kulttuurin saavutettavuuspyrkimyksiin kuulumatta silti tiettyyn hankkeeseen. Erityisryhmien taidehankkeita koskeva tutkimus kansainvälisine konferensseineen näyttää lisääntyvän (esim. Conroy 2009; Leighton 2009; Parmenter 2005). Tutkimustani aktivoi erityisesti tieto autismin kirjoon kuuluvien henkilöiden osallistavasta teatterista (hankkeet mm. Englannissa, Intiassa ja Hongkongissa⁶). Kansainvälisesti verkottuneita kansallisia hankkeita⁷ ovat muun muassa taiteen keskustoimikunnan hanke Terveyttä kulttuurista (Meidän vinkkelistä 2008) ja opetusministeriön hanke 2006–2010 Kulttuuria kaikille.⁸ Lyhyet projektit eivät kuitenkaan saa aikaan taiteen pysyvää kiinnittymistä hoivatyöhön, minkä ovat todenneet muun muassa Pitkälä, Routasalo ja Blomqvist (2004). He kiinnittävät erityistä huomiota taide- ja virikeryhmien puutteeseen vanhustyössä. Liikanen (2003, 2004) toteaa väitöstutkimuksessaan kulttuurin ja taiteen parantavan ikääntyneiden ihmisten elämänlaatua ja pitää tärkeänä pysyvän kulttuuritarjonnan luomista yleisesti hoivapalveluun.

Erityisryhmien taidehankkeet – ja myös tämä tutkimus – liikkuvat kulttuurin ja kuntoutuksen välimaastossa. Tarkastelen, millä perusteilla vaikeasti kehitysvammaisen ihmisen elämysellistä aistikokemusta voidaan pitää hänen

⁴ www.art-stream.org/

⁵ www.keengreater.org/

⁶ www.autismtheatre.org/

⁷ http://accessibility-lists.info/maailman/listinfo/cultureforall_accessibility-lists.info

⁸ www.kulttuuriakaikille.info

taidekokemuksenaan, hänen korkeakulttuurinaan. Pohdin erityisesti sitä, millä perusteilla sitä voidaan pitää myös kuntoutuksellisena. En pyri vastaamaan näihin tulkinnallisiin arvokysymyksiin yksiselitteisesti, vaan esitän niiden tarkasteluun eri näkökulmia.

2.4 Hermeneuttinen lähestymistapa

Fenomenologia: ilmiön katselu ja palauttaminen itseensä

Draamakasvatuksellinen tutkimus on filosofista hahmottamista ja toisin näkemistä, ja siinä liikutaan taiteen ja kokemuksellisuuden ilmiömaailmassa (Bailin 1996). Tällaisessa ympäristössä fenomenologis-hermeneuttinen työskentely on luontevaa. Van Manenin (1990, 22, 27, 40) mukaan hyvä fenomenologinen kuvaus on koottu eletystä kokemuksesta ja on sinne palautettavissa, se ei kuvaa erityisyyttä. Fenomenologinen tutkimus tavoittelee ilmiön palauttamista itseensä, omaan ainutkertaisuuteensa, pyrkimättä yleiseen (Giorgi 1992; Niskanen 2006, 103; Perttula 2006). Fenomenologi löytää, mitä ilmiö merkitsee ja miten se koetaan; hän ei määrittele etsittävänsä ennalta (Van Manen 1990, 29). Aineistolähtöisen tutkimuksen pyrkimys sulkeistaa tutkijan oletukset tutkimuksesta on episteemisesti fenomenologista.

Hermeneutiikka: ilmiön ymmärtäminen tulkinnassa

Hermeneutiikka kehittyi fenomenologian piirissä, ja sen luetaan yhä kuuluvan siihen. Gadamer (2005a, 2005b, 1989) kehitteli Heideggerin (2005, 2000a, 2000b) ajatusta siitä, että ihmisen toiminta perustuu jo ymmärrettyyn, josta hän suuntautuu uudelle tulkinnan tasolle, uudelle kehälle. Ymmärrys ilmiöstä syntyy osan ja kokonaisuuden vuorottelusta. Kun tutkija palauttaa kokoamaansa tietoa aineistoon, tulkinta voi muuttua kierros kierrokselta, eikä hänen ole tarpeen pyrkiä ulos kehästä. Hän kuvaa esiymmärryksensä, purkaa ”ennakkoluulonsa ja historiallisen tietoisuutensa” näkyväksi ja käyttää niitä tulkintansa kehyksinä. Van Manen (1990, 25) sanoo, että hermeneutiikka tulkitsee kokemusta elämän tekstinä tai symbolisessa muodossa. Anttilan (2005, 312) mukaan hermeneuttinen ajattelu perustuu siihen, että ”jokin ilmiö on abstrakti, pelkästään käsitteellinen, kunnes se pystytään konkretisoimaan, ymmärtämään sen kokonaismerkitys jossakin yhteydessä.”

Kokonaismerkityksen tulkinta on kerroksellista. Anttila (2005) kuvaa *ensimmäisen asteen* hermeneutiikkaa ihmisen tulkinnaksi itsestään ja häntä ympäröivästä vuorovaikutuksellisesta todellisuudesta, *kaksoishermeneutiikkaa* tulkinnaksi toisen ihmisen kokemasta todellisuudesta. *Kolmoishermeneutiikka* käyttää lisäksi niiden prosessien ja rakenteiden kriittistä tulkintaa, jotka vaikuttavat sekä tutkittavaan kohteeseen ja henkilöön että tutkijan näennäisen vapaaseen niitä koskevaan tulkintaan. (Mts. 386.)

Kokemus kerrostuu

Kokemusta voidaan pitää fenomenologiassa merkityssuhteena, jonka osallisia ovat kokija, tajunnallinen toiminta ja toiminnan kohde (Perttula 2006, 116). Draaman empiirinen tutkimus on kokemusten tutkimusta. Van Manen (1990, 36) sanoo osuvasti, että eletty kokemus (*lived experience*) on ”merkityksen hengitystä”. Näin määriteltynä kokemus tuntuu liukuvan tutkijan käsistä. Perttulan (2006, 119) määrittely on hieman yksityiskohtaisempi. Hän pitää kokemusta *ymmärtävänä ja merkityksellistyvänä suhteena tajuavan ihmisen ja elämäntilanteen välillä*. Hän jatkaa, että kokemus ilmentää tajunnallisuuden tapaa suuntautua oman toimintansa ulkopuolelle ja merkityksellistää suuntautumisen kohteena oleva aihe. Hän sanoo myös, että tutkijan ei ole mieltä olettaa toisen elävästä kokemuksesta sisällöllisesti mitään. (Mts. 137.)

Mitä toisen draamakokemuksesta sitten voidaan tutkia? On selvää, että vaikka tutkija ei oleta, hän tulkitsee ja käyttää tulkinnassaan erilaisia kehikkoja. Heideggerin *faktisuuden* (koetun) kuvaus voi antaa tutkijalle hieman käsitteitä. Ne ovat ajallisuus, satunnaisuus, yksilöllisyys, konkreettisuus, ainutlaatuisuus ja intuitio – ominaisuudet, joita on pidetty uskantilaisina loogisuuden vastakohtina (Kupiainen 2005, 59). Sijoitan ne tutkimukseni käsitekehikkoon, osan selitettäväksi, osan niitä selittäviksi käsitteiksi. Kokijan kuvaus kokemuksestaan on Heideggerin mukaan *miten*-kokemus, joka syntyy, kun koettuun kerrostuu kokemus siitä, mitä on koettu (Kupiainen 2005, 89). Van Manen (1990, 10) sanoo, että jo kokemuksen reflektio muuttaa kokemusta: reflektioija katsoo takautuvasti sinne, mikä jo meni. Hän tukeutuu Gadameriin ajatukseen siitä, että tulkinta viittaa aina *ulos* jonkin merkityksestä. Kun tulkitsemme merkitystä, tulkitsemme tulkintaa, hän sanoo.

Luukka (2007) tutki vastavalmistuneiden lähihoitajien merkityksellisiä oppimiskokemuksia. Hän määritteli ne sellaisiksi, jotka kokija teemahaastattelussa muisti. Voidaan kuitenkin kysyä, mitä haastateltava ”muistaa”. Hänen ilmaisunsa viittaavat miellelyhtymiin, jotka tulevat haastattelussa tai lomaketta täyttäessä hänen mieleensä. Hän saattaa täydentää puuttuvia osia kokemuksestaan tai kuvata miten-kokemusta tutkijan kysyessä mitä-kokemusta. Miten-tulkinta on mukana jo tutkimukseni jokaisessa ”alkuperäisilmauksessa”, lähi-työntekijän luovuttamassa kokemukuskuvauksessa. Hän ilmaisee merkityksellisiä pitämiään asioita, joiden muistaa draamatilanteessa joko tulleen esiin tai jääneen peittyneeksi, koskipa ilmaus sitten häntä itseään tai hänen draamapariaan. Kun tarkastelen ilmaisuja miellelyhtymistä, joihin vastaajat viittaavat kyselyssä ja haastattelupuheissaan, oletettavasti käsittelen joukkoa merkityksellistyneitä suhteita. Osa niistä voi olla satunnaisia, mutta silti kaikki suhteet ovat merkityksellisiä. En pyri valottamaan näitä suhteita diskurssi- tai keskusteluanalyysin tapaan, vaan kuvaan suhteiden kirjoja tulkinnan kerrostumina.

Jokainen ihminen on ainutkertainen kokeva subjekti, ja jokainen kokemus on ainutkertainen. Draamassa kokemuksia kuitenkin usein tulkitaan yhdessä, jaetusti, toisen äärellä, jolloin draamakokemus kerrostuu. Draaman tutkijan Nicholsonin (2005a, 94) mukaan yhteisöön kuulumisen syvyys määrittyy *jaetusta kokemuksen tulkinnasta* (*shared interpretation of experience*). Kun draamassa kak-

si tai useammat osallistujat jakavat kokemuksen, joka syntyy heidän yhdessä merkitykselliseksi kokemastaan ilmiöstä, he voivat toimia kuin yksi. Jäljempänä (luku 8.1) määrittelen tältä pohjalta *jaetun osallisuuden*.

Hermeneuttisia otteita

Hermeneuttinen ote soveltuu parhaiten uudistavalle tutkijalle, joka tuntee ilmiöalueen hyvin (Gadamer 2005a, 37–38; Giorgi 1992; Radnitzky 1970). Hän voi tukeutua hermeneuttiseen tulkinnan teoriaan tai filosofiseen hermeneutiikkaan tai käyttää hermeneutiikkaa kriittisenä metodina (Oesch 1994). Tontti (2005, 56) erottaa tulkitsevan hermeneutiikan, fundamentaaliontologian ja eksistentiaalisuuden analytiikan, ja ne hän erottaa hermeneutiikan metodologisesta ja epistemologisesta käytöstä. Tätä eroa korostaa myös Gadamer (2005, 29–39), joka irrottautuu metodologisesta hermeneutiikasta.

Tutkimukseni kiinnittyy hermeneuttiseen ajatteluun monin tavoin. Ensinnäkin 1) etäännyksen fenomenologian ytimestä, kun rajaan *tutkittavaa ennalta*. Toiseksi 2) käytän *metodis-episteemistä* hermeneutiikkaa: kokoan tietoa näkökulma kerrallaan: liitän uutta jo ”hallussa” olevaan ja palaan usein lähtöpisteeseen. Episteemisyys ilmenee myös tämän kirjan rakenteessa: tutkimusseloste on kertomus tutkimuksesta. Kolmanneksi 3) liikkuessani ”kehillä” sallin *ennakkokäsitysteni kietoutua* tulkintaan. Kun tarkastelen toisen tulkintaa kolmannen kokemuksesta tai pohdin tulkintakehysten rakenteita, tulkintani on kaksois- ja kolmoishermeneuttista. Siinä on ohuesti myös 4) *filosofista hermeneutiikkaa*; tosin niin, että sovellan hermeneutiikassa esitettyä ajattelua draamatyöhön *arkifilosofisesti*. Pysin ymmärtämään draaman tehtäviä, tavoitteita, menetelmiä, sisältöjä ja toimintatapoja *käytäntölähtöisesti*, yhtäältä avaamalla filosofista ajattelua arjen esimerkein ja toisaalta viemällä arki ajattelua filosofiaan. Näin tehdessäni pohdin draamakokemusta erityisesti olemisen (Heidegger 2000b) ja kehollisen tietämisen (Merleau-Ponty 2002) peruskokemuksena. Käytäntölähtöisyydessään tutkimukseni – kuten hermeneuttinen tutkimus yleensäkin – perustuu ns. mannermaiseen filosofiaan, jonka vastakkaisena pidetään analyttistä kasvatusfilosofista tutkimusta. Sen kohteena ovat väitteet, argumentit ja käsitteellinen ilmaisu. (Ks. Puolimatka 1999, 14, 24, 56.)

Heideggerin luentaa

Martin Heideggerin (1889–1976) ajattelu ja kieli vaikuttivat vahvasti hermeneutiikan kehitykseen. Suomen Heidegger-seuran julkaisemassa bibliografiassa⁹ on 19 Heideggerin teoksen suomennosta. Hänen tuotantonsa käsittelevää suomalaista kirjallisuutta on noin 50 nidettä, lisäksi tutkielmia ja kokoomateoslähteitä on noin 60 ja artikkeleita noin 250. Backman (2009) toteaa väitöstutkimuksessaan, että Heideggerin olemisen ykseyttä koskeva metafysiikka nähdään nykyfilosofian eri suuntauksissa vanhentuneena, mutta esimerkiksi hänen osoitta-

⁹ <http://filosofia.fi/tallennusarkisto/tekstit/2667> (Heidegger-bibliografia 2007, koonnut Jussi Backman).

mansa läsnäolon ja tajunnan tilannesidonnainen vastavuoroisuus on edelleen ymmärrettävissä. Heideggeria luetaan, mutta ei niinkään käytetä tieteessä (Pihlström 2006, 213–222). Tiedepuheelle on varsin vierasta puhua vertauskuvin ja ilmaista tarkoituksia peitetysti, ”sanomattoman” kautta. Tällaista kieltä osin kuitenkin käytetään taiteentutkimuksessa, kuten myöhemmin tuon esiin.

Heideggerin ”käsiterunoutta” pilkkaata myös tässä kirjassa. Pilkahdukset voidaan tulkita ilmauksiksi siitä, että ajattelen kyseisellä ”tienoolla” olevan merkityskätköjä, joita tutkijana en ehkä havaitse tai joita en pyri avaamaan (*tieno* totuuden kätkeytyvänä olemuksena, ks. Heidegger 2005, 53). Heidegger-luentani on yksinkertaista. En syvenny olemassaolon pohdintaan, vaan avaam joiakin draaman ilmiöitä tulkitsemalla hänen ajatteluaan. Konkretisoin esimerkiksi hänen esittämiään olemisen perusulottuvuuksia *virittyneisyys, ymmärtäminen ja kieli* (Heidegger 2000b, 174–212). Hän puhuu kielen antautumisesta tahdon instrumentiksi, jonka avulla ihminen koettaa hallita maailmaansa, mutta joka kuitenkin ”autioittaa” kielen. Siksi meidän tulee oppia asettua olemaan (eksistentoitumaan) nimettömässä, hän sanoo (Heidegger 2000a, 57). Juuri sitä draamassa opetellaan – etenkin tutkimassani draamatyypissä, jonka osallistujista osa jo elää sanomattomuudessa puhekyvyttömyytensä vuoksi. Draama kääntää nimettömän toiminnaksi ja luonnostaa mahdollisuuksia.

Virittyneisyydestä Heidegger kuvaa *heitteisyyttä, suuntautuneisuutta ja vaikuttuneisuutta*. Virittyneisyys palaa *huolen* rakenteisiin. Huoli luo riippuvuuden maailmasta ja ilmenee ahdistuksena, joka on perimmältään ahdistusta kuolemasta (Heidegger 2000b, 180, 325). Virittyneisyys on kykyä kohdata se, mikä koskettaa: heittäytyä ja suuntautua niin, että vaikuttuu (s. 178). Heideggerin puhe *nyt-hetkisyydestä* (s. 498) avautuu draamassa läsnäoloon ja draamaan heittäytymiseen. Osallistujat hakevat draamatuokioissa kohtaamisen hetkiä, joiden saavuttamiseksi draamatarina on ”tie ja tienoo”. Draama kysyy kykyä tulla kosketetuksi ja siten tuottaa juuri sen kaltaista suuntautuneisuutta ja vaikuttuneisuutta, jota Heidegger näkee virittyneisyydessä. Jos virittyneisyys on kohtaamisen edellä ja sisältää *odotuksen, eksyneisyyden ja ahdistuksen*, kuten Heidegger esittää, draaman osallistujan teko tai mielle, joka heijastaa toisen osallistujan tekoa tai mielletä, toteutuu tällaisessa virittyneisyydessä. Tällä tavoin Heideggerin ajattelu voi selittää myös sitä odotusta, eksyneisyyttä ja ahdistusta (”koddittomuutta”), joka kuuluu draamaan. Draamassa ihmetellään, etsitään *eitiedettyä*. Ihmettely toimii päinvastoin kuin uteliaisuus, joka haluaa saada tiedetyn tietoonsa vain nähdäkseen sen (Heidegger 2000b, 217–219; 2000a, 84).

Heidegger (2005, 28–59) sanoo, että ihminen kulkee tietä ”asuinsijansa ympärillä”, ”tienoossaan”. Kuljen tienoossani etsien loogisia rakenteita, joista muodostan kuvan draamatyypistä. Kuva rakentuu ajattelun (teorian) ja toiminnan (aineiston) vuoropuheluna, työkaluna käytännön järki.¹⁰

¹⁰ Monien tiedonhankintaan liittyvien sanojen alkuperä liittyy tiellä kulkemiseen. Esimerkiksi suomen kielen *käsite* ja *käsittäminen* selitetään käsiin ottamisesta, *tietäminen* tiestä kohti tietoa, *ymmärtäminen* asian sulkemisesta ympyrän sisään (Meri 1982, 101, 244, 284). Tällaiset selitykset kuvaavat tiedon löytämistä ”tietämällä tietä pitkin” ja ”ympäroimällä ymmärryksen”; juuri näin tieto karttuu draamassa.

Merleau-Pontyn luentaa

Maurice Merleau-Ponty (1908–1961) on toinen kanssakulkijoistani ”peltotiellä” (ks. Heidegger 2005, 58; Merleau-Ponty 1988, 75). Tutkimuksessani Heidegger vie läheisen (yksilöllisen) kauas katsottavaksi ja tunnistettavaksi (yleisenä, maailmaan heitetynä). Merleau-Ponty taas tuo kaukaisen (yleisen) lähelle, ruumiiseen¹¹ (yksilöön, merkitykseen tuomittuna).

Merleau-Pontyn ajattelun keskeinen teema on *kehon ja tietoisuuden erottamattomuus*. Dillon (1991) tarkastelee hänen käsitystään siitä, että hetken keho minä edeltää transkendentaalista, ajan muovaamaa minää. Keho rakentaa maailmaa ja maailma kehoa (Dillon 1991, xv; Merleau-Ponty 1970, 1993, 2002). Kuhmonen (1977) viittaa Merleau-Pontyn kehoteoriaan ja kiinnittää huomiota kehon *intentionaalisuuteen*. Ihminen tavoittelee jotakin liikkeillään, ja hän suuntautuu johonkin tilassa. Keho asettuu kokemuksen tilan keskipisteeksi. Siitä tulee kokemuksellinen kulttuurisine, jonka merkitysten päällä lepäävät muiden esi-neiden merkitykset (esimerkiksi keppi => vanhus).

Levin (1991, 68) pohtii Merleau-Pontyn esittämää *dialektista käännettävyyssuhdetta*, mikä ilmenee siinä, että ihminen elää toisen ihmisen kasvojen ilmauksessa ja tuntee toisen omilla kasvoillaan. Levinin näkemyksen mukaan Merleau-Ponty selittää Narkissoksen peilin toisin kuin Freud.

Silverman (1991, 192) taas tuo esiin Merleau-Pontyn *hiljaisuuden kielen*: se on *puhuva* (läsnä oleva) ”aaltojen kieli”, joka osaa sanoa enemmän kuin *puhuttu* (jo mennyt) formaalinen kieli. Juuri tätä sanomatonta, mutta puhuvaa kieltä puhevammaisuus tuottaa vuorovaikutukseen. Ihmisen, joka kohtaa puhevammaisen kumppanin, on tietoisesti opeteltava sitä, ja oppiminen on myös mahdollista (Launonen 2007, 125–134).

Gadamerin luentaa

Kun tarkastelen kokemuksen objektivoivan etäännyttämisen kysymystä – sen mahdottomuutta, tukeudun erityisesti Hans-Georg Gadamerin (1900–2002) ajatteluun. Gadamer (2005a, 2005b) epäilee formaalista kieltä ymmärtämisen välineenä ja katsoo, että kieli on läsnä siinä, mitä ei sanota. Hän sanoutuu irti metodisesta hermeneutiikasta ja pitää ennakkokäsityksiä tulkin ehtoina. Hän jopa sanoo (Gadamer 2005a, 90, 107–109), että sanoilla ei ole merkityksiä. Tästä taas on Ricoeurilla (1991) on eri käsitys. Luenta johtaa toiseen.

¹¹ Filosofian puhe *ruumiista* viittaa elävään ja elettyyn kokemukseen (*Leib; body; embodied knowledge*); kehoa (*Körper; corpus; corporeal sensation*) taas pidetään luonnontieteen tutkimuskohteena. Käytännössä näitä ei ole kuitenkaan tarpeen erottaa (Kuhmonen 1997). Yleiskielessä puhutaan kehosta silloinkin, kun viitataan elettyyn kokemukseen. Käytän tekstissä enimmäkseen sitä; puhun mm. *kehon tiedosta*.

2.5 Tutkimusote ja tutkimuksen sidokset

Ei teoria- eikä aineistolähtöinen, vaan teoriasidonnainen

Puhe- ja kehitysvammaisten ihmisten yhteisöllisestä, kuntoutuksellisesta draamasta ei löydy tutkittua tietoa, johon *teorialähtöinen* tutkimus voisi perustua (luku 4). *Aineistolähtöinen* tutkimusote tässä tutkimuksessa on ongelmallinen siksi, että olen kehittänyt vuosikymmenien terapiatyössäni ja viidentoista vuoden draamatyössä vuorovaikutuksen ja draaman käyttöteoriaa (luku 5.1), jonka taustakirjallisuutta ja polkuja ei voi enää täsmällisesti jäljittää. Sidoksellisuuttani lisää ja tutkijana sulkeistamistani vaikeuttaa myös se, että itse suunnittelin ja ohjasin draamatuokiot yhdessä ohjaajaparini kanssa.

Käytän mutkittlevaa keskitietä, teoriasidonnaista lähestymistapaa, jossa tutkijalla on oletuksia siitä, mitä hän hakee: hänellä on ennakkokäsitys etsimästään. Teoria ohjaa ja herkistää tiedon hakua, mutta tietty teoria tai teoreetikko ei rajaa työskentelyä. Patton (1990, 391) kuvaa teoriasidonnaista työskentelyä ilmauksella *sensitizing analysis*: teoria rajaa aiheen tarkasteluun kehikon, *mahdollisen teoreettisen konstruktion*. Tuomi ja Sarajarvi (2006, 98–99) esittävät, että teoriasidonnaisessa tutkimuksessa aikaisempi tieto ei ole valmis kehys, vaan se ”aukoo uusia ajatusuria”. Heidän mukaansa tyypillinen teoriasidonnainen tutkimus käynnistyy aineistolähtöisesti ja päättyy teorialähtöisesti.

Tutkimus käynnistyi draamatuokioista ja aineiston keruusta. Tässä vaiheessa en tukeutunut teoriaan, joskin tunnistin, että käyttöteoriani saattoi osin vaikuttaa kyselyn ja haastattelun suunnitteluun. Analyysiin valitsin teoriasidonnaisen työskentelyn, jossa käsitekehikko *rajasi etsittyä*. Pyrin kuitenkin tulkitsemaan aineistoa välttämättä kaavoittumista ja kooten ennakkoluulottomasti yhteen *eri paradigmoja*, kuten seuraava esimerkki kertoo.¹²

Esimerkki draaman hetken moninäkökulmaisesta tarkastelusta

Kuvaan esimerkin päältä katsoen erilaisten elementtien yhdistelystä. Elementtejä ovat näyttelijäntyö, aistimonivammaisuus ja eräät Heideggerin käyttämät olemassaolon käsitetulkinnat. Vien nämä elementit muutaman sekunnin pituiseen fiktiiviseen¹³ draaman hetkeen, hämäämään ja hiljaiseen huoneeseen. Draaman kokijana on aistimonivammainen ihminen (alla: A), yhtenä ryhmästä. Hän näyttää olevan ”omissa maailmoissaan”. Ensin muutama sana teoriasta.

Draamakasvatuksen opettaja Vähänikkilä (1995, 129) tarkastelee eräiden näyttelijäntöiden teoriassa esitettyjen kuvausten pohjalta havaitsemisen ja mieltä-

¹² Teoriasidonnainen tutkiminen on kuin purjehtimista. Kun aikaisempi tieto paaluttaa väylän, tutkija tietää, mihin pyrkii ja mitä etsii. Aineisto muuttaa tuulen suuntaa, mutta tutkija luovii kohti etsimäänsä ja reivaa purjeita puuskien uhatessa. Hän havaitsee kiinnostavia saaria, joita ei osannut kartan mukaan odottaa, mutta ei rantaudu tutkimaan niitä, vaan ohittaa ne hiljaa ja jättää toisille. On pysyvä tuulesa, koottava aineiston voima.

¹³ Esimerkin episodi perustuu dokumentoimattomaan kokemukseeni, joten sitä on pidettävä fiktiivisenä.

misen prosessia, joka johtaa näyttämöilmaisuun. Hän kuvaa jatkumon, jossa *impulssi* näyttämöllä tuottaa näyttelijälle *aistimuksen* ja siitä *havainnon*. Se tuottaa *mielikuvan*, jonka *tunne* ja *ajatus* tulkitsevat. *Tulkinta* johtaa *tavoitteeseen* ja *tahto* saa näyttelijän *toimimaan*. Tässä prosessissa ulkoista, katsojien havaittavaa, on vain näyttelijän toiminta.¹⁴ Otan edellä mainitun jatkumon draaman hetken kuvauksen alustaksi.

Tuon jatkumoon oletuksia aistimonivammaisen ihmisen kokemistavasta. Ihmisen hermosto etsii aina aistimuksia (Csikszentimihalyi 1997, 66). Aistimonivammaisen ihmisen kaukoaistimuksia (näkö, kuulo) heikentävät niitä vahvemmat lähiaistimukset (kosketus, paino, liike, tasapaino, haju). Hän ei ehkä katso, vaikka näkee eikä kuuntele, vaikka kuulee. Havaintokentän voi täyttää esimerkiksi iho, joka aina ”ympäröi kokemuksen” (Hoffmeyer 2005, 33–35). Silloin kuntoutuksessa ja opetuksessa ovat keskeisiä tavoitteelliset aistikokemukset, joita tarjotaan terapiana esimerkiksi musiikin, puutarhan ja aistihuoneiden avulla (Sirkkola 1998; www.papunet.net/snoezelen). Myös draamassa voidaan tukea kohteen havaitsemista rajaamalla ja yhdistämällä aistikanavien käyttöä, tukemalla rytmiä ja tuottamalla kokemukseen säröjä. Ennen kaikkea draamassa voidaan luoda jännite, joka lisää odotusta ja mielikuvia (luku 4.1). Tarkastelen A:n havaintoprosessia myös Heideggerin (2000b, 66–67, 96–98) käsittein *Vorhandenheit* (esilläoleminen), *Zuhandenheit* (käsilläolevuus, käytettävyyys, varten-olo) ja *Umsicht* (ympäristöön katselu, käytännön huomioiminen).

Tarinan kohtauksessa ryhmä etsii syötävää. Hämärään huoneeseen heijastetaan valokiila; aina valon kohdistuessa etsittävään (makkarapakettiin) kuuluaan kilahtava ääni. Samalla huoneeseen leviää makkaran tuoksu.

- Tuoksu valpastaa A:n. Ääni merkitsee Hetken: A katsoo valokiilan osoittamaan kohteeseen ja havaitsee siinä jotakin. Hän ihmettelee, mikä edessä kiiltää. Hän etsii mielikuvaa: tuttua vai uutta? (*Vorhandenheit*)
- Tunne ja ajatus tulkitsee mielikuvan: A antaa mielikuvalleen merkityksen: joko hän tunnistaa makkarapaketin, pitää sitä jonain muuna ja koettaa selvittää sen yhteyttä tilanteeseen ja ympäristöön - tai ei pyri selittämään sitä. (*Zuhandenheit*)
- A:n tavoite- ja tahtotila määrittävät sen, pyrkiikö hän muodostamaan näkemäänsä henkilökohtaisen, tavoitteellisen suhteen. Jos se muodostuu, hän haluaa nähdä, mitä makkaralla tehdään: minne se kuuluu, miksi se on tässä ja mitä muut sille tekevät. Haluaako hän itse tehdä sille jotakin? (*Umsicht*)¹⁵

Tutkimuksen tieteenalojen paradigmat ja arvot

Edellinen esimerkki kuvaa kolmen paradigman kohtaamista elävässä hetkessä. Se edustaa myös teorian ja aineiston kohtaamista tutkimuksessani sekä tutkimuksen tulkinnallista luonnetta. Jokaisen tutkimuksen käyttämät ajatusmallit,

¹⁴ Sisäiset, näkymättömät prosessit, jotka perustelevat toiminnan ja johtavat siihen, ovat näyttämöllä kuitenkin läsnä. Niiden välittäminen katsojille on esitystaidetta. Sama kätkeytyneisyys sisältyy myös osallistavaan draamaan – kuten myös arjen vuorovaiikutukseen. (Tutkijan huom.)

¹⁵ Todennäköisesti A:n kiinnostukseen valaistua esinettä kohtaan vaikuttaa myös sosiaalinen merkityksenanto: ryhmän muiden jäsenten, kumppanien, reagoititapa kohteeseen (luku 7.4). Tässä kuitenkin rajaan kumppanuuden tarkasteluni ulkopuolelle.

paradigmat, perusoletukset ja arvot yhtäältä mahdollistavat ja toisaalta rajaavat tutkimuksen. Ontologiset oletukset kuvastavat tutkittavan luonnetta, epistemiset tutkijan ja tutkittavan suhdetta, metodologiset tutkijan etenemistä kohti tietoa (Grady 1996, 63). Erityispedagogiikan ja logopedian keskeisinä arvoina näen työssäni ihmisen perusoikeudet, joista korostuu oikeus yhteisön jäsenyyteen, oikeus tulla kuulluksi ja itsemäärääminen. Löydän samat arvot draamakasvatuksesta ja kriittisestä kasvatustilasta, jotka lisäksi voimistavat tutkimukseni käsitystä siitä, että innovatiivinen kasvatustilasto ja taide voivat vaikuttaa vahvasti ihmisen kehitykseen ja kokemiseen.

Siinä, mitä tutkimuksessani etsin, löydän, ymmärrän ja esitän, on mukana eri tieteenalojen arvoja ja oletuksia, jotka liittyvät omiin arvoihini ja oletuksiini. Kokoan niistä seuraavan tiivistyksen.

Ontologiset perusoletukset

- 1 Jokaisen kokemus on *aistimuksellista* ja *kehollista* ja siten toisten kanssa yhteistä.
- 2 Yhteisön jäsenyyden perusta on *jaettu kokemus*, joka alkaa merkityksellisistä hetkistä yhden kumppanin kanssa ja laajenee ryhmän kanssa jaettuun. Jakaminen ja yhteisöllisyys ovat positiivisia arvoja.
- 3 Jokaisella on oikeus ja kyky käyttää *taidetta* mielihyvän, havaintojen, mielikuvien ja merkitysten hankkimiseen. Taiteen saavutettavuus ja innovatiivisuus ovat positiivisia arvoja.
- 4 *Taide ja ryhmäkokemus* vahvistavat kehollista läsnäoloa ja auttavat kohtaamaan ja käsittämään maailmaa.

Epistemiset ja metodiset perusoletukset

- 1 Tutkimukseen valitsemiltani *lähialoilta löytyy ymmärrettävä kokonaisuus*, jota voidaan käyttää tutkimani draamatyyppin kuvauksen perustana, vaikka se sisältää myös ontologisesti vastakkaisia näkemyksiä.
- 2 *Teoria ohjaa* aineiston analyysia ja rajaa löydettävää; tarkasteluun rajatut elementit (käsitteet ja niiden ilmentymät) edustavat kuitenkin riittävän laajaa aluetta tutkimustehtävään vastaamisessa.
- 3 *Esiymmärrys* tukee teorianmuodostusta ja tulkintaa, vaikka se sitoo tutkijaa.
- 4 *Kaksois- ja kolmoishermeneuttinen tulkinta* tuottaa käytännön tietoa osallistujien draamakokemuksesta, vaikka sen avulla ei tavoiteta alkuperäiskokemusta.
- 5 *Paikallinen ja kohteenmukainen, aineistoon perustuva kuvaus* on riittävän tarkka kuvaamaan draamatyyppin teoreettista perustaa, vaikka kuvausta ei voida yleistää.

3 TUTKIMUKSEN PAIKANTAMINEN

Tutkimuksen ensisijainen tieteenala on *erityispedagogiikka*, johon liitän *draamakasvatuksen* ja *logopedian* ajattelua *kriittisen kasvatustilafilosofian* yhdistämänä. Edellä mainittujen tieteenalojen yhteisen kohtauspaikan ytimenä on huolenpito toiseudesta. Kohtauspaikan käsitteellistäminen on tutkimuksen ensimmäinen hermeneuttinen kehä, johon asettuvat yhteisöllisyyden, jakamisen, kehon, taiteen, toisin katsomisen ja mahdin käsitteet. Ne ovat tutkimuksessa rakentuvan käsitteellisen mallin lähtöoletuksia (kuviot 1).

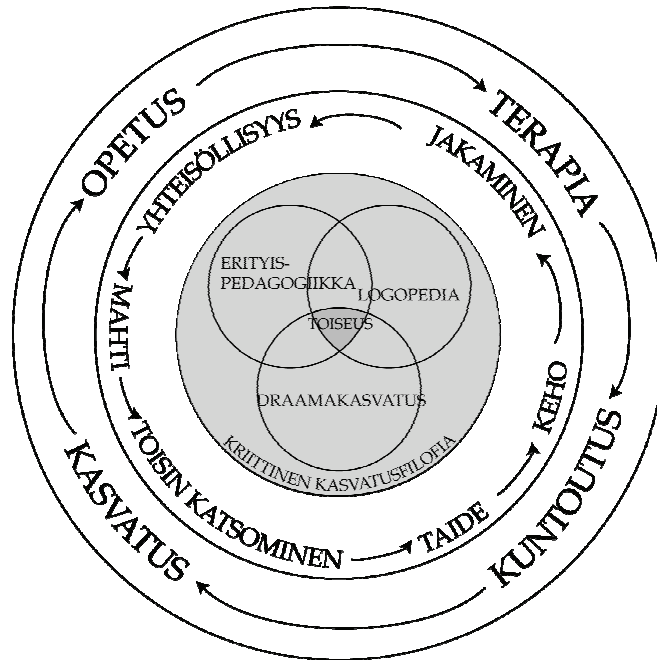
Rajaan erityispedagogiikan ja logopedian esittelyn kehitys- ja puhevammaisuuden käsitteelliseen tarkasteluun. Tarkastelen, mitä lisäarvoa kriittinen kasvatustilafilosofia ja draamakasvatustilafilosofia tuovat toiseuden kohtauspaikkaan. Jos kriittisen teorian yhteiskunnallinen kapinointi rajataan heikomman mahdin vahvistamiseen, sen kasvatustilafilosofia jakamisesta, kokemuksellisesta ja yhteisöllisestä oppimisesta sekä kehollisuudesta yhtyy erityispedagogiikan ja logopedian puheeseen. Näiden alojen yhteinen puhe suuntautuu kehitysvammaisuuden draaman ytimeen. Draamatyössä on samoja teemoja toisin katsomisen, konkreettisen tekemisen, elämyksellisyyden ja taiteen voimistamina. Tarkastelen yhteyksiä esitellessäni draamakasvatustilafilosofian genrekarttaa, draaman päämääriä ja työskentelytapoja.

Pääluvun 3 lopuksi tarkastelen kirjallisuutta, jota on julkaistu sellaisten erityisryhmien draamatyön tutkimuksesta ja käytänteistä, joihin ei liity kehitysvammaisuutta, mutta joihin kuitenkin liittyy puhevammaisuutta tai muita kommunikoinnin erityisvaikeuksia. Kehitysvammaisten ihmisten parissa tehtävän draamatyön kirjallisuutta käsittelemäni pääluvussa 4.

3.1 Neljän tieteenalan kohtaupaikka

Hermeneuttinen kehä I: käsitteellisen mallin lähtöoletukset

Tutkimuksen erityispedagoginen näkökulma laajenee draamakasvatuksen ja logopedian alueille, kun käytän yhdistävänä linkkinä eräitä kriittisen kasvatusfilosofian teemoja. Nimeän näiden neljän tieteenalan yhteisen sektorin *toiseuden kohtaupaikaksi*. Alojen samuutta suhteessa toiseuteen kuvastaa niiden yhteinen ymmärrys eräistä inhimillisen toiminnan ulottuvuuksista. Kehässä I oletan, että edellä mainituilla tieteenaloilla on samansuuntaisia tulkintoja käsitteistä *yhteisöllisyys*, *jakaminen* (dialogisuus), *keho* (kehollisuus, ruumiin tieto), heikomman *mahti* (voimaantuminen, emansipaatio) ja *taide* (elämys, toisin katsominen). (Kuvio 1.)



KUVIO 1 Tutkimuksen tieteenalojen huolenpito toiseudesta (hermeneuttinen kehä I)

Toiseus ja huolenpito

Toiseus on vierauden kokemista. Toiseudessa on työni käsitteenä kaksi puolta: ontologinen ja episteeminen. 1) Ontogisena käsitteenä se viittaa *toisena oloon*, *vieraantuneisuuteen*, jota yhteisön normatiivinen ja samankaltaisuutta arvottava yhtenäiskulttuuri voi aiheuttaa jäsenilleen. Vieraantunut kysyy: kuka olen, mihin kuulun, mistä poikkean, kuka hyväksyy erityisyyteni? Jos ihminen tai ihmisryhmä ei löydä vastauksia näihin kysymyksiin, itsensä erilaiseksi kokevaa voi kohdata identiteettikriisi, jolla on yleensä negatiivinen arvolutaus. 2) Epis-

teemisenä käsitteenä toiseus viittaa *toisin katsomiseen* ja uuteen *hahmottamiseen*. Tässä merkityksessä sillä on tutkimuksessani positiiviseksi koettava sisältö (luku 7.5).

Yhteisöllinen ja inklusiivinen vammaiskäsitys korostaa toiseuden tasavertaista kohtaamista. Eettinen yhteisö pitää huolta asioista, jotka se kokee kaikille jäsenilleen arvokkaiksi. Se ei pyri eristämään ja poistamaan toiseutta ja normi-poikkeavuutta, vaan vähentämään niiden vaikutuksia vaikuttamalla itseensä, yhteisöön (esim. Vehmas 2005). Kun yhteisö puolustaa toiseutta ja varjelee yksilön oikeutta olla erityinen, se vähentää syrjäytymiseen johtavaa toiseutta. Terapeuttisen ja kuntouttavan huolenpidon paradoksinen tehtävä on puolustaa sitä, josta se pitää huolta, samalla vastustaen ylihuolehtivuutta. Tällaisen huolenpidon toiseudesta katson olevan yhteistä tutkimukseni aloille sekä tieteenä että käytäntönä, vaikka alat käyttävät tehtävistään omien paradigmojensa ja käytänteidensä mukaisia ilmaisuja.

Erityisopetuksessa ja draamakasvatuksessa puhutaan (pedagogisen ja kasvatuksellisen käytänteen mukaan) *kasvatuksesta*, *opetuksesta* ja *oppimisesta*, puheterapiassa (logopedisen ja kehitysteoreettisen käytänteen mukaan) *terapiasta*, *kuntoutuksesta* ja *omaksumisesta*. Kriittisessä kasvatustilfilosofiassa puhutaan usein *kasvusta kasvamaan saattamisena*. Näistä kuntoutus, terapia, kasvatusta ja opetus ovat palvelun ja sosiaalisen toimintajärjestelmän termejä, kun taas toiminnan tavoitetermejä ovat esimerkiksi kasvu, kehitys, muutos, omaksuminen ja oppiminen. Käytännössä näitä ilmauksia ei tavallisesti eroteta, sillä kaikissa on sama kasvun ja kehittymisen arvolutaus: odotus kehittämisestä, aktiivisesta vaikuttamisesta positiiviseen muutokseen. Ne vaihtelevat tutkimusasteissa ni sen mukaan, mihin kehitysvammatyön osa-alueeseen tai tavoitteeseen ne kulloinkin viittaavat.

3.2 Erityispedagogiikka, logopedia ja toiseus

Kehitysvammaisuus

Huolenpito kehitysvammaisuuteen liittyvästä toiseudesta on osa erityispedagogista ja logopedista työtä (myös muun muassa sosiaali- ja terveystieteiden ja hoitotiedettä, joita tutkimukseni ei tarkastele). Arviot kehitysvammaisuuden esiintyvyydestä vaihtelevat määrittelyn, selvitystavan ja maantieteellisen alueen mukaan. Länsimaissa keskimääräinen esiintyvyyden arvio on noin 0,6 %, mikä laskennallisesti viittaa noin 30 000 suomalaisen kehitysvammaiseen ihmiseen (Pulli 1995, 68–69).

Suomen sana kehitysvammaisuus kattaa useita merkityksiä, joita on esimerkiksi englannin kielessä (*mental handicap/retardation*, *developmental/learning disability*, *developmental disorder*, *person with learning difficulty*, *person with special education needs*, *person with SEN*). Näistä *mental retardation* ja *mental handicap* näyttävät olevan väistymässä ja *learning disability* yleistymässä. Sen käännettä *oppimishäiriö* on viime aikoina käytetty kehitysvamma-sanan vastineena (esim.

Launonen 2007, 78). En kuitenkaan käytä sitä kattavasti, koska se ei nähdäkseni riitä kuvaamaan tutkimukseni vammaisten ihmisten aikuisuutta ja erityisyyttä. Jokaisella tutkimukseni vammaisella osallistujalla on ollut syntymästä asti sekä *puhe- että kehitysvamma*. Toiminnallisesti he ovat *moni- ja vaikeavammaisia* ihmisiä, joilla on *ymmärtämisen ja liikunnan rajoitteita, aistimisen ja hahmottamien vaikeuksia* sekä vaikeuksia käyttää kieltä. He ovat *paljon tukea tarvitsevia* ihmisiä, joilla on *oppimishäiriö*. Käytän eniten ilmauksia (kehitys)vammaisen osallistuja/ihminen/henkilö/draamapari/asiakas/ohjattava, mutta paikoin käytän myös toimintarajoitteiden kuvauksia. Käytän lähityön ilmauksia *asiakas ja ohjattava* henkilö, mutta en käytä vammaisten ihmisten aikuiskoulutuksen *opiskelijanimikettä*.

AAMR:n (American Association on Mental Retardation) mukaan kehitysvammaisuutta määrittää keskimääräistä heikompi älyllinen suorituskyky, johon samanaikaisesti liittyy rajoituksia kahdessa tai useammassa seuraavista adaptiivisista taidoista: *kommunikaatio, itsestä huolehtiminen, kotona asuminen, sosiaaliset taidot, yhteisössä toimiminen, itsehallinta, terveys ja turvallisuus, oppimiskyky, vapaa-aika ja työ* (Kehitysvammaisuus 1995, 15–17). Näistä tutkimuksessani tulevat esiin erityisesti sosiaaliset taidot, yhteisössä toimiminen, itsehallinta ja oppiminen. AAMR:n laatimasta määrittämisestä puuttuu yhteisöllinen ulottuvuus, joka on otettu mukaan Maailman terveysjärjestön tautiluokitukseen (ICHDH *international classification of impairments, disabilities and handicaps*, WHO 1980). Sitä seuraavissa luokituksissa (ICF *international classification of functioning, disability and health*, WHO 2004/2007) ympäristö on nimetty vammaisuutta määrittäväksi osatekijäksi. Tekijät ovat *kehon toiminta, kehon suoritus, osallisuus ja ympäristö*. ICF vastaa holistisuudessaan tutkimukseni yhteisöllistä ajattelua, mutta hoitajan on vaikea kuvata pikaisesti sen avulla yksilön kehitysvammaisuutta. Siksi käytin esitietokyselyssä vanhentunutta, pelkästään kognitiiviseen suoriutumiseen viittaavaa luokitusta (syvä/vaikea/keskivaikea/lievä kehitysvammaisuus), jota vastaajat saivat täydentää sanallisesti; diagnooseja en kysynyt (liitteet 2b, 5b).

Hyödynnän tutkimuksessani myös erilaisia aistimisen ja vuorovaikutuksen perustan jäsennyksiä pyrkimättä kuitenkaan luokittamaan niiden avulla yksilöiden taitoja. (Taitojen luokittaminen ei kuulu fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimukseen; Van Manen 1990, 21.) Hyödyntämäni jäsennykset ovat tunnettuja vuorovaikutuksen perustan kuntoutustoimissa (esimerkiksi Coupe, Barber & Murphy 1993; Göranson 1992; Nafstadt & Rødbroe 1999; Ojanen ja Seppälä 1996; Oskarsdottir & Stefansdottir 1994). (Ks. Pulli 2005.)

Kehitysvamma-alan käsitteellistäminen on jatkuvassa liikkeessä (ks. mm. Timonen 1986; Vehmas 2005). Jo vakiintunutta käsitteistöä on esimerkiksi puheessa kehitysvammaisen ihmisen oikeuksista (*osallistuminen, valinnan vapaus, arvostus, aktiivisuus, läsnäolo ja itsenäisyys*, Saloviita 1995). Kun erityisopetus on nyt siirtymässä yleiseen opetus- ja palvelujärjestelmään, myös kehitysvammaisten aikuisten elinikäinen oppiminen saanee enemmän huomiota. Erityispedagoginen jäsennyys ja kuvauskieli voi olla hyödyksi myös draamatyön jäsennyksessä. Esimerkiksi voidaan tarkastella, miten draamassa otetaan huomioon Lehtisen ja Pirttimaan (1995) tai Ladonlahden ja Pirttimaan (2000) esittämät ke-

hitysvammaisten aikuisten oppimistavoitteet tai Saloviidan (1995) esittämät kehitysvammaisen ihmisen oikeudet.

Puhevammaisuus

Vahvasti yksilöä leimaava nimike *puhevammaisuus* (vrt. esim. vähemmän vahaan englanninkieliseen vastineeseen *speech disability*) säilynee Suomessa pitkään. Se kirjoitettiin vuonna 1994 tulkkipalvelun oikeutta koskevaan vammais- palvelulakiin, joka vahvistettiin perustuslaissa. Nimikkeen käyttöä vakiinnuttaa myös *puhevammaisten tulkin* erikoisammattitutkinto. Kehitysvammaliiton Papunet-verkkosivustossa puhevammaisella henkilöllä viitataan *ihmiseen, jonka on vaikea ilmaista itseään puheen avulla tai ymmärtää puhetta*.¹⁶ Tulkkipalvelun tarveselvityksessä (Pulli 1995) etsittiin *kuulevia, vuorovaikutukseen kykeneviä henkilöitä, jotka eivät tule arkikommunikaatiossa toimeen puhutulla kielellä*.¹⁷ Tätä määrittelyä käytettäessä sosiaali- ja terveystieteiden ilmoittivat puhevammaisuuden esiintyvyydeksi 0,3–0,4 % (väestöpohja 240 000, erikokoisia kuntia Itä- ja Keski-Suomesta). Kansainväliset selvitykset viittaavat vähintään 0,5 %:n esiintyvyyteen. Lukujen eroa selittää ainakin lasten puuttuminen suomalaisesta selvityksestä. Tulkkipalveluselvityksen tilastollisten vertailujen perusteella voidaan arvioida suomalaisten *puhe- ja kehitysvammaisten* ihmisten kokonaismääräksi noin 8000–13 000 ihmistä. Selvitykseen ei kuitenkaan tilastoitu ihmisiä, joiden arvioitiin olevan mahdoton käyttää tulkkipalvelua luotettavasti tulkittavan viestintäkeinojen puuttuessa. Tämä ryhmä on tutkimukseni avainryhmä; sen esiintyvyydestä ei ole luotettavia selvityksiä. (Saarinen & Tanttu 2005.)

Puhevammaisuus ei ole yksilön ominaisuus, vaan sen määrittää kieliympäristö, yhteisön kyky viestiä erityisellä tavalla ihmisen kanssa, joka viestii erityisellä tavalla. Erityisyyden tarpeita on kuvattava myös yhteisön tarpeina. Light, McNaughton ja Parnes (1986) sekä Light (1989) jakavat yksilön viestintätaidot kielellisiin (kielijärjestelmä ja käsitteet), operationaalisiin (toiminnallinen kyky tuottaa puhetta tai merkkejä), sosiaalisiin (dialogisuus, motivaatio) ja strategisiin taitoihin (mm. korjausstrategiat). Tätä nelijakoa voidaan käyttää myös kieliympäristön taitojen tarkasteluun, kun ”toiminnallinen kyky” tulkitaan taidoksi ymmärtää ja käyttää aktiivisesti puhetta tukevaa ja korvaavaa viestintää silloin, kun keskustelukumppani käyttää tai opettelee sitä.

Erityisellä tavalla kommunikoivan ihmisen kieliympäristön tarkasteluun on vasta vähän työkaluja. Kuvausjärjestelmä Aura (Pulli, Launonen & Saarela 2005) laadittiin autistisen tai puhevammaisen ihmisen lähiyhteisön vuorovaikutuskulttuurin kehittämiseen. Auran käsitteistö, etiikka ja tapa tarkastella yksilön viestintää yhteisöllisesti on ontologisesti mukana tässä tutkimuksessa, vaikka viittaa siihen niukasti.

¹⁶ Papunet-sivusto puhevammaisuudesta ja selkokielestä.
www.papunet.net/yleis/tulkkipalvelu

¹⁷ Vuoden 1995 tulkkipalveluselvityksen määrittelyä käyttivät myös Saarinen ja Tanttu (2005).

3.3 Kriittinen kasvatustilfilosofia ja toiseus

Kriittinen ajattelu teoriana

Kriittinen teoria kehittyi ennen 1900-luvun puoliväliä ns. Frankfurtin koulukunnassa, levisi sitten amerikkalaisiin yliopistoihin ja liittyi muun muassa Freiren (1968/2005, 2004) teeseihin kasvatuksesta. Teorian edustajat arvostelevat teollisen murroksen, autoritatiivisen vallan ja hierarkkisen tiedon vaikutuksia. He puhuvat vallasta vapaasta tiedon siirrosta ja esittävät aikalauskritiikkiä, joka nostaa esiin hegemonisia peruskonmuksia. Kapinoinnin näkökulmasta katsottuna kriittisen teorian huolenpidon alueita ovat heikon kansanosan valtaistaminen ja mahdin kasvattaminen (tietoisuus oikeuksista, koulutuksellinen ja kulttuurinen tasa-arvoisuus) sekä valtaapitävän kulttuuriteollisuuden kritiikki. Myös pedagogisena teoriana sen ydinkäsitteet ovat politiikka, kulttuuri ja talous. Lisäksi teorialle ominainen kyseenalaistaminen (tutkimustulokset alistetaan uusille argumentoinneille) kannustaa pedagogeja uutta luovaan ja osallistavaan tietoon sen säilyttämisen sijasta. (Adorno 2006; Aittola & Suoranta 2001; Habermas 1984; McLaren 2000; Silvennoinen & Tulkki 1998.)

Kriittisen kasvatustilfilosofian juuret ovat kriittisessä teoriassa. Siinä on samoja piirteitä kuin uudistavan oppimisen teoriassa (Mezirov ym. 1995) ja kriittisessä hermeneutiikassa (Valleala 2006). Näiden ideologiassa ovat keskeisiä arkikokemus, elämys ja dialogisuus (Anttila 2005, 587; Burbules 2005; Carr & Kemmis 1986). Muun muassa taiteen ja kulttuurin tutkimus ja taidekasvatus tukeutuvat usein kriittisen kasvatustilfilosofian ajatteluun ja tuottavat siihen myös uudiskäsitteitä. Esimerkiksi Vänskä (2007, 69–70) tarkoittaa *lähilukemisella* kuvien lukemista vastakarvaan, niiden konventionaalisten merkitysten rikkomista. Hän sanoo, että kun kuvat vikuroivat, näkeminen laajenee.

Kriittinen ajattelu draamassa

Myös draama vikuroi ja kapinoo: se puolustaa heikomman mahtia, kääntää nurin, katsoo toisin ja ylittää vakiintuneita tiedon kenttiä. Se tekee sen usein miniatyyrisesti, osoittamatta suoraa aikalauskritiikkiä. Nicholson (2005a, 2005b) ja Carroll (1996) viittaavat useisiin kriittisen koulukunnan edustajiin kuvatessaan soveltavan draaman tarkoitusta ja käytänteitä. Carroll (s. 74) vertailee positivismia, tulkinnallisia teorioita ja kriittistä teoriaa ja esittää, että draamatutkimuksessa niitä voidaan käyttää myös rinnakkain (taulukko 1).

TAULUKKO 1 Draamatutkimuksen teoreettisia lähestymistapoja
(Carroll 1996, suom. T.P.)

| | <i>Positivismi</i> | <i>Kokemuksellisuus</i> | <i>Kriittinen teoria</i> |
|----------------------------|---------------------|--------------------------|---------------------------------------|
| <i>Todellisuuskäsitys</i> | objektiivinen | subjektiivinen | sosiaalinen |
| <i>Tutkimuksen tavoite</i> | selitys, ennakointi | tulkinta ymmärtäminen | ihmisten osallisuus valtaistaminen |
| <i>Perspektiivi</i> | survey | luonnollinen | transformaatio |
| <i>Metodi</i> | kokeellinen | etnografinen | tapaustutkimus |
| <i>Fokus</i> | vertailu | tulkinta | kokeilu |
| <i>Aineiston käsittely</i> | määrällinen | laadullinen | dialektinen Grounded Theory |

Suomalaisen draamakasvatuksen perusteoksissa kriittinen teoria ei ole kovin näkyvästi esillä. Teorian perustajiin ei viitata esimerkiksi Korhosen ja Østernin (2001), Korhosen ja Airaksisen (2005) laatimissa oppikirjoissa eikä Heikkisen (2002) ja Häkämiehen (2007) tutkimuksissa. Viittauksia kriittiseen teoriaan esittävät mm. Aaltonen (2006), Asikainen (2003) Heikkinen (2005) ja Østern (2004, 2001). Asikainen (2003, 47, 49–50, 53) toteaa, että kriittisessä pedagogiikassa, postmodernissa kasvatusajattelussa ja draamaoppimisessa on yhteistä tiedon suhteellisuus ja kollektiivinen rakentuminen, dialogisuus sekä äänen antaminen jollekin asialle. Hän tarkastelee muun muassa Girouxin esityksiä *rajapedagogiikasta* ja *representaation pedagogiikasta*, joiden tarkoitus on tukea ihmistä tutki- maan omia olosuhteitaan.

3.4 Draamakasvatus ja toiseus

Teatteri ja draamakasvatus

Draaman sanasto ja sen lajityyppien (genrejen) kuvaus ovat jatkuvassa liikkees- sä. Tavoitteissa, työtavoissa ja niiden kuvaustavoissa on risteävää samuutta ja eroavuutta. Erilaisia nimikkeitä ja luokituksia esitelläänkin näkökulmina ja eh- dotuksina. (Asikainen 2003, 32; Nicholson 2005; Owens & Barber 1998, 13; Østern 2000.) Kuvaan muutamia esimerkkejä nimikkeiden kirjosta.

Heikkinen (2005, 22–27) toteaa, että monet keskeiset draamateoreetikot pitävät draamaa *kulttuurisena ilmiönä*, jossa korostuvat sisältö ja tiedonhankinta draamakokemuksen kautta. Teatteria monet heistä pitävät *taideilmiönä*, jossa korostuvat muoto ja esityksen vastaanottaminen. Heikkisen selvityksen mu- kaan joissakin teksteissä draama viittaa keskeisesti *prosessiin*: työhön, jossa dramaturgi, ohjaaja ja näyttelijät muokkaavat yhdessä *teatteriesityksen*. Østern (2000, 4–5) taas toteaa, että 2000-luvun vaihteen draamakirjallisuudessa draa- ma ja teatteria ei aseteta poleemisesti vastakkain. Hän esittää, että jos niiden yhteisenä juurena pidetään rituaalia, draamaa voidaan pitää teatterin lajina.

Heikkinen (2004, 33–39) jaottelee draamakasvatuksessa *osallistujien, katso- jien ja soveltavan* draaman ja myöhemmin (2005, 25, 74) nimeää ne *osallistavaksi*,

esittäväksi ja soveltavaksi draamaksi. Osallistava ja soveltava draama limittyvät toisiinsa. Kun *soveltava (applied) draama* kehittää draaman ja teatterin ymmärtämistä yhteisökontekstissa, se osallistaa (brittiläisestä ja australialaisesta määrittelystä ks. Heikkinen 2002, 18). Yhteisöteatteria pidetään soveltavana teatterina ja esittävää performanssi- ja yhteisöteatteria myös taidemuotona.

Jos ymmärryksen kehittämisenä tarkoitetaan draaman muodosta ja sisällöstä oppimista (ei draaman muodon tekemisen, taiteen tekemisen oppimista), tutkimukseni draamatyyppi voidaan lukea soveltavaan draamaan. Osallistavaa ja tutkivaa draamaa se joka tapauksessa on, ja esittävää draamaa se ei ole.

Jyväskylän yliopisto esittelee draamakasvatusta taidekasvatuksellisenä ja kokemuksellisenä oppiaineena, jossa ”opiskellaan ja tutkitaan draaman ja teatterin keinoja opetus- ja kasvatustyössä sekä draamaa taideaineena eri kasvatusta oppimisympäristöissä”. Esittelytekstin mukaan draamakasvatusta ”rakentuu sosiokulttuuriseen ja yhteisölliseen oppimiseen ja korostaa taiteen osallistavaa ja tutkivaa roolia”.¹⁹ Sosiokulttuurinen ja yhteisöllinen oppiminen voidaan ymmärtää tutkimukseni yhteydessä toiseudesta huolehtimiseksi. Tutkimukseni käsitteeseen ”toisin katsominen” taas viittaavat draamaopintojen esittelytekstin ”osallistaminen”, ”tutkiminen” ja ”soveltaminen”.

Rusanen (2005) puhuu *kasvatuksellisesta draamasta*, Asikainen (2003, 38) *draamaoppimisesta*, jossa hän erottaa kasvatuksellisen, taiteellisen ja kulttuurisen elementin. Draamaohjaajan nimikkeet kuvastavat ohjaustehtävän moninaista luonnetta (esim. nuorisoteatterin ohjaajasta *coach, director, facilitator, instructor, guide, manager, mentor, tutor*; ks. Aaltonen 2006, 303). O’Neill (1995) suosii prosessidraaman ohjaajasta nimikettä *leader*. Tutkimuksessani puhun *draamaohjaajasta, -kasvattajasta, -opettajasta ja -pedagogista*. Nimikkeet viittaavat asiayhteydestä riippuen muihin edellä mainittuihin rooleihin paitsi *director* ja *manager*, jotka ilmentävät draamakasvatukselle vierasta ohjaajan johtajuutta.

Draamakasvatuksen tavoitteita ja ominaispiirteitä

Draamakasvatusta heijastaa aikaansa ja muuttuu ajassa. Keskeisiä oppimistavoitteita ovat pitkään olleet henkilökohtainen kasvu ja itseilmaisuus. Niiden rinnalle on tuotu ryhädynaamisia yhdessä oppimisen tavoitteita (*devising, participatory, participating, devising* ja *shared*), jotka tunnetaan *soveltavasta (applied) draamasta* (Nicholson 2005a; Oddey 2001). Koskeniemi (2007) käyttää osallistavaa teatteria käsittelevän kirjansa otsikon osana sanaa *devising* suomentamattomana. Hän tarkoittaa sillä tietyille kohderyhmälle suunnattua ja sen kanssa yhteistä draamatyöskentelyä. Tällaiseen työtapaan viittaa myös teatterin *toiminnallinen dramaturgia* (Louhija 2005, 7).

Rusanen (2005) erottaa kasvatuksellisen, yhteisöllisen ja terapeutin draaman, mutta huomauttaa jaottelun keinotekoisuudesta ja tulkinnanvaraisuudesta. Hän määrittelee osallistavan draaman *yhteisölliseksi leikiksi*, jonka fiktiivisen maailman osallistajat luovat yhdessä ja johon he osallistuvat rooleissa (mts. 24–28). O’Neill (1995, 145) puhuu mahdollisuudesta kasvaa draaman

¹⁹ <http://www.avoin.jyu.fi/> Tulostettu 27.6.2008.

kautta yksityisestä yleiseen. Tätä kasvua tehostaa esityksen jakaminen esittäjien ja yleisön kesken: teatterin vanha perinne, joka kuului esimerkiksi keskiajan kiertävään katuteatteriin ja karjalaiseen itkuvirsiperinteeseen. Uudempia osallistavia esitysmuotoja ovat esimerkiksi improvisaatio-, forum- ja tarinateatteri sekä performanssi.

Osallistava teatteri voi laajentaa subjektiivisia teemoja henkilöhistorioista yhteiskuntaan. *Yhteisöteatteri* pureutuu sosiaaliseen järjestelmään, kulttuuriin ja identiteettiin (Boal 1998). Myös *tarinateatteri* voi osoittaa yhteiskuntaan, vaikka esityksen lähtökohta on subjektin (tarinan kertojan) kokemus. Molempia käytetään muun muassa kehitysyhteistyössä, työnohjauksessa ja yhteisökoulutuksissa. Ne käyttävät osin samoja työtapoja kuin draamakasvatus. Kaikissa voidaan käyttää myyttejä ja rituaaleja, ja kaikki pyrkivät tarjoamaan elämyksellisiä ja osallistavia kokemuksia ja oivalluksia. (Bolton 1992; Heikkinen & Viirret 2003; Korhonen & Airaksinen 2005; Louhija 2005, 7–8; Mäki-Laurila 2003; Neelands 1991; Nicholson 2005a; O'Neill 1995; Rusanen 2005, 27–28; Takala & Kontu 2004; Ventola 2005, 84–86; Ventola & Renlund 2005.)

Draamakasvatus tarjoaa osallistujille mahdollisuuden vaikuttaa sisällön ja teeman lisäksi myös draaman esteettiseen muotoon (esimerkiksi pohjatekstiin, tilaan ja työtapoihin). Muodon työstäminen tuottaa aktiivisen esteettisen responsin (AER; ks. Østern 2003). Østernin mukaan pelkkä aktiivinen toiminta voi johtaa siihen, että oppilas kysyy draamatunnilla: ”Mikä tämän idea on?” Idea henkilökohtaistuu, kun ryhmä työstää draaman muotoa yhdessä. Østern havainnollistaa tätä prosessia ”ajatuskartassa”, jonka hän laati draamaopettajan suunnittelun ja draamaproduktion arvioinnin avuksi (kuvio 2). Oppilaan (ja draamaopettajan) aktiivinen esteettinen responsi lähtee tekstityöskentelystä ja päättyy draamatyön reflektointiin (s. 21–23).



KUVIO 2 Aktiivinen esteettinen responsi (Østern 2003, suom. ja muokkaus T.P.)

Prosessidraama

O'Neillin (1995) kehittämässä prosessidraamassa pedagogiset päämäärät eivät saa hallita draamatyöskentelyä niin, että draama on vain väline (s. 4–8). Proses-

sidraama ei ole – niin kuin ei muukaan kasvatuksellinen draama – ”työkalu, vaan jaettu merkitysten tutkimisen maailma” (Heikkinen 2005, 35). *Prosessin* nimike tulee siitä, että osallistujat kokevat jotakin ryhmänä tai tutkivat jotakin teemaa yhdessä. Yhteisyyttä korostetaan usein johdattamalla ryhmä fiktion arkkityyppisenä joukkona, esimerkiksi soutajina Egyptin joella, tutkimusmatkailijoina tai keskiajan hoviväkenä. Ryhmän ei tarvitse kuitenkaan tehdä asioita yhtä aikaa (esim. soutaa venettä vuolaassa virrassa, koska se voi aiheuttaa kaakoksen). Usein on mielekkäämpää antaa ryhmän itse kehittää tarinan kehyksestä tapahtumia, joita osa ryhmästä näyttää muille. Esimerkiksi voidaan näyttää pysähtyneenä kuvana tilanne, jossa vene on osunut virrassa kiveen. Ennen tarinan etenemistä esitettyä tutkitaan yhdessä. (Bowell & Heap 2005, 75–78.)

Prosessidraaman pohjateksti on avoin kehys kuvitteellisen maailman rakentamiseen ilman tarkkaa ennakkosuunnitelmaa. Draamatyyppin episodinen rakenne, impressiivisyys ja fragmentaarisyys, välittömyys ja hetkellisyys estävät tapahtuneen uudelleen replikoinnin (O’Neill 1995, 31). Prosessidraaman oppaat ja työskentelyn kuvaukset korostavat moniaistista ja symbolista pelkistämistä, jossa aistit ja tunteet herätetään esimerkiksi liikkeen, musiikin, valojen, äänien, kankaiden, tuoksujen ja kiinnostavien esineiden avulla. Teemaa kasvatetaan, asioita pelkistetään ja tuotetaan yllätyksiä ja pulmatilanteita. Oppaat korostavat, että roolityöskentelyn pitää olla vapaaehtoista: kuka tahansa voi milloin vain astua kohtaukseen ja siitä pois. Draamaohjaaja on ryhmän turva, ei sen johtaja. Hän kysyy ja ihmettelee, mutta ei neuvo eikä näytä mallia. Hän osoittaa kunnioitusta kaikkia kohtaan eikä arvota kenenkään tai ryhmän ratkaisuja. Tarvittaessa hän käyttää varasuunnitelmia, esimerkiksi ottaa hetkeksi roolin tai syventää teemaa erilaisten työtapojen avulla. (suomeksi julkaistua perustietoa esim. Bowell & Heap 2005; Owens & Barber 1998; Østern 2000, 21.)

Prosessiominaisuus oli keskeistä tutkimissani draamatuokioissa (sessioissa). Oltiin arkkityyppinen ryhmä, joka sai tehtäviä. Pohjatekstin jännite kohosi episodeittain kohti turvallista päätöstä. Tuokiot alkoivat draamasopimuksesta (”lähden mukaan”), joka erotti draaman arjesta. Käytettiin *ennakkotehtäviä* ja *alkukoukkuja* (koukku: jokin tuttu asia uudessa ympäristössä vangitsee mielenkiinnon). *Alkulämmittely*, joka käynnistää energiavirrat, sisältyi aloitusrituaaliin. Lopetukset olivat rauhallisia. Selvimpiä eroja prosessidraamaan nähden olivat ohjaajan suuri osuus tarinaan ja sanallisen reflektion puuttuminen. Käsittelen niitä jäljempänä.

Prosessidraama on käytetyin ja myös tutkituin draamakasvatuksen genre. Suomessa Laakso (2004) on tutkinut sen käyttöä opettajakoulutuksessa, Asikainen (2003) kouluikäisten historianopetuksessa museossa ja Walamies (2007) päiväkotilasten eettisessä kasvatuksessa. Nämä väitöstutkimukset osoittavat prosessidraaman käyttökelpoisuuden ja muunneltavuuden. Niiden tulokset viittaavat varsin myönteisiin osallistumiskokemuksiin.

Osallistavan draaman työtapoja

Draaman ohjaaja valikoi työtapoja (draamakonventioita, -tekniikoita) tilanteen mukaan (Bowell ja Heap 2005, 101; Neelands 1991, 6–7; Owens ja Barber 1998,

30–42). Viirret (2003, 44) on koonnut Neelandsin ja Heikkisen esittämistä työta-voista seuraavan listan.²⁰

- *Puitteita ja miljöötä rakentavat* esimerkiksi *tila, *puvustus, *leikki, *äänimaisema (osanottajien äänellään ja esineillä tuottamat äänet episodin tunnelmasta), saapunut kirje, löytynyt päiväkirja, lehtileike, kuva-aihe, *arjesta tuttu esine tai toiminta, roolin kuvaus tekstinä seinällä, ajan muutos (esimerkiksi ”kun sata vuotta on kulunut, niin...”).
- *Toimintaa ja tarinaa syventävät* esimerkiksi *peili (yksi aloittaa liikkeen, muut jäljittelevät sitä), *patsas (osa osallistujista kuvaa jonkin teeman yhteisenä patsaana), still-kuva (kesken toiminnan pysäytetty liike), *haastattelu uutisiin, *opettaja/ohjaaja roolissa, *ulkopuolinen uhka, *kuuma tuuli (muut osallistujat haastattelevat yhtä roolissa olijaa ja tämä vastaa roolihenkilönä), *varjoteatteri, *yhteisen rytmin tuottaminen.
- *Tulkitsemista ohjaavat* esimerkiksi *improvisaatio pienryhmissä, *seremonia, *rituaali, roolinvaihto, liikkuva patsas.
- *Asioiden käsittelyä ja reflektointia edistävät* esimerkiksi *pään ääni (osallistuja toisen ajatustenlukijana ja äänitorvena), kaiku, parit (esimerkiksi näyttää toisen tunnelmaisun vastakohtaan tai moninkertaistaa tunteen voimakkuuden), kohtaaminen ja ohitanssi (kaksi vastakkaista tunnetta kohtaa toisensa kävellessään tilan halki kohti toisiaan tai tanssiessaan toisiaan kohti muiden katsellessa).
- *Prosessin lopettamista ja aloittamista sekä arviointia ja valintoja selkeyttävät* esimerkiksi omantunnonkuja (osallistuja liikkuu hitaasti muiden muodostaman kujun läpi ja muut kuiskaavat hänelle ohjeita siitä, miten hänen tulisi ratkaista tietty ongelma), jaloilla äänestäminen (esim. mielipidejatkumo jonona, ääripäissä vastakkaiset mielipiteet), *hetken merkitseminen (kukin osanottaja asettuu tilassa siihen kohtaan, jossa muisti kokeneensa tai ajatelleensa draaman aikana jotakin mielenkiintoista).

Tarinallisuus

Draama kertoo aina jostakin. Lajityypit eroavat toisistaan erityisesti siinä, *miten* ne kertovat. Niillä on erilainen suhde *narraatioon*: siihen, miten aika ja tarina etenevät tai onko tarinaa lainkaan. Draaman aika voidaan pysäyttää, tapahtuma voidaan toistaa ja siirtyä takaumien kautta ”historiaan” tai katsoa tulevaisuuteen. Kerronnan kehyksenä tai juurena käytetään esimerkiksi kertomuksia (kuten satu, legenda, näytelmä, kehityskertomus), arjen tilanteita (kuten kohtaus aamukahvilla), ajankuva (kuten uutinen, lehtiartikkeli, elokuva) tai vaikkapa taideteos (kuten kuva, musiikki tai runo). O’Neillin (1995) käsityksen mukaan prosessidraamassa ei ole kertomusta tai tarinaa, vaan teema, jota ryhmä tutkii eri puolilta ja johon episodit kiinnittyvät yhteen tiukemmin tai löyhemmin. Owens ja Barber (2002) taas puhuvat prosessidraaman tarinoista.

Tutkimukseni draamojen toteutus oli Owensin ja Barberin (1998, 23–25) kuvaamista opettajajohtoisin. Valitsimme ohjaajaparini kanssa teemat ja työtavat ja ne kohdat, joissa luovutimme ohjat ryhmälle. Aika eteni ilman takaumia, mutta eräät työtavat (kuten ohjaaja roolissa, varjoteatteri tai patsas) pysäyttivät välillä sen hetkeksi. Yksi tarinoista perustui julkaistuun satuun, toinen legendaan, kolmas oli ohjaajien suunnittelema seikkailukertomus. Kaikissa jännite vaihteli kohtauksittain ja huipentui ennen rauhallista päätöstä.

²⁰ Merkitsin listaan tähdellä (*) ne työtavat, joita sovelsimme tutkimuksen draamatuokioissa, varoen rikkomasta tarinan aikaa ja juonta. Vältimme sanallista teemojen ja kokemusten tarkastelua, joka taas on prosessidraaman ominaispiirre.

Tuokioissa oli *tarinankerronnan* (*story telling*) piirteitä. Tarinankerronnan alkuperä on suullisessa kerrontaperinteessä, jossa tarinoilla on kuulijoita (ks. Ventola & Renlund 2005, 56; Østern 2000, 22; www.openstorytellers.org.uk; www.storytracks.com). Tutkimukseni tarinoita ei esitetä, vaan ryhmä kertoo ne keskinäisessä prosessissa toisilleen. Tuokiot erosivat myös *story line* -genrestä (Østern 2000, 22), jossa oppilaat luovat kertomuksen itse tai tuottavat teeman pohjalta kuvitteellisen maailman tutkiakseen todellista maailmaa. Siinä puhuttu kieli on keskeistä, toisin kuin tutkimukseni draamatyypissä.

Erityisryhmät ja draama: esimerkkejä

Terapeuttinen ulottuvuus sisältyy eettisessä mielessä draamakasvatukselliseen työskentelyyn, vaikka se ei ole draamaterapiaa (psyyyken parantavaa hoitoa) niin syvästi kuin terapian ammatinharjoittajan työssä. Varsinkin erityispedagogisessa työssä terapeuttisuus on draamakasvatuksen käytön edellytys. Ehkä tästä syystä Østern (2000, 24) pitää draamaterapiaa ”mahdollisena pätevyysalueena erityispedagogiikan alueella”. Hän kuitenkin erottaa terapian ja kasvatuksen toisistaan institutionaalisina käsitteinä eikä liitä draamaterapiaa draamakasvatukseen genreluetteloon (s. 20–23). Myös muissa kuvauksissa psykodraama, sosiadraama ja draamakasvatus erotetaan toisistaan (esim. Janhunen & Sura 2005; Nicholson 2005a, 66; Novitsky 1989; Valtanen 1994). Maguire (2003) kuvaa Tomasulon kehittämää prosessorientoitunutta draamatyöskentelyä (*IBT, Interactive Behaviour Therapy*). Se on koulutyöhön suunniteltu draamatyöskentelymenetelmä, jonka käyttöä esimerkiksi luokka-avustajat voivat opiskella videon avulla. Menetelmä sisältää harjoitteita ja draamakasvatuksellisia työtapoja, ja tuokion rakenne on ennalta suunniteltu. Maguiren mukaan juuri rakenne erottaa IBT:n psykodraamasta, jonka hän määrittelee sisältöpainotteiseksi, strukturoimattomaksi työskentelyksi (s. 128).

Erityispedagogisessa draamatyöskentelyssä voi olla myös *taideterapeuttinen ulottuvuus*, kuten alla oleva Chenin (2002) esimerkki osoittaa. Esimerkki kuvaa luovasti lahjakkaan, vaikeasti CP-vammaisen lapsen ja hänen myös luovasti lahjakkaan fysioterapeuttinsa kahdenkeskistä draamahetkeä. Lapsi ei pysty puhumaan eikä käyttämään käsiään. Hän osoittaa katseella symboleita bliss-aulusta, joka on hänen edessään.²¹

Aluksi aikuinen kysyy lapselta kertomuksen paikkaa, aikaa, säätilyä jne. Lapsi valitsee esimerkiksi vaihtoehtoista ”lähellä/ kaukana/ kaupunki/ järvi/ metsä”. Lapsi valitsee esineet ja hahmot. Kun miljö on luotu, lapsi kertoo, mitä siinä tapahtuu, ja aikuinen liikuttelee hahmoja lapsen ohjaamana. Jokaisen kohtauksen jälkeen aikuinen kysyy lapselta, mitä tapahtuu seuraavaksi. Hän ei rakenna tarinaa, vaan tulkitsee oletuksiaan lapsen ilmaisemista tunteista. Hän laajentaa varovasti joitakin vuorosanoja ja kasvattaa vähitellen ilmausten tunnesävyjä omalla olemuskielellään. Hän tuottaa kurkkuaääniä, laulaa ja keksii runoja, joiden kertosaikiin hän käyttää lapsen

²¹ Bliss-symboli on graafinen merkki, johon on kirjoitettu myös sen merkitystä vastaava sana. Blisskielen käyttäjä osoittaa yhtä merkkiä kerrallaan. Keskustelukumppani seuraavaksi osoittamista ja tulkitsee viestit puhuen (ks. esim. von Tetzchner & Martinsen 1999, 24–29).

tuottamia viestejä. Hän on koko ajan kiinteässä katseyhteydessä lapsen ja tarkistaa, hyväksyykö lapsi tulokset ja lisäykset.

Konferenssiesityksessään Chen tarkasteli videoimiaan kohtauksia, joissa esiintyvät edellä mainitut henkilöt. Eräässä kohtauksessa aikuinen rakentaa hiekkalaatikkoon korkean vuoren. Lapsi valitsee sen juurelle tiikerin ja muita villieläimiä. Lapsi sanoo, että tiikeri on tehnyt pahaa ja määrää sen kiipeämään ylös ja työntämään suurta kiveä. Kun tiikeri on saamaisillaan kiven huipulle, lapsi määrää kiven putoamaan alas. ”Mitä teen nyt”, tiikeri (aikuinen) kysyy yhdeltä eläimeltä. ”Uudelleen”, sanoo lapsi. Kun kivi taas putoaa, tiikeri kysyy toiselta eläimeltä: ”Joko saisin anteeksi?” – ”Et koskaan.” Lapsi vastaa näin kymmenen kertaa, ja aikuinen tulkitsee lapsen tunteita kerta kerralta voimakkaammin. Lopulta tiikeri (aikuinen) huutaa epätoivoisena: ”En saa koskaan anteeksi, vieritän kiveä koko elämäni.” Lapsi, draaman käsikirjoittaja ja ohjaaja, näyttää tyytyväiseltä ja sanoo LOPPU.

Vaikka aikuinen ehkä tunnistaa lapsen luomasta tarinasta Suuren Kertomuksen, Sisyfos-tarun teeman, joka liittyy lapsen omaan elämään, hän on hiljaa. Hän kerää tavarat hitaasti laatikkoon, pyrkimättä selittämään ja pyytämättä lapselta selityksiä. Tuokio päättyy.

Aikuinen kuvitti tarinan kehollisesti, ja lapsi kontrolloi sitä. Kun lapsen mahdollisia vertauskuvia ei ilmaistu kielellisesti, tarina pysyi fiktion suojassa ja lapsi sai pitää tarinan salaisuutenaan. Tuokion terapeutin perusviritys syntyi lapsen kunnioittamisesta ja taiteesta. Samalla terapeutilla tavalla voidaan käyttää esimerkiksi kuvataidetta, musiikkia tai tanssia. Hautala (2008, 29–37) toteaa kuvataideterapiaa käsittelevässä erityispedagogisessa tutkimuksessaan: ”Avoimuus salaisuudelle puhuu enemmän kuin sanat.”

2000-luvun alussa on julkaistu kansainvälistä tietoa hankkeista, joissa draama toimii yhtenä *autismin terapiamuotona*. Soveltavan teatterin tutkimuskeskuksessa (CATR *The Centre of Applied Theatre Research*) toimii muun muassa ARTRAN (*Applied Theatre Research and Autism Network*), joka julkaisee kokemus- ja tutkimustietoa materiaaleista ja teatterityöstä, jonka lähtökohtana ovat autististen ja AS-henkilöiden sosiaaliset pulmat (AS, *Asperger-oireyhtymä*, luetaan autismin kirjoon). Keskuksen julkaisuissa draamaa kuvataan turvalliseksi ja autistiselle henkilölle hyvin jäsentyväksi sosiaalisten harjoitteiden toteutustavaksi, jossa harjoitteita voidaan toistaa riittävästi. Verkkolehden (ArTRAN E-Journal) ensimmäisessä, alkuvuonna 2009 ilmestyneessä numerossa Intiassa työskentelevä Andrew Nelson²² toteaa, että autismlaisten teatterityön suosio lisääntyi 2000-luvulla, kun alettiin julkaista alan oppaita. Kiinnostusta osoittaa myös huhtikuussa 2008 Oaklandissa pidetty festivaali First Annual Full Spectrum Theatre and Film Festival.²³ Myös AS-henkilöt itse julkaisevat tekstejä, joissa he kuvaavat oman teatteritoimintansa merkittävästi helpottaneen selviytymistä arjen sosiaalisista tilanteista.²⁴ AS-teatterin käsikirjoissa ideoidaan muun muassa naamioita, äänimaisia ja kehopatsaita, myös ”to try at home”.²⁵

Kaksikymmentä vuotta sitten Pyöppönen (1990) selosti sosiodraamakursseista *afaattisten henkilöiden* (n = 44) sopeutumisvalmennuksena. Kurssilaisten afasian vaikeusaste jakautui tasaisesti lievään, keskivaikeaan ja vaikeaan. Kol-

²² www.autismtheatre.org/uploads/...

²³ www.autismtheatre.org/Links.Default.aspx: 26 organisaation www-sivut eri maanosista. Tulostettu 25.6.2009.

²⁴ www.astheatreresource.com/resources/autism%20File.pdf. Tulostettu 11.6.2009.

²⁵ www.astheatreresorce.com/trainings.php. Tulostettu 11.6.2009.

mella kurssilla järjestettiin jokaisena kurssipäivänä aamupäivän kestäneitä draamaistuntoja, joita kertyi yhteensä noin 60 tuntia. Ohjaajina toimivat psyko-draamaohjaajat. Draaman lisäksi kurssi sisälsi luentoja, kuntoilua ja rentoutustuokioita. Draaman keinoin käsiteltiin muun muassa surua, luopumista ja jaksamista. Kurssi ylitti osallistujien odotukset. Etenkin rooliharjoitukset vahvistivat afaattisen ihmisen identiteettiä, tukivat hänen jäsenyyttään ryhmässä ja rohkaisivat häntä tulevaisuudessa itsenäiseen asiointiin puheen vaikeuksista huolimatta. Draama todettiin tulokselliseksi ja tervetulleeksi sopeutumisvalmennuksen työmuodoksi afasian kuntoutuksessa.

2000-luvulla vahvistunut sosiolingvistinen kuntoutusajattelu on lisännyt ryhmille suunnattua kuntoutusta; kurseille on kutsuttu myös kohderyhmän lähihenkilöitä. Afasiatyössä näiden kurssien tavoite on kehittää afaattisen ihmisen kommunikointia lähipiirinsä ihmisten kanssa. Rautakoski (2005) laati väitöstutkimuksessaan katsauksen tällaista kurssitoimintaa koskevaan tutkimukseen. Katsauksessa draamaa ei mainita kurssiteemana eikä kuntoutusmuotona. (Mts. 22–27.) Pidän silti todennäköisenä, että kurssilla on harjoiteltu arjen asiointia roolityöskentelynä nimeämättä sitä draamaksi.

Dementian hoidossa ja vanhustyössä käytetyn taiteen ja draaman avaintee-
moja ovat mielikuvat ja ryhmä. Yhteisen tekemisen on todettu virkistävän van-
huksia ja lisäävän kanssakäymistä (esim. *recreation therapy*, Madori 2007). Liika-
sen (2003, 2004) väitöstutkimus taiteen käytöstä vanhustyössä osoitti, että taide
antaa vanhukselle suoria elämyksiä ja nautintoja, kohentaa hänen työkykyään
ja terveyttään sekä tuottaa yhteisöllisyyttä. Hohenthal-Antin (2001) totesi väi-
töstutkimuksessaan, että ikäihmiset hyötyvät teatterin tekemisestä monella ta-
valla. Kun kehollinen kokonaisilmaisuus saa tilaa, itseluottamus kasvaa ja kyky
vuorovaikutukseen vahvistuu. Vanhus voi hyödyntää roolityössä pitkää elä-
mäkokemustaan ja ilmaista sellaista, josta hän ei muutoin halua tai voi puhua.
Tällainen tutkimustieto voidaan tulkita myös laajemmin: draamallinen ilmaisuus
voi kompensoida aikuisen riittämätöntä tai estoista puheilmaisua.

Draamaa käytetään *monikulttuurisessa* työssä etenkin silloin, kun toimijoil-
ta puuttuu yhteinen verbaalinen kieli. Aaltonen (2006) tutki luovaa draamapro-
sessia nuorten monikulttuurisessa leiritoiminnassa. Erikieliset nuoret tarkaste-
livat draamassa elämäkokemuksiaan ja loivat niille omakohtaisia merkityksiä.
Aaltonen pääättelee, että fyysinen teatteri voi rakentaa symbolisia maailmoja,
jotka liittävät yhteen ja silti vahvistavat omaa identiteettiä. Hänen mukaansa
draama luo yhteistä kieltä korvaavia siltoja. Myös tämä väitöstutkimus osoittaa,
että draama voi kanavoida itseilmaisua silloin, kun yhteinen kieli tai tulkki
puuttuu.

4 DRAAMA JA KEHITYSVAMMAISUUS

Kehitysvammatyössä draamasta on kirjoitettu pitkään. Ennen vuosituhannen vaihetta sitä esiteltiin persoonan itsetuntoa, ilmaisua ja sosiaalisuutta tukevana opetuksena, joka tuo myös vaihtelua arkeen. Kirjava nimikkeistö (*drama education/ intervention /therapy/ rehabilitation/remediation*) viittasi sosiaalisten taitojen, keskittymisen tai asiaoppimisen harjoitteluun draaman keinoin. 2000-luvulla käytetään edelleen samaa nimikkeistöä, mutta edellä mainittujen sisältöjen rinnalle ovat nousseet estetiikka ja kulttuuriperinteen siirto sekä merkitykset, mielikuvat ja tarinallinen ajan ketjutus. Sosiaalisia taitoja ei enää harjoitella erillisinä, vaan ne kehittyvät, kun ryhmä toimii toisiaan kunnioittaen. Oppaat, kuvaukset ja tutkimukset käsittelevät enimmäkseen draamatyötä, jota on tehty lievästi ja keskiasteisesti kehitysvammaisten ihmisten kanssa.

Myös varhaisen kehitystason ja ongelmallisen vuorovaikutuksen kuntoutuksellisesta draamatyöstä lasten ja nuorten parissa on jonkin verran kirjoitettu. Omassa tutkimuksessani näkökulma laajenee lapsista aikuisiin, yksilöstä ryhmään, vuorovaikutuksesta yhteisön jäsenyyteen, merkityksistä kielen perustaan, aistimuksista kehon tietoon ja oppimisesta itseisarvoiseen elämykseen. Siirrän huomion vammaisista ihmisistä myös heidän kumppaneihinsa ja tutkin lähityöntekijöiden kaksoisroolia draaman kokijoina ja vammaisten draama-pariensa tukihenkilöinä. Selvitän, miten he nimeävät draaman tavoitteita ja osallistumiskokemuksia. Tällainen laajakulma draamaan yhteisöllisenä kuntoutuksena on kirjallisuudessa varsin harvinainen. Draamatyyppin mallin käsiteanalyysi on uutta.

Tässä luvussa hyödynnän vaikeimmin kehitysvammaisten lasten ja nuorten interventiotutkimuksia koskevaa katsausta. Esittelen siitä kaksi tutkimusta, jotka sivuavat eniten omaa tutkimustani. Lisäksi tarkastelen luokituksia, joita on laadittu vuorovaikutuksen perustan osatekijöiden arvioimiseksi. Kaksi niistä, mielen teorian ja toimintaan sitoutuneisuuden luokitukset on laadittu muuhun käyttöön kuin draamaan. Kolmas, draamaan kietoutuneisuuden asteikko, jäsentää yleisesti draamaan sitoutumista. Luku 4 päättyy jäsenyyksiin, joita käytin lähityöntekijöiden kanssa heidän arvioidessaan ryhmänsä video-otoksia.

4.1 Kehitysvammatyön draaman painotuksia

Pooli 1. Draama didaktisena välineenä

On ilmeistä, että muutama vuosikymmen sitten kehitysvammaisen oppilaan piti olla melko kyvykäs ja keskittyvä voidakseen osallistua draamatunnille. Silloisissa draamaoppaissa (esim. McCaslin 1974; McClintock 1984) on melko paljon jo ohitettua kasvatusajattelua. McClintock laati draaman perustaitojen pisteytystaulukon, jossa arvioinnin kohteina ovat oppilaan liikkuminen, esineiden käsittely, ihmisten ja kehonosien tunnistaminen, identiteetti, kyky jäljitellä, kuvitteluleikki ja kyky parityöskentelyyn sekä kyky hallita aggressiota. Alhaisen pistemäärän saanut oppilas sijoitettiin "pre-draamalliseen" miimisen harjoittelun ryhmään, jossa harjoitettiin motorisia liikkeitä; draamaryhmään sijoittuminen edellytti valmiuksien kehitystä. (Mts. 26–41.)

McClintock (1984) kuvaa myös aikaa kestäneitä työtapoja. Edelleenkin opettaja voi puhua kontaktiongelmaisen oppilaan sijasta tämän nukelle tai draamaryhmä voi herätellä opettajaa, joka näyttää nukahtaneen ollessaan klovnin roolissa (s. 82, 189). Edelleen ovat esillä sosiaalisten taitojen, aistimusten ja keskittymisen harjaannuttaminen sekä tiedollisen oppiaineen tukeminen. Opetellaan asiointia ja totutellaan voimakkaisiin ärsykkeisiin (esimerkiksi yhdistämällä epämiellyttävään auton ääneen mukavia kokemuksia, s. 43). Kehitetään suuntien havaitsemista tai äänen voimakkuuden erottamista (s. 82–85). Vanhentunutta ei ole myöskään draaman tapakasvatus, jossa käyttäytymisen pulmia ratkaistaan roolihenkilöiden ongelmina. Selkein ero nykyisen ja McClintockin aikaisen erityispedagogisen draamanäkemyksen välillä lienee siinä, että draamaopettaja oli ennen tietäjä ja neuvoja, nykyisin hän on ihmettelijä ja kysyjä. Ennen draamassa opeteltiin käyttäytymään hyvin, nykyisin opetellaan enemmänkin tunnistamaan yhdessäolon kysymyksiä. (Esim. Grove 2005, Lintunen 1993; O'Neill 1995.)

Pooli 2. Minäkuvan vahvistaminen

Lievästi kehitysvammaisten, liikunnallisesti hyvin toimivien ja puhuvien (*trainable/educable*) ihmisten draamatoimintaa on tutkittu vuosikymmeniä. Tutkijat ovat olleet kiinnostuneita erityisesti esitykseen johtavan draamaprosessin merkityksestä oppilaalle. Keskeisesti on julkaistu selvityksiä tarinankerronnasta, liikeilmaisusta ja tanssista. Muun muassa Munsonin (1990), Goodwinin (1985) ja Hildebrandtin (1981) tutkimuksissa kävi ilmi, että esittäminen kehitti draamaprojekteihin osallistuneiden minäkuvaa ja sosiaalisia taitoja. Hiltunen (1990, 1997, 2001) sovelsi väitöstutkimuksessaan japanilaista noh-naamioteatteria. Tutkimukseen osallistui oppilaita, joilla oli Downin oireyhtymä ja jotka eivät osanneet puhua. Hiltunen tulkitsi heidän piirroksiaan ja totesi niiden perusteella, että draamaterapia oli vaikuttanut suotuisasti oppilaiden minäkuvaan. Baileyn (2004) tutkimuksessa kehitysvammaisen nuoren identiteetti ja ilmaisurohkeus kehittyivät roolityöskentelyn avulla. Hän nimesi työskentelyn draama-

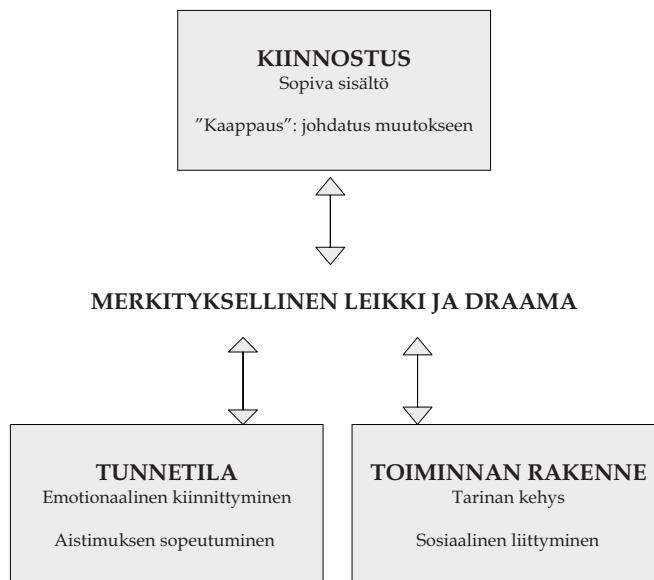
terapiaksi samoin kuin Crimmens (2006) kirjassaan draaman ja tarinankerronnan erityispedagogisesta käytöstä.

Pooli 3. Kuvittelun tukeminen

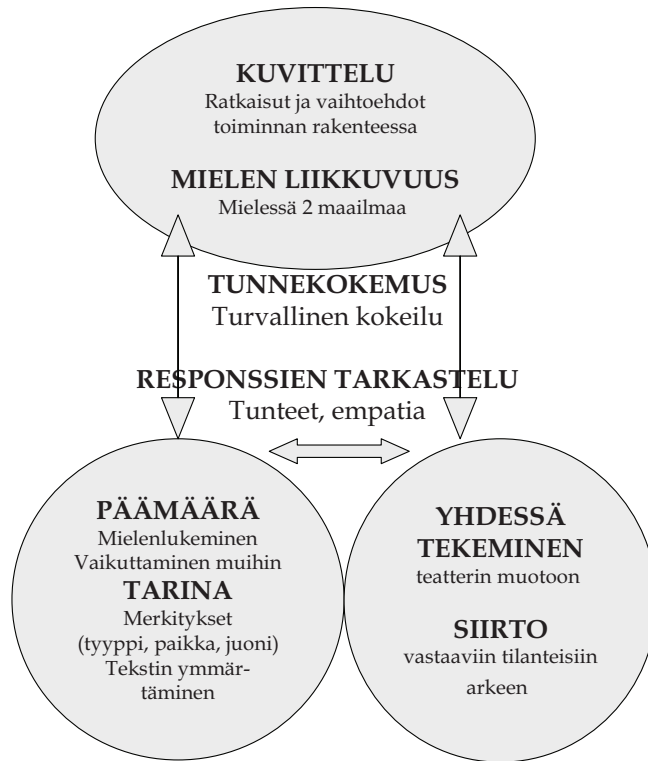
Kielen merkkien ymmärtämiseen tarvitaan kykyä kuvitella, mihin merkki viittaa. Kielenoppija luo mielikuvaa siitä, mistä (lähellä tai poissa olevasta) asiasta merkki kertoo jotakin (semioottisista kysymyksistä ks. luku 7.5). Kuvittelu avaa myös tietä muutokseen. O'Neill (1995, 152) huomauttaa: "Jos emme osaa kuvitella asioita toisenlaisiksi, emme kykene muuttamaan olosuhteitamme." Myös kyky irtautua totunnaisesta edellyttää kuvittelua. Kun ihminen oppii kuvittelemaan, hän alkaa luottaa siihen, että oma itse pysyy samana, vaikka ulkoiset olosuhteet muuttuvat.

Draama irrottaa konkreettisesta ja tuottaa mielikuvia ja "uskottelua". Melanie Peter tutkii ja konsultoi erityislasten taidekasvatuksellista kuntoutusta, jossa draamalla on merkittävä osuus. Hän laati vaikeavammaisille lapsille ja heidän vuorovaikutuskumppaneilleen harjoitusohjelman (*PDI structured developmental approach: play-drama-intervention*, Peter & Sherratt-Smith 2001). Ohjelma sisältää strukturoitua draamaleikkiä samoin kuin Nindin ja Hewettin (1994) leikki-draama-interventio, jota Peter suosittelee käytettäväksi PDI:n rinnalla.

Peter (2003) sanoo, että vaikeavammaisen lapsen draama-valmiuksia ei kannata jäädä odottamaan, vaan draamatyöskentely kannattaa aloittaa jo perustaidoista. Peter tiivistää vaikeavammaisen lapsen draamaharjoitteiden elementit seuraavissa kuvioissa (kuvio 3 ja 4).



KUVIO 3 Merkitys: leikin ja draaman edellytykset (Peter 2003, 22, suom. T. P.)



KUVIO 4 Draama: oppiminen uskotteluleikin avulla (Peter 2003, 23, suom. T. P.)

Peterin käsityksen mukaan autistiselle lapselle ei pitäisi antaa leikkiautoja ja muita esineitä vain mekaanisesti pyöriteltäviksi, koska lapsi voi osaavan aikuisen ja tietyn leikkirakenteen tukemana kehittää kuvittelun ja kertomisen taitojaan: hän voi oppia käyttämään leikkiautoa autonä. Peterin ohjelmassa draama-leikin kehittäminen alkaa siitä, että aikuinen ja autistinen lapsi heijastavat ensin peilimäisesti (*reflect*) ja sitten varioiden toistensa esinetoimintoja. Heijastamisen oppiminen luo pohjaa sille, että he voivat oppia esittämään toisilleen tekemistä, olla tekevinään, uskotella toiselle jotakin (*pretend, make-believe*). Uskotteluleikki edellyttää kuitenkin kykyä pitää mielessä yhtä aikaa leikin ja toden maailma. Uskottelun oppiminen luo pohjaa kielen merkkien käytön oppimiselle, koska merkki "uskottelee" merkitystään. Peter sanoo, että autistinen lapsi voi kehittyä kuvittelun taidoissa sosiaaliseen uskotteluleikkiin asti. Kun tässä leikissä ollaan olevinaan joku tai joki muu kuin itse, myös näkökulma toisiin ihmisiin ja merkityksiin laajenee. (Peter 2000, 2003.)

Peter korostaa draaman turvakehikkoa: rakennetta, ennustettavuutta ja sääntöjä, jotka antavat uskottelulle rajat. Kun draama antaa luvan kokeilla, mihiin tietty käyttäytyminen johtaa, opitaan ymmärtämään myös arjen tarinoita. Peter pitää tärkeänä myös sitä, että draaman maailmassa syntyy aitoja toiminnan motiiveita. Motivoitu syy-seurausleikki aktivoi myös niitä, jotka tavallisesti katsovat sivusta muiden toimia. Peterin esimerkissä lapsi heittää hoitajaa kohti

hämähäkin, jota tämä uskottelee säikähtävänsä. Kun hoitaja toistaa ja kasvattaa reaktiotaan, lapsi saa motiivin, koska tuntee olevansa vahvempi. Toisessa esimerkissä tarina Kultakutrista ja karhuista alkaa odotuksesta. Huoneessa on kolme tyhjää tuolia luomassa odotusta: kuka tulee istumaan niissä? (Peter 2003.)

Pooli 4. Tarinallisuus

Tarinan juoni antaa ajalle muodon (O'Neill 1995, 95). Eri draamatyyppien *tarinan ajat* ovat erilaisia. Ward kehitti 1920-luvulla narratiivisen *storyline*-draamatyyppin, jonka fokus on informaatio; sen aika etenee diakronisesti kertomuksena. Prosessidraamassa fokus on taas usein esteettinen; sen aika pysähtee ja liikkuu synkronisesti (O'Neill 1995, 39–40). Draaman ajan erottelun avulla voidaan jäsentää narratiivisuutta ja erottaa, milloin kerrotaan tarinaa, milloin taas rikotaan aikaa ja improvisoidaan. Ohjaaja voi vaihdella tarinan kertomisen tapaa osallistujien ymmärryksen, väsymyksen, keskittymisen tai muiden tilanetekijöiden mukaan. Hän voi käyttää tarinaa draaman muodon kehyksenä huolimatta siitä, että osan osallistujista draamakokemus ehkä syntyy episodeittain, hetkien virrasta ilman kehystarinan seuraamista. Ohjaaja ei kiirehdi, vaan antaa ajan levähtää episodien välillä.

McCurrach ja Darnley (1999) sekä Grove (2005) pitävät tärkeänä, että kehitysvammaisuus (*special needs*) otetaan draamassa huomioon teeman, tyylilajin ja rakenteen selkeytenä. Groven esimerkkejä tästä ovat henkilöahmon luonteen ilmeneminen toiminnasta, olennaisen ilmeneminen vastakohtista. Hän esittää, että yhteen draamajaksoon riittää yhdestä kahteen toiminnallista aktiviteettia, jotka rakennetaan vähitellen. Kielen on oltava konkreettista ja musiikillista, ja siinä on toistoa. Henkilö, jonka ei oleteta ymmärtävän puhetta, voidaan asettaa toisen henkilön syliin aistimaan puhutun kielen rytmiä ja melodiaa. Moniaistisessa tilassa voi olla esimerkiksi tuoksua ja helposti väriseviä pintoja tai valon liikettä, mutta harkitusti ja vähän kerrallaan; osallistujia ei pakoteta kohtaamaan niitä. Jos draamaan osallistuu autistisia henkilöitä, vältetään aistimustulvaa ja tunteiden ylilatautumista, luodaan pysyvät rakenteet kuten alku- ja loppurituaalit; musiikiksi voi sopia pelkkä rummutus. Tunteita, tilanteita ja tarinaa kuvitetaan, ja kuvat voivat olla kliseisiä. (Grove 2005, 17–18, 38–39, 143–144.) Taulukossa 2 Grove ryhmittelee tekijöitä, jotka vaikuttavat draamatarinan ymmärtämiseen. Ne voivat olla rakenteellisia (dramaturgia, draaman kaari), emotionaalisia (tunteiden herättäminen), retorisia (kielen käyttö) ja sosiaalisia (suhteet vastaanottajiin eli niihin, jotka vuorollaan seuraavat tapahtumia toisten ollessa aktiivisessa roolissa).

TAULUKKO 2 Tarinan kertomisen näkökulmia (Grove 2005, 74, suom. T.P.)

| <i>Rakenteellinen</i> | <i>Emotionaalinen</i> | <i>Sosiaalinen</i> | <i>Retorinen</i> |
|----------------------------------|--|---|---------------------------------|
| Johdatus ja siirtyminen tarinana | Sanallinen tunteet, henkilö- hahmojen ajatukset ja motivaatiot | Kuulijat houkutteluun vastaanottamaan fokus | Kuvaannollinen kieli, metaforat |
| Orientaatio kuka, milloin, missä | Ei-sanallinen painotus, tauot, volyyymi, miimisyys | Kuulijoiden seuraamisen kontrollointi | Tunnetut sanonnat |
| Kohtaukset, siirtymät | | Vasteet kuulijoiden palautteelle | Toistot |
| Huipennus Ratkaisu | | | Ydinsanat |

Pooli 5. Draama merkkineuvottelun tukemisessa

Kuvakommunikaation käyttö edellyttää, että esimerkiksi *saappaan kuvan* ymmärretään tarkoittavan vaikkapa *ulos lähtemistä* eikä saapasta itseään. Symboli on ikään kuin valhe, koska se edustaa jotain muuta kuin itseään. Jos ihmisen ymmärrys ja kuvittelu on hyvin puutteellista, hänen on vaikea käsittää valheita. Hän ei ymmärrä, että jokin voi viitata muuhun kuin itseensä, olla jonkin muun tilalla. Merkin omaksuminen edellyttää kykyä kuvitella jokin asia toiseksi ja muodostaa mielessään osista kokonaisuuksia. Tätä kykyä tarvitsee jokainen kielenoppija opitellessaan ensikieltään eli neuvotellessaan ympäristönsä kanssa siitä, mihin jokin sana, ele tai kuva viittaa (Latomaa 2006, 25–29; Launonen 1998, 48–49). Leikissä ja draamassa esineet saavat ominaisuuksia, joita niillä ei ole arjessa. Liimapuikko voi olla juomalasi, hattu voi olla kattila ja niin edelleen. Draaman erilainen merkityksenanto voi siten luoda pohjaa kielen merkin symbolisuuden ymmärtämiselle, kuten olen aiemmin esittänyt (ks. pooli 3: kuvittelu).

Merkin oppimista edeltää yhteiseksi tunnettu *merkitsin*, joka on aluksi tilannesidonnainen ja paikallinen. Merkitsimiä syntyy yhteisöön huomaamatta. Launonen (2005) kuvaa, miten tietystä käyttäytymismallista (kuten haastavasta käyttäytymisestä) voi tulla kokempohjainen merkitsin, kun sillä on toistuvasti tietty seuraus. Kun kiukuttelu (merkitsin) tuottaa halutun tuloksen (merkityn), kiukuttelija kokeilee uudestaan ja saa saman tuloksen. Merkitsimestä tulee yhteisössä sovittu merkki. Tällainen neuvottelumekanismi tuottaa myös kielellisiä sopimuksia eli kielellisiä merkkejä. Toistot mahdollistavat sen, että ihminen oppii merkin kielellisenä ja kulttuurisena sopimuksena, esimerkiksi jäsentämään esineen niitä ominaisuuksia, jotka tekevät siitä *kupin*. (Mts. 71–73.) Draamassa merkkineuvottelu voi alkaa odotuksen luomisesta: odotetaan, mitä tietystä esineestä tai äänestä seuraa ja vahvistetaan odotusta rituaalisesti. Grove (2001) kertoo, miten tietyn kellon äänestä voi tehdä kuninkaan saapumista ennakoivan merkin.

O'Neill (1995, 90, 151) sanoo, että draamassa ovat yhtä aikaa eletty elämä, *etäisyys* (*commitment to total meaning*) ja draaman hetki, *läsnäolo* (*commitment to the living moment*), joiden kokeminen *muuntaa* (*transfer*) merkityksiä. Hän tarkoittaa, että draama tuo elettyä elämää draaman hetkeen uudelleen avattavaksi. Samaa muuntamista tapahtuu myös symbolifunktion kehityksessä. Otan esimerkiksi aiemmin mainitsemani saappaan kuvan merkityksessä *ulos*. *Merkitty* viittaa tilanteen ulkopuolelle (etäisyys: *ulos*). Kun *merkitsijä* on läsnä (kuva kädessä), aktuaalinen *merkitys* (*transfer*) on, että saappaan kuva tarkoittaa *ulos* lähtöä. Draamassa tätä merkitysketjua voidaan toistaa samanlaisena, muuttumattomassa ja pelkistyneessä tilanneyhteydessä, toisin kuin yleensä muuttuvissa ja kompleksisissa arjen yhteyksissä. Erityispedagogista draamatyötä voidaan siis perustella myös siksi, että draaman mikromaailmassa voidaan kontrolloida merkin idean oppimistilanteita oppijan edellytysten mukaan.

Jokseenkin edellä esittämäni tapaan voidaan tulkita myös Heikkisen (2002, 56) ilmausta "Draama luo mahdollisuuksien tilan, uusien merkitysten rakentamisen tilan". Draaman yleisessä kontekstissa tämä tarkoittaa sitä, että vapautuessaan totutusta osallistuja näkee monia vaihtoehtoja, joita muiden osallistujien merkityksenannot ehkä vielä lisäävät. Kun mahdollisuuksien tilaa tarkastellaan neuvotteluna semioottisista merkeistä, voidaan ajatella, että draama tarjoaa merkitysten laajentamisen alustan. Torven ääni kuninkaan tuloa ennakoivana merkinä voi aluksi ennustaa kuninkaan tuloa, mutta sen merkitystä voidaan myös laajentaa oppimisen myötä. Ääni voidaan esimerkiksi tuottaa aina, kun jokin uusi asia tuodaan fokukseen, tai aina sen kuullessaan osallistujat pysähtyvät paikoilleen. Draaman merkkineuvottelussa voi olla myös monia samanaikaisia abstraktion tasoja, joita osa läsnäolijoista tulkitsee konkreettisesti, osa abstraktimmin, osa metaforisesti. Lyhty voi viitata esimerkiksi yöhön tai johonkin asiaan syventymiseen. Kapteenin hatun merkitystasoja voivat olla esimerkiksi kapteenin rooli tehtävänä, päällikkyys tai valta.

Pooli 6. Draama taiteena, kulttuurina ja kielenä

Kuudentena kehitysvammatyön draaman painotuksena esitän kulttuuriperinnön jakamisen ja taiteen. Grove (2005) pitää tärkeänä ja mahdollisena sitä, että kansakunnan sanallinen kulttuuriperinne (esimerkiksi kansalliseepos, myyttinen tarina tai runon tunnelma) voidaan välittää jokaiselle, ymmärryksen tasosta riippumatta. Hän pitää draamatekstiä sellaisena aistien, tunteen ja laulun kielessä, jonka voivat tavoittaa myös ne, jotka eivät ymmärrä sanoja. Kun esimerkiksi Shakespearen teksti rikastetaan monikanavaiseksi taiteen tekstiksi, voidaan paremmin ymmärtää, mitä tunteita hän on ehkä halunnut tuoda esiin, Grove sanoo (s.12; Odyseian sovitus ks. Grove & Park 1996; Macbethin sovitus ks. Grove & Park 2001).

Draama ei kysy kieltä. Ihmiset, joiden on vaikea käyttää tai käsittää sanoja tai muita viestimerkkejä tai tuottaa itse kuva- ja liikeilmaisua, voivat ymmärtää ja tuottaa draamailmaisua. Draamassa voidaan tietoisesti tavoitella hetkiä, joissa ei pyritä heti tulkitsemaan toista, vaan viipyillään jaetussa aistikokemuksessa. Tanskalaisen kuulonäkövammaisten ihmisten kuntoutuskeskuksen aatepe-

rustana on käsitys siitä, että jokainen ihminen kykenee tuottamaan esteettisen ilmauksen, joka kertoo hänen ainutlaatuisuudestaan ja kutsuu toisen ilmauksen äärelle. Esteettinen ilmaus ylittää ihmisen puhekyvyttömyyden ja stimuloi hänen keskustelukumppaninsa sanattomaan dialogiin hänen kanssaan (Kirkebaeck 2006; Klausen & Vilhelmsen 2002; Schultz 1996).²⁶ (Ks. luku 7.3.)

4.2 Draama vuorovaikutuksen varhaiskehityksen yhteisöllisenä kuntoutuksena: tutkimuksia

Katsaus

Tutkijoita kiinnostaa, mitä vammaisen ihmisen vuorovaikutuskumppani oppii arjen interventiosta: tuottaako tutkittava toiminta hyödyn asiakkaalle tämän kumppanin oppiessa toimimaan tietyllä tavalla. Maes, Lambrechts, Hostyn ja Petry (2007) tekivät haun PsycInfo- ja Eric -tietokannoista. He löysivät vuosina 1995–2006 tehdyistä tutkimuksista 152 tutkimusta, joissa kehitys- ja monivammaisten ihmisten (*PIMD persons with intellectual and multiple disorders*) elämänlaatua kehittävässä interventioissa oli kehitetty lähityöntekijöiden taitoja.²⁷ Näistä 16:ssa oli käytetty luovia työtapoja. Tutkijaryhmä piti 16:ta pienenä määränä ja totesi, että luovien työtapojen kehittäminen vaikeavammaisten ihmisten hoidotyössä on harvinainen tutkimuskohde. He päättelivät, että tutkijat eivät näytä pitävän luovia työtapoja sellaisina vaikeavammaisten ihmisten elämänlaatua kohentavina interventioina, joita otetaan tutkimuksen kohteiksi, ja sanoivat, että tutkijoilla on kapea käsitys interventiosta.

Maesin ryhmän analysoimista 16 tutkimuksesta kaksi käsitteli osallistavaa draamaa. Tarkastelen niitä lähemmin.

1) ON-interventio

Mitchell ja van der Gaag (2002) tekivät videoanalyysin kahdesta erittäin vaikeasti kehitysvammaisesta nuoresta. Nuoret olivat mukana ON-interventiossa (Grove & Park 1996), jossa Odysseian tarina toteutettiin muutaman draamatuokion prosessina. Kerrasta toiseen nuorten itsestimulaatio vähentyi ja heidän huomionsa draamaan kasvoi. Tutkimuksessa ei kuitenkaan selvitetty vuorovaikutuskumppaneiden osuutta eikä sitä, mitkä draaman ilmiöt lisäsivät nuorten kiinnostusta oman kehonsa ulkopuolelle. Esittelen ON-intervention tutkimusmetodia jäljempänä (luku 4.3).

²⁶ Kuntoutujien aistilliset taideteokset ilmaisivat ainutlaatuisen tavan hahmottaa maailmaa. Osa asukkaista oli kalustanut huoneensa toiseksi maailmaksi (viidakko, satulinna) ja käytti rooliasuja. Draamaa ei tehty, vaan siinä oltiin. (dbc@dbc.nja.dk; matkaraportti vierailusta 10.8.2002/ Tp 27.8.2006)

²⁷ Maesin työryhmä valitsi katsaukseen tutkimuksia, joissa interventio oli tehty tutkimukseni kuntoutusmallin tavalla, käyttäen yhteisössä luovia vuorovaikutuskeinoja ja ylittäen ammattien rajoja. Siksi käytän tässä yhteydessä *interventiosta* suomenkielistä vastinetta *kuntoutus*. (Ks. luku 2.2.)

2) Rooliharjoitus vuorovaikutustaidon kehittämisessä

Dobsonin, Upadhyanan ja Stanleyyn (2002) tutkimus kohdistui vuorovaikutukseen. He tutkivat, miten roolin käyttö ja vuorovaikutuksen videointi edistävät hoitajien viestintää vaikeasti puhe- ja kehitysvammaisen aikuisten (n = 9) kanssa. Hoitajat ja asiakkaat koettivat ratkaista yhdessä ongelmia, joita heille asetettiin, kun he toimivat pareina rooleissa (*joint problem-solving approach*). Itsearvion apuna käytettiin videointia. Hoitajat oppivat kannustamaan pariensa ilmauksia (jotka myös lisääntyivät), ja he oppivat vähentämään asiakkaansa kehottamista. Heidän eleidensä ja muun puheen oheisen ilmaisun määrä ei kuitenkaan lisääntynyt. Tässä tutkimuksessa roolit "annettiin" ja niiden tavoite oli kehittää viestintää. Omassa tutkimuksessani roolit syntyvät ja niihin "astutaan" vapaaehtoisesti kehystarinan myötä. En tutki viestinnän funktiota (kielen käyttöä) enkä sen muotoa (puhe, eleet, viittominen), vaan selvitän, millaisiin draaman ilmiöihin muun muassa vuorovaikutusta koskevat arviot (osallisuuden kokemukset) viittaavat.

4.3 Olemuskielen ja toiminnan kielen tulkinnan jäsenyyksiä

Jäsennys 1. Mielen lukeminen

Baron-Cohen (1999, 32–58) on kirjoittanut autismin *mielen teorian* neljästä tasosta, joilla vuorovaikutuskumppanit "lukevat" toisiaan. Niiden avulla voidaan havainnoida ja kehittää kumppanien keskinäistä näkökulman vaihtoa, mikä tarkoittaa kykyä ottaa kumppani ja tämän tavoitteet huomioon. Tarkastelen tasoja tutkimukseni eri kohdissa.²⁸

- 1 *Volitionaalinen* eli tahtotoimintaan liittyvä taso, intentionaalisuus (tavoite, tahto; luku 7.4)
- 2 *Perseptuaalinen* eli havaitsemiseen perustuva taso, katseen suuntaaminen toiseen (kiinnostus; luku 7.4)
- 3 *Episteeminen* eli tietoa koskeva taso: jaettu huomio (toiselle osoittaminen tai kiinnostus toisen osoittamaan; luku 7.4)
- 4 *Mielen teorian* taso, oletukset toisesta (kuvittelu, toisin katsominen; luku 7.5).

Jäsennys 2. Toimintaan sitoutuneisuuden asteikko LIS-YC

LIS-YC-asteikko (*The Leuven Involvement Scale for very Young Children*; Lævers 1994, ks. Hautamäki 1997) kehitettiin Belgiassa lastentarhanopettajien koulutukseen. Opiskelijat arvioivat videoilta lapsen toimintaa ja merkitsevät lomakkeelle (s. 47) tulkintojaan lapsen *keskittymisestä, energian käytöstä ja sinnikkyydestä* (matala/kohtalainen/korkea). Toiminnasta merkitään: *ei toimintaa/toistuvaa, keskeytyvä/jossain määrin jatkuva/intensiivisiä hetkiä sisältävä/pitkäkestoinen intensiivinen* toiminta (s. 8–10). Tätä arviointitapaa samoin kuin asteikon leikin sin-

²⁸ Esimerkit ja viittaukset tutkimuksen lukuihin lisätty/T.P.

nikkyyden/ sitoutumisen) tarkastelua (s. 3) voidaan soveltaa draamatyössä. Sitoutumisesta arvioidaan

- 1 *Motivaatio*
- 2 *Lumoutuminen* ja osallisuus
- 3 *Avoimuus* sovittaa toimintaan omia aineksia
- 4 Kokemuksen *intensiteetti* (aistikokemus ja kognitiivinen)
- 5 Syvä *tyytytys* ja voimakas tunne kehollisesta ja henkisestä energiasta.

Asteikon käsikirja (s. 11) kehottaa intuitiiviseen ja herkkään arviointiin. Tarkkailijaa pyydetään asettumaan tarkkailtavan asemaan, sallimaan tämän ”tulla itseensä”. Sitoutuneisuutta tulkitaan *katseen intensiteetistä* (asteikko on ”poissa-olevuudesta” aktiiviseen tarkkaavuuteen). Lisäksi aktiivisuutta arvioidaan mielenkiinnon kiinnittymisestä *itse valittuun kohteeseen*, ei siitä, miten lapsi kiinnostuu toisen tarjoamasta kohteesta. Myös ohjeet voitaisiin kirjoittaa draamaoppaisiin.

Jäsennys 3. Kietoutuneisuus draamaan

Morganin ja Saxtonin (1987, 21–23) draaman kietoutuneisuuden (sitoutuneisuuden) tasot tunnetaan draamakasvatuksessa hyvin. Ne ovat

- 1 *Kiinnostus*: fyysinen läsnäolo, kuuntelu ja tarkoituksenmukainen reagointi
- 2 *Mukanaolo*: kuvitteellisten roolien ja tilanteiden tunnistaminen ja toiminta
- 3 *Sitoutuminen*: henkilökohtainen vastuu tehtävään ja ryhmään nähden
- 4 *Sisäistäminen*: roolin uskottavuus
- 5 *Tulkitseminen*: omien ja toisten tunteiden käsittely
- 6 *Arviointi*: omien tuntemusten jakaminen yleisön kanssa.

Sijoitan nämä tasot draaman mallin jäsennyksessä eri kohtiin. Korostan jokaisesta tasosta olemuskielen ”lukemisen” tulkinnallisuutta. Tulkintaa tarvitaan myös kahdella viimeisellä tasolla, joista viestimiseen tarvitaan kieltä.

Jäsennys 4. ON-asteikko

Aiemmin mainitsemassani Mitchellin ja van der Gaagin (2002, 160) *Odyssia now* -interventiossa selvitettiin tiettyjen käyttäytymispiirteiden esiintymistiheyttä videotallenteista (luku 4.2). Piirteet valittiin alkutarkkailun perusteella, minkä jälkeen laadittiin arviointilomakkeet. ON-interventio kohdennettiin niihin ja seurannassa laskettiin aikajanelta

- 1 *Itseä viihdyttävä itsekseen oleminen* (self-intimate)
- 2 *Neutraali itsekseen oleminen* (self-neutral)
- 3 *Aloitteellinen aktiivisuus* (self-active)
- 4 *Tuettu toiseen ihmiseen kohdistuva toiminta* (prompted person)
- 5 *Tuettu esineeseen kohdistuva toiminta* (prompted object)
- 6 *Oma-aloitteinen toiseen henkilöön tai esineeseen kohdistuva toiminta* (self-person/object)
- 7 *Videokuvassa näkymätön toiminta* (out-of-view).

Aikajanaa käytettäessä kuvattavan henkilön tulee näkyä videolla esteettä. Tämä ei ole tutkimuksessani mahdollista (luvut 6.6, 10.1). Toisaalta yksilön toiminnan

erottuminen otoksissa ei ole olennaista, koska tutkimuksen tavoite ei ole yksilön käyttäytymisen muutosten seuranta draamatuokioissa tai niiden jälkeen. Hyödynnän asteikkoa yleisemmin dialogisuuden tarkastelussa (luku 7.4).

Jäsennys 5. Responssien jatkumo

Grove (2005, 90–91)²⁹ tarkastelee kehitysvammaisen draaman osallistujan responssien jatkumoa³⁰ (*response continuum*) episteemisesti, tiedon hankkimisena. Jatkumo ulottuu havahtumisesta havaitun merkityksen tutkimiseen. Käsitteiksi mukaan responssit *sensation* ja *perception* voidaan ehkä tulkita havaitusta, mutta *feeling* ja *reflection* edellyttävät huomattavasti enemmän tulkintaa. Seuraavassa listassa (myös jäsenyksissä 6 ja 7) olen muokannut Groven esitystä kuvaamalla vapaasti kääntämiäni käsitteitä myös esimerkein.

- 1 *Havainnointi itsen ulkopuolelta (sensation)*: kääntyy kohti, katsoo, pysähtyy, oma liike loppuu, uteliaisuus herää
- 2 *Tunne (feeling)*: havainto näyttää saavan aikaan tunteen liikahduksen
- 3 *Tuntuma (perception)*: havaitsee ja torjuu sen/kiinnostuu siitä/suhtautuu siihen neutraalisti
- 4 *Käsittely (reflection)*: pohtii, tutkii, toimii tarkoituksenmukaisesti (esim. panee draamassa hatun päähänsä odotuksen mukaan).

Jäsennys 6. Kokeminen osallisuuden näkökulmasta

Groven (2005, 93) lista draaman kokemistasoista (*levels of experience*) perustuu Brownin 1996 laatimaan listaan uskonnonopetuksen kokemistasoista. Siinä *awareness*, *response* ja *involvement* lienevät helpoimmin havaittavia. Kun sijoitin *awareness*-käsitteen draaman elämykseen ja *achievement*-käsitteen ymmärrykseen, jäljelle jääneet ovat mukana tutkimukseni osallisuus-käsitteessä. (Luku 8.1.)

- 1 *On hetkessä läsnä, "astuu draamaan"* (encounter): asettautuu ryhmään, tarkkailee
- 2 *Valpastuu* (awareness): huomaa, että jotakin tapahtuu, keskittyy seuraamaan
- 3 *Reagoi* (response)
- 4 *Osallistuu* tuettuna tai aloitteellisesti (participation)
- 5 *Kiinnittyy* (engagement): kohdentaa huomion: katsoo / kuuntelee / osoittaa / kommentoi, hämmästyä, osoittaa iloa, tyytymättömyyttä jne.
- 6 *Sitoutuu, tavoittelee* (involvement): toimii / tavoittelee toimintaa / liittyy siihen / arvioi / pyrkii vaikuttamaan tilanteisiin
- 7 *Saavuttaa* (achievement): yhdistelee, oivaltaa, seuraa tarinan kulkua, pohtii.

²⁹ Tämän luvun jäsenykset 5, 6, 7 ja 8 ovat Nicola Groven laatimia. Niiden suomennos, muokkaus ja niihin lisäämäni esimerkit perustuvat hänen henkilökohtaiseen konsultaatioonsa ja hänen muuhun kehitysvammaisten draamatyötä koskevaan tuotantonsa. Tulkinnoista ja esimerkeistä vastaan itse.

³⁰ *Response (reagointi, vastaanotto, vastaus, vastakaiku)* saa draamassa eri merkityksiä. Groven *response continuum* viittaa laajempaan merkitykseen kuin Østernin (2003) *aktiivinen esteettinen responssi*, joka näyttää vastaavan lähinnä Groven nimeämää esteettistä responssia. Draaman kokemisen tason kuvaajana Groven *response* näyttää viittaavan affektiseen responssiin.

Jäsennys 7. Affekti

Affektien jäsenyydestä Grove (2005, 94) huomauttaa, että affektien kirjo, intensiteetti ja sopivuus draaman tilanteeseen nähden on hyvä arvioida erikseen.³¹

- 1 *Reagoi* (reaction): ilmaisee välittömän tunteen (nauru tms.)
- 2 *Tulee mukaan* (imitation): heijastaa / jäljittelee (ilmeitä, ääntä, liikettä, toimintaa)
- 3 *Osoittaa myötätuntoa, yhtyy* (empathy): reagoi toisen suoraan tunneilmaukseen
- 4 *Osoittaa kuvitteellista empatiaa* (imaginative empathy): osoittaa ymmärtämystä toisen roolihahmon tilannetta kohtaan, ilman että tämä ilmaisee tunnetilaansa havaittavasti.

Jäsennys 8. Esteettinen responssi

Groven (2005, 97–98) draaman esteettisen responssin (*aesthetic response*) jäsenyys (kuten Østernin, 2003) voidaan ymmärtää sekä taiteellisten elementtien näkökulmasta (luku 7.3) että kollektiivisen jakamisen ja ryhmän jäsenyyden näkökulmasta (luku 7.4).

Congruence-käsitteestä Grove huomauttaa, että koska merkitykset syntyvät vuorovaikutuksen tuloksena, myös epätarkoituksenmukaiselta vaikuttava responssi voi viedä tarinaa eteenpäin. Hän esittää, että vaikeavammaisten ihmisten heikkojakin ja ehkä tarkoituksettomia aloitteita kannattaa draamassa ylitulkitä ja muokata niitä tarinan kulkuun tai niistä voidaan tehdä tarinaan uusi käänne.

- 1 *Yhteensopivuus* (congruence): osallistujan toiminta sopii tarinaan
- 2 *Luovuus* (creativity): tuo uutta tilanteeseen, kuljettaa tarinaa
- 3 *Vaikuttaminen* (impact): tarjoaa ryhmälle jotakin yhteisesti jaettavaa
- 4 *Suuntautuneisuus päämäärää kohti* (intentionality): pyrkii toimimaan draaman tilanteessa tarinaan nähden tavoitteellisesti.

³¹ Suomen kielen *tunne* viittaa pysyvämpään ja kokijan mahdollisesti tunnistamaankin mielentilaan. En suomenna *affektia* tunteeksi, koska pidän tärkeänä erottaa nämä toisistaan. En myöskään suomenna tässä yhteydessä imitaatiota jäljittelyksi, koska jäljittely voi viitata mekaaniseen toistoon. Tässä imitaatio viittaa affektiseen toisen ihmisen heijastamiseen, mikä edellyttää virittyneisyyttä häneen. (Jaettu osallisuus tutkimukseni käsitteenä, ks. luku 8.1.)

OSA II
TUTKIMUKSEN HAHMOTTUMINEN

5 TUTKIMUKSEN KULKU

Esitän pääluvun 5 aluksi tutkimuksen esiymmärryksen kehitystarinan pääpiirteet ja sen jälkeen kuvaan tutkimuksen etenemisen päälinjat. (Aineistot ja tutkimusmenetelmät esittelen pääluvussa 6. Mallin rakentamisen kuvaus on osassa III ja se alkaa pääluvusta 7.)

Esiymmärryksellinen käyttöteoriani (kuvio 5) oli rakentunut puheterapia-työssä ja kehitysvammatyön draama- ja koulutusprojekteissa, joissa olimme ohjaajaparini kanssa kehittäneet draamapalvelua kuntoutus- ja hoitotyön tarpeisiin. Draamatuokioihin ohjattaviensa kanssa osallistuneet lähityöntekijät eivät – innostuneesta palautteestaan huolimatta – tohtineet toteuttaa draamaa työssään ilman tukeamme. Draamatyön juurruttaminen lähityöhön tuntui vaativan vuosien projekteja. Seuraavaksi kokeilin draamaa alalla työskentelevien täydennyskoulutuksissa, työryhmien konsultoinnissa ja hyvinvointialalle valmistuvien peruskoulutuksissa, tarkoituksena avata kielen omaksumisen käsitteitä toiminnallisesti. Menettely piristi tilaisuuksia, mutta ei avannut riittävästi abstraktia logopedista käsitteistöä. Päätin seuraavaksi jäsentää kokeiluissa kehittyneen draamatyypin ominaisuuksia ja oletuksia. Ajattelin, että teoreettinen ja tieteiden rajat ylittävä jäsenitys voisi kuvata, mistä draamatyypissä mahdollisesti on kyse ja miten osallistujat kokevat draamatoiminnan. Niin käynnistyi neljän vuoden lähes kokopäiväinen tutkimustyö (kuvio 6).

Tutkimus eteni hermeneuttisesti, näkökulmia vaihtavina keininä, kuten esiymmärryksenkin hankinta. Suunnittelin ja toteutin draamatuokiot, kokosin kysely- ja haastatteluaineistot sekä esikatselin videomateriaalin siirtäessäni sen tietokoneeseen. Koska en löytänyt kirjallisuudesta aineistoni analyysiin kattavaa teoriaa ja käsitteitä, tein käsiteanalyysin, jossa teoria ja aineistoesimerkit limittyvät toisiinsa (kuvio 7). Hyödynsin rakentamisessa kirjallisuuden lisäksi omaa ja ohjaajaparini reflektointia sekä eri ihmisten arvioita video-otoksista. Käsitekehikko, draamatyypin malli, rakentui teoriasidonnaisesti. Lopuksi tarkastelin sen ohjaamana osallistujien draamakokemuksia ja draaman kuntouttavuutta.

5.1 Esiymmärrys

Draamaprojekteja

Kunnioitukseni draamatarinoita, myyttejä ja arkkityyppejä kohtaan virisi 1960-luvulla, kun opiskelin kirjallisuutta ja kansatiedettä. Siirryttyäni logopediaan ja kasvatusalalle hyödynsin niitä puheterapeuttisessa kuntoutuksessa – sitä enemmän, mitä vaikeammin puhevammaisten ihmisten parissa työskentelin ja mitä yhteisöllisemmäksi työni muuttui. Lähes neljäkymmentä vuotta myöhemmin opiskelin draamakasvatusta. Paneuduin erityisesti puhevammaisten osallistujien draamaan, jota olin alkanut kehittää osaksi kehitysvamma palvelun puheterapeutin ja kehittämiskonsultin työtä. Kun sain ohjaajapariksi³² hoitotyön ammattilaisen, alkoi kokeilu- ja kehittämistoiminta, jota tukivat työnantajamme ja Raha-automaattiyhdistys. Kehitimme, koulutimme ja laadimme julkaisuja. Kirjassa Kuvittele (Pulli & Hämäläinen 2003) selvitämme *Pääjärven kuntayhtymän Sanomatta Selvää draamahanketta* (1999–2002) ja sen tuloksia. Veimme hankkeessa hoitajia ja vaikeasti monivammaisia aikuisia muun muassa Kalevalan maille, olympiavoittoon, Piippolan vaarin tupaan ja Lapin noidan kotaan. Pohjatekstit ja melko näyttävä välineistö saivat osallistujat toimimaan. Hoitokodeissa odotettiin innokkaasti muutaman kuukauden välein pidettyjä draamatuokioita. Hoitajat pitivät niitä virkistävänä vaihteluna, vaikka (vai koska?) ne herättivät välillä vahvojakin tunteita (kuten jakso 'Lemminkäisen äiti', jossa epätoivoinen äiti kokosi poikaansa joesta löytämistään vaatteista). Hoitajat halusivat ja osasivat viedä vaikeavammaisia ihmisiä suuriin ja pieniin kohtauksiin. He vapautuivat kuvitelmastaan siitä, että draamasta pitävät vain luovat ja rohkeat. He totesivat, että osallistuakseen draamaan kehitysvammaisen ihmisen ei tarvinnut osata puhua, nähdä tai käsitellä esineitä – tai edes koko ajan jaksaa seurata, mitä toiset tekivät. Draaman rituaalisuus tuntui antavan turvakehikon myös autistisille osallistujille, joiden valppaus hämmästytti hoitajia.

Kokeilu jatkui Pääjärven kuntayhtymässä vuosina 2004–2006 opintopiireinä, joista suurin osa toteutettiin terapiatiimin musiikkiterapeutin kanssa (vakituinen ohjaajaparini oli vanhempainlomalla). Piireihin (*DROP, draaman opintopiiri*) osallistui erityistä hoitoa tarvitsevien lasten ja aikuisten työntekijöitä. Piirit kokoontuivat 6–12 kuukauden aikana 4–10 kertaa. Niiden päätyttyä muutamat niihin osallistuneet työntekijät aktivoivat asukkaita esityksiin ja toiminnallisiin tapahtumiin. Kuitenkaan he eivät jatkaneet itsenäisesti omissa yksiköissään sellaisen draaman toteuttamista, jota he olivat opiskelleet ja josta he palautteensa

³² Meistä tuli kymmenessä vuodessa erottamaton työpari. Parini laajensi puheterapeutin katsantoani. Hänellä on kehitysvammaisten hoitajan, askartelunohjaajan, AAC-työntekijän ja puhevammaisten tulkin koulutus sekä pitkä kokemus kehitysvammatyöstä, ja hän on sukupolven verran itseäni nuorempi. Hän opiskelee draamakasvatusta, kouluttaa puhetta tukevan ja korvaavan kommunikoinnin alalla sekä tuottaa draamapalvelua. Hän oli tutkimuksen luova ja herkkä "muusa", joka jakoi kanssani vastuun draamatuokioiden suunnittelusta ja niiden ohjaamisesta sekä reflektoi niitä. Hän kommentoi tutkimusta esiymmärryksestä tutkimuksen loppuun. Tutkimuksen toteutuksesta vastaan kuitenkin yksin.

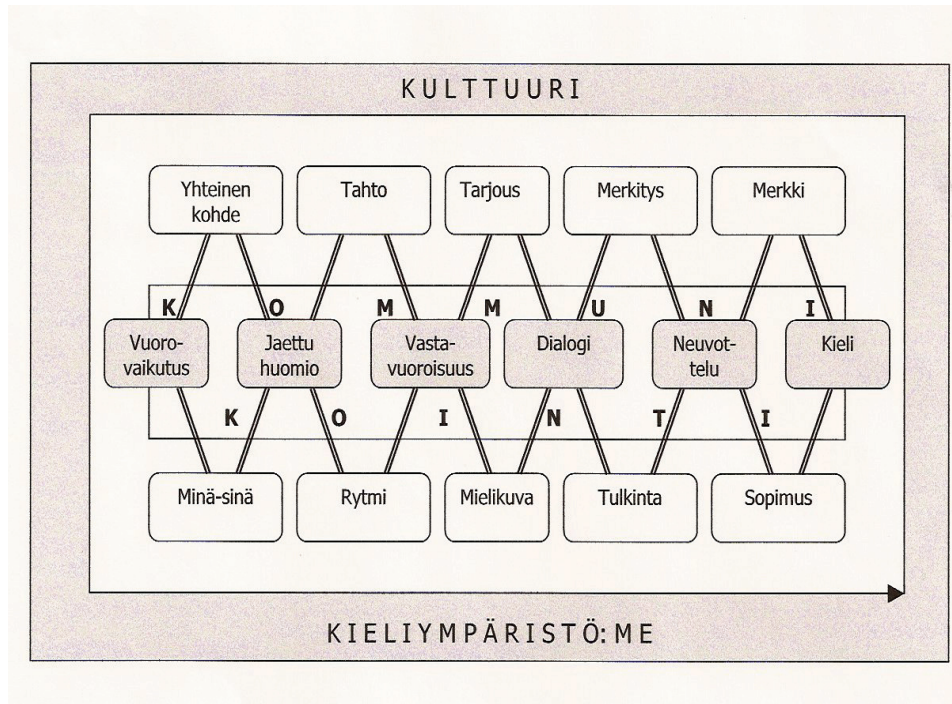
mukaan pitivät. He eivät ehtineet tai tohtineet toteuttaa draamaa lyhyen opintopiirikokemuksen varassa, ja harva jaksoi vuorotyön ohella jatkaa draaman käytön opiskelua. Etsin uutta suuntaa draamatoiminnalle.

Tiellä kieleen -koulutusmalli

Draamaa on tutkittu vuorovaikutuskoulutuksen ja työelämään valmentautumisen välineenä. Sosiaali-, terveys- ja opetusalailla sekä apuvälinealalla on saatu tutkimusnäyttöä draamasta ammatillisen vuorovaikutusosaamisen kehittäjänä. Heinosen (2000) tutkimuksessa draamatyöskentely tuki varhaiskasvattajiksi valmistuvien ammatillisia valmiuksia. Kolu, Mehto, Pennanen, Tihinen ja Vesänen (2003) totesivat toiminnallisen draaman rikastuttavan teknologia-alan koulutusta. Laakson (2004) tutkimuksessa opettajaksi valmistuvat olivat sitä mieltä, että draamatyöskentely auttoi heitä ymmärtämään ryhmädynamiikkaa ja löytämään omia voimavarojaan; draama oli tuottanut elämyksiä ja oivalluksia, joita he uskoivat voivansa hyödyntää opettajina. Hellier-Ticonon (2005) tutkimuksessa yliopisto-opiskelijat ja kehitysvammaiset oppilaat osallistuivat draamaan yhdessä, minkä opiskelijat kokivat lisänneen heidän ymmärrystään vammaisuudesta. Häkämies (2007) havaitsi draaman kehittäneen mielen-terveystyöhön valmistuvien opiskelijoiden orientaatiota tulevaan työelämään.

Olin huolestunut siitä, että hoitoyhteisöt kysyivät puheterapeutilta enimmäkseen ideoita siitä, miten yhteisöissä voitaisiin lisätä puhevammaisten asiakkaiden kommunikaatiokuvien ja viittomien määrää; sitä vastoin ei juuri kyselty merkkien kognitiivisen ja vuorovaikutuksellisen perustan tukemisesta (Pulli 2005; Launonen & Olkku 1997). Pohdin, voisiko draamatyöskentely tarjota rai-kasta ja kokemuksellista tietoa olemuskielen ja symbolifunktion perustasta. Ryhdyin kehittämään draamaa ammatillisen perus- ja täydennyskoulutuksen sekä puheterapiakonsultaation työkaluksi.

Kun yhdistin varhaisen vuorovaikutuksen teoriaa draamaoppaissa esitettyyn, syntyi vertauskuvallinen malli kielenoppijan ja hänen lähiyhteisönsä kommunikoinnin kehitysvaiheista (kuvio 5). Mallissa *vuorovaikutuksen* osapuolten kehityksenä on *kulttuuri* ja *kieliympäristö*. Kielenoppijan ja hänen kumppaninsa tie kieleen alkaa siitä, että he erillistyvät *sinäksi* ja *minäksi*, jotka *jakavat yhteisen huomionsa* kohteen. Kun he oppivat sovittamaan *tahtonsa* ja *rytminsä* yhteen, *vastavuoroisuus* pääsee kehittymään. Se puolestaan johtaa keskinäisen *mielikuvien tarjoamisen* ja jakamisen kautta *dialogiin*. Sitten he *neuvottelevat* mielikuvien *tulkinnosta*. Kun osapuolet vihdoinkin havaitsevat, että tietty ilmiön nimi viittaa johonkin, mitä he voivat pitää jokseenkin samana, he *sopivat merkityksistä*. Näin syntyy *merkkejä* ja yhteistä *kieltä*. (Pulli 2003, 162–167; 2005, 2006.)



KUVIO 5 Vuorovaikutuksen käsitteitä Tiellä kieleen -koulutusmallissa (Pulli 2003, 167)

Konkretisoin koulutuksissa ja kokouksissa toiminnallisesti vuorovaikutuksen käsitteitä, aina muutaman käsitteen kerrallaan. Esimerkiksi *neuvottelu* kielellisen merkityksen synnyssä selitettiin *tulkinnan*, *merkin* ja *sopimuksen* käsitteiden avulla, ja lisäkäsitteeksi otin *merkitsimen* (ks. esim. Launonen 2005, 72–73; von Tetzchner ja Martinsen 1999, 163–168). Näitä käsitteitä demonstroitiin esimerkiksi seuraavalla tavalla.

Eräs puhe- ja liikuntavammainen henkilö ei osoita riippukeinun valokuvaa pyytäkseen keinun ripustamista huoneeseensa, vaikka hän tunnistaa kuvan ja nauttii keinusta. Palaverissa pohdimme keinoja kuvasymbolin käytön tukemiseen. Pidän puhuessani kasvojeni edessä pientä naamiota ja ojennan sen sille, joka puhuu seuraavaksi. En selitä mitään, mutta kuitenkin muut tekevät samoin, kunnes naamio vakiintuu puheenvuoron pyytämisen merkiksi. Huomaamme, että naamion merkitys muuttui (katsokaa tänne => kuunnelkaa => haluan puheenvuoron). Toteamme, että neuvottelimme yhdessä tilanteeseen sopivasta merkitsimestä merkin. Katsomme videolta, kuinka draamassa esine (naamio, huivi, viitta, kauha, lyhty) "valtuuttaa" osallistujan tekemään jotakin tai ennustaa jotakin. Päädyimme siihen, että jos osallistuja oppii draamassa tunnistamaan esineitä toiminnan merkeiksi, hänen mahdollisuutensa kuvilla kommunikointiin voivat lisääntyä. Toivon, että vaikeaselkoinen ilmaus "draaman tilannemerkitseminen tukee kielenoppijaa merkkineuvottelun perustan omaksumisessa" on saanut yhden selityksen.

Selitin toiminnallisesti myös *tarjouksen*, *vastavuoroisuuden* ja *dialogin* perustaa.

Aluksi tyhjästä, hämärästä huoneesta kuuluu lintujen laulua (CD-levy), joka houkuttelee sinne väkeä. Kun osallistujat ovat paikoillaan, heijastan seinälle kesäisiä kuvia ryhmälle tutusta pihakeinusta, jossa on tuttua väkeä. Kuva virittää osallistujia, ja kun joku puhumaan kykenemättömistä äänтелеe omalla tavallaan (esim. kimeitä kiljah-

duksia, siihenä, huokauksia tai kurlaavaa kurkkuaäntelyä), vastaan ääntelyyn varovasti, kuin hiljaisena kaikuna. Saan vastauksen, ja jatkan dialogia. Jotkut yhtyvät siihen. Dialogia kasvatetaan, ääntä muunnellaan, rytmitetään taputuksin ja muokataan laulun tapaan. Kun tarjoajien ja heijastajien määrä kasvaa, kuunnellaan yhtä ”keskustelua” kerrallaan. Kukin äänen tuottaja saa omakseen linnun kuvan.

Tuokion palautekeskustelussa hoitajat kertovat saaneensa vahvistusta toiminnalle, jota moni on tehnytkin esimerkiksi kylvettäessään ja pukiessaan hoidettaviaan. He keksivät nyt uusia arjen tilanteita, joissa voivat virittää dialogia, ilman kuvia, ääniä tai muuta draaman maailmaa. He oivaltavat, että dialogisen ääntelyn tavoite ei ole opettaa puhetta, vaan heijastamista ja vuorottelua, jossa puhevampainen ihminen saa kokea osaamista. Ideoitaan yhdessä pieniä dialogin hetkiä, joissa he voivat käyttää myös arjen rekvisiittaa (mm. pyyhkeitä) ja ääniä.

Tiellä kieleen -mallin tavoite oli vuorovaikutuksen käsitteisisältöjen avaaminen kehollisen toiminnan avulla. Opintopiirien ja koulutusten palautteissa draaman käyttöä pidettiin hyödyllisenä (draama ”avaa silmät”, ”auttaa työssä”, ”laittaa pohtimaan”). En saanut kuitenkaan selville, mikä oli avautunut. Elleivät tarkasteltavat käsitteet olleet valmiina lomakkeissa tai kouluttajan puheessa, ihmiset käyttivät niitä harvoin spontaanisti esimerkiksi kuvatessaan videolla näkemäänsä. Draama ei vaikuttanut kovin tehokkaalta keinolta siirtää logopedista puhetta hoito- ja opetusyhteisöjen metakieleen, keskusteluun kuntoutuksellisesta vuorovaikutuksesta. Yhteisöt näyttivät kokevan draaman elämystapahtumana, liittämättä siihen (ainakaan välittömästi) käsitteellistä pohdintaa. Vaikutti siltä, että draama ”avasi silmät” koulutuksissa jollekin muulle kuin vuorovaikutuksen ja kielen käsitteille.

Päätin selvittää, millaisiin teoreettisiin taustaoletuksiin koulutusmalli Tiellä kieleen perustuu ja mitä siitä ehkä puuttuu. Tämä kysymys muutti suuntautumiseni vuonna 2006 tutkimukselliseksi.

Kohti uutta mallia

Selittäisivätkö kirjallisuus ja uudet tarinat draamatyyppin ominaisuuksia ja tavoitteita, joista emme draamaohjaajina ehkä olleet tietoisia? Millaisilla merkkien symbolitasoilla voidaan draamassa liikkua yhtä aikaa? Olisiko tarpeen paneutua mieluummin valppauden ja ihmettelyn tuottamiseen kuin kielen perustaan? Millaista on kohdata kummallisia asioita omassa olohuoneessa? Miksi niitä on draamassa? Millaista ryhmässäoloa draama tuottaa? Mitä opitaan ja mitä muuta kuin oppimista tapahtuu? Mihin osallistujat kiinnittävät huomiota? (Ks. Pulli 2008a, 2008b.)

Ryhdyin ohjaajaparini kanssa laatimaan uusia pohjatekstejä. Piilotimme kuitenkin myös niihin vuorovaikutuksen elementtejä, joita oli edellisissä projekteissa seuloutunut esiin. Nyt kirjasimme niitä ohjaussuunnitelmiin.

- | | |
|---------------------------------|--|
| 1 <i>Virittyminen, läsnäolo</i> | Aktivoituminen, odotus, valppaus, tavoite |
| 2 <i>Läsnäolo toiselle</i> | Minä/ sinä/ toisen/toisten huomion saaminen, ”minä tässä”, tunteeeni, heijastaminen, rytmi |
| 3 <i>Yhteinen huomion kohde</i> | Kumppanit kohti samaa, jaettu jännite |

| | |
|---------------------------------------|--|
| 4 <i>Jaettu toiminta, "me"</i> | Yhteinen tekeminen, toiminta kohti yhteistä päämäärää, yhteys parin ja ryhmän kanssa |
| 5 <i>Tarjous, hyväksyminen</i> | Ojentaminen, osoittaminen, aloite, oma vuoro, toiseen reagointi, toisen tilanteen tunnistaminen, toisen tunne, liittyminen |
| 6 <i>Vastavuoroisuus, dialogisuus</i> | Vuorottelu, tilan anto (vuoron ottaminen ja luovuttaminen), "keskustelu" |

5.2 Käynnistyminen ja eteneminen

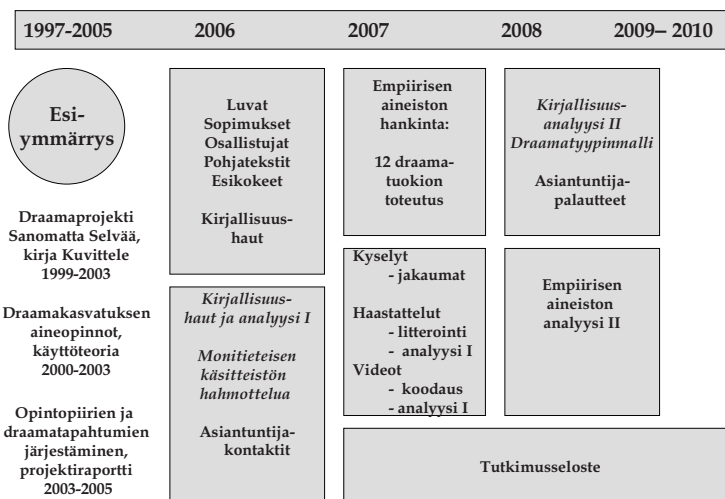
Sopimukset ja ryhmät

Vuoden 2006 keväällä ilmoitin eräässä kehitysvamma palvelun kuntayhtymässä ja toisessa osassa maata sijaitsevassa kaupungissa mahdollisuudesta hankkia ensikokemuksia osallistavasta draamasta. Hain puolivuotiseen kolmen draamatuokion sarjaan lähityöntekijöitä, jotka pyytäisivät draamatuokioihin pareikseen hyvin tuntemiaan puhe- ja kehitysvammaisia ihmisiä. Toivotin ilmoituksessa tervetulleeksi myös ne työntekijät, jotka suhtautuisivat draamaan varauksellisesti, ja myös ne vammaiset osallistujat, joiden ajateltiin olevan vaikeaa toimia ryhmässä. Kehitysvammaisilla osallistujilla tuli olla merkittäviä ymmärryksen ja viestinnän vaikeuksia. Hain ryhmiä, joille yhteisöllinen draama olisi uutta. Osallistujat eivät saisi vaihtua, ja projektiin tuli voida käyttää työntekijöiden aikaa ja yksiköiden arkisia toimintatiloja. Tuokiota tuli saada videoida tutkimuksen ja siihen liittyvän koulutuksen tarpeisiin.

Sopimusprosessi kesti puoli vuotta. Kun olin varmistanut luvat (liite 1), kahteen kaupunkiin muodostui yhteensä neljä draamaryhmää, kussakin 4–5 kehitysvammaista ihmistä (yhteensä 18; kaksi ilman paria ja arvioijaa) ja 3–5 työntekijää (yhteensä 16). Puolet heistä oli meille ohjaajille ennalta tuttuja, toinen puoli tuntemattomia.

Pidin ohjaajaparini kanssa ryhmiin lupautuneille työntekijöille valmennuspäivän, johon kaikki osallistuivat. Valmennuspäivän aikana perehdyttiin tutkimuksen etiikkaan, draamatuokioiden tavoitteisiin ja joihinkin työtapoihin sekä tutustuttiin tulevaan tuokiokohtaiseen kyselyyn, jonka olin jo ennalta suunnitellut. Kaikki neljä ryhmää saivat aiemmin julkaisemamme kehitysvammatyön draaman käsikirjan (Pulli & Hämäläinen 2003). Päivä päättyi puolen tunnin prosessidraamatuokioon, jossa kuumailmapallo pudotti matkalaiset oudon heimon keskelle.

Aikataulu



KUVIO 6 Tutkimuksen aikataulu

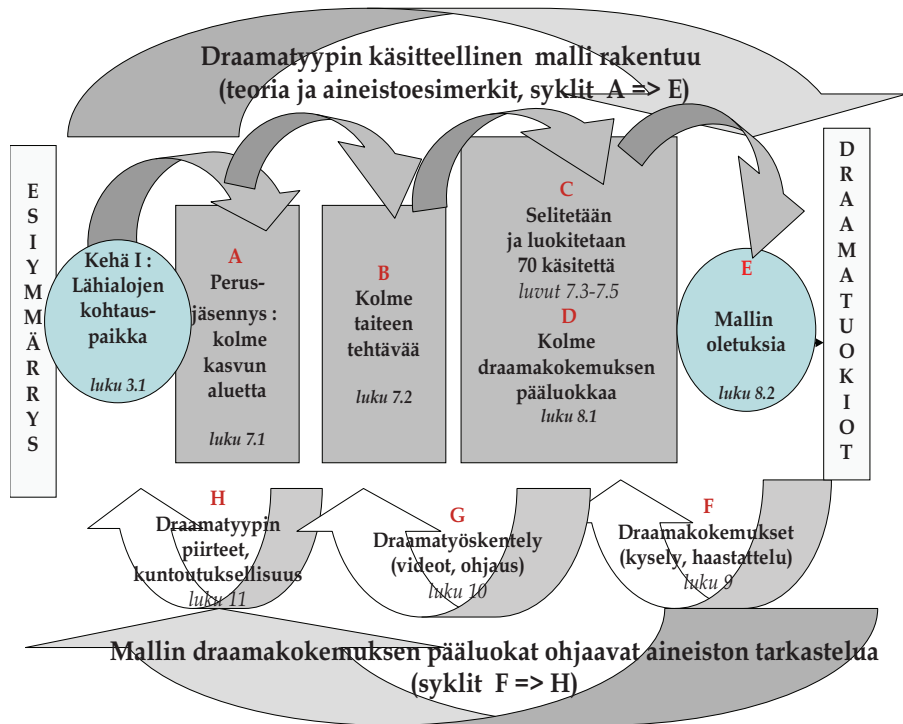
Aluksi (2006) rajasin aihetta, etsin lähialojen kirjallisuudesta linkejä erityispedagogiseen draamatyöhön, konsultoin eri alojen asiantuntijoita ja valitsin metodiset orientaatiot. Tehtyäni sopimukset tutkimusryhmien kanssa hain muutamia tutkimusryhmien kaltaisia ryhmiä. Kokeilin niiden avulla erityyppisiä pohjatekstejä, kyselyjä ja dokumentointia. Seuraavaksi (2007) suunnittelin ja toteutin ohjaajaparini kanssa 12 draamatuokiota, kokosin niistä aineistot ja aloitin analyysit. Laadin analyysit ja niistä käsitteellisen mallin (2008). Kokosin tutkimuselosteen ja muokkasin sitä (2009–2010) asiantuntijoiden ja osallistujien lukijapalautteen ohjaamana. (Kuvio 6.)

Hermeneuttiset kehät I ja II

Hermeneuttisessa tutkimuksessa tiedon spiraalimaista rakentumista on tapana kuvata kehinä, joita myöten tutkija palaa yhä uudelleen jäljilleen, pyrkimättä spiraalista ulos. Käyttäessään hermeneutiikkaa metodina tutkija tarkastelee osia kokonaisuudesta käsin ja asettaa ajattelunsa taustat ja tutkimushavaintonsa dialogiin tarkoituksenaan kartuttaa ymmärrystä ja uusintaa tulkintaa kehä kehältä (ks. Anttila 2005, 305–312). Gadamer (2005, 29–39) erottaa metodisesta käytöstä Heideggerin filosofisen hermeneutiikan, jossa korostuu tutkijan historiallinen tietoisuus ennakkokäsityksineen.

Hermeneuttinen otteeni on pääosin metodinen (paikoin on mukana myös ripaus filosofista hermeneutiikkaa). Tutkimukseni käynnistyi kehästä I (kuvio 1, luku 3.1), jossa sisimpänä on *toiseus* ja ulommissa kehissä lähtökäsitteet *yhteisöllisyys*, *jakaminen*, *keho*, *taide*, *toisin katsominen* ja *mahti*. Sijoitan nämä ja paljon muita käsitteitä kehään II (kuvio 7). Siinä analyysi etenee käsitteiden ja aineis-

ton vuoropuheluna, sykleinä käsitekehystä toiseen (kuviossa laatikosta toiseen). Tulkinta kumuloiduu, kun jokainen edellinen tulkintakehys siirtyy mukaan seuraavaan (kuviossa sisäkkäisyys ei näy selvästi).



KUVIO 7 Hermeneuttinen kehä II: syklit A–H

Kuvio 7 esittää hermeneuttiset syklit lineaarisena, vaikka tutkimuksen aika on vertikaalinen; erityisesti esiymmärrys ja draamatuokioiden aineisto limittyvät teoriaan. Käsitteanalyysi etenee kuviossa vasemmalta oikealle, draamatuokioiden analyysi oikealta vasemmalle. Käsitteellinen malli (vastaus päätehtävään) syntyy näiden kahden analyysin vuorovaikutuksessa. Alimmaisiet nuolet liittyvät erityisesti kahteen osatehtävään, draamakokemusten ja draaman kuntoutuksellisuuden tarkasteluun. Sykleihin on merkitty luvut, joissa esittelen vaiheet. Jokainen vaihe työstää draaman lajityypin ja erityisesti sen kuntoutuksellisuuden kuvausta, jotka kiteytän luvussa 11.

6 AINEISTOT JA TUTKIMUSMENETELMÄT

Esittelen ensin aineisto- ja menetelmäkokonaisuuden. Sen jälkeen esittelen yksityiskohtaisemmin draamatuokioista kootut aineistot ja lopuksi käsiteaineistojen koonnin. Lukujen tavanomaisesta tutkimuselosteesta poikkeava järjestys kuvaa hermeneuttista etenemistä ja muodostaa tutkimuksen kertomuksen.

Kaksi *ryhmää* oli hoitokotiyhteisöjä ja kaksi päivätoiminnan ryhmiä. Toisen paikkakunnan ryhmät olivat ennalta tuttuja, toisen eivät. *Draamatuokioita* oli 12. Ne kestivät vajaasta tunnista puoleentoista tuntiin, keskimäärin aikaa kului runsas tunti. *Kolme tarinaa* johdatti osallistujat kuvitteelliseen maailmaan. Kuningas-tarinan (T1) miljöö oli keskiaikainen linna, Ritari-tarina (T2) oli absurdi ja myyttinen metsäkuvaelma ja Meri-tarina (T3) purjelaivan miehistön selviytymistarina.

Jokaisesta draamatuokiosta tehtiin *kysely* ja *teemahaastattelu*. Kehitysvammaisten ihmisten pareina ryhmiin osallistuneet henkilöt vastasivat kyselyyn parin päivän kuluessa draamasta ja saapuivat noin viikon päästä haastatteluun. Kaikki draamatuokiot *videoitiin* keskeytyksettä ja ne myös tallennettiin leikkaamattomina.

Käytän omaa ja muiden havaintoja ja reflektioita tutkimuksen välineenä. Käsiteanalyysissa *käsite- ja kokemusaineistot limittyvät*. Draamakokemuksia taas arvioidaan *aineistoittain*, mutta kuitenkin niin, että ensin tarkastellaan kyselyä, jonka tulokset ovat osin mukana haastattelun arvioinnissa. Kun pohdin videoita arvioidessani draaman ohjauksen ja lähityön näkökulmien kohtaamista, otan oman ja muiden luovuttaman reflektion rinnalle havaintoja myös kyselystä ja haastattelusta.

Luvuissa 6.1–6.3 esittelen tutkimuksen kokonaisuuden, osallistujat ja draamatarinat. Luvuissa 6.4–6.9 esittelen aineistojen ohella analyysin metodikäsitteet ja luokitustavan. Käsiteanalyysissa ovat keskeisiä draaman, kasvatuksen, puhe- ja kehitysvammaisuuden ja yhteisöllisen kuntoutuksen merkityskentistä kokoamani käsitesisällöt. Joidenkin käsitteiden tarkastelussa hyödynnän hiukan myös taiteen teoriaa ja filosofista hermeneutiikkaa.

6.1 Aineistojen ja tutkimusmenetelmien kokonaisuus

Käsiteaineisto

Valitsin monialaisesta kirjallisuudesta noin sata käsitettä, jotka luokitin pää-, ylä- ja alaluokkiin. Valinta ja luokitus perustuvat Pattonin (1990) kuvaamaan ”mahdolliseen teoreettiseen konstruktion” (ks. luku 2.5).

Draamatuokioiden aineistot

- 1 Draamatuokioihin osallistuneiden *esitiedot*
16 lähityöntekijää ja heidän 16 kehitysvammaista pariaan, lisäksi 2 osallistujaa, joilla ei ollut omaa paria; heistä ei koottu arvioita (n = 34)
- 2 *Valmennuspäivää* koskeva lähityöntekijöiden (16) palaute
- 3 *Draamatarinat* (n = 3) ja niiden *pohjatekstit* (n = 3)
- 4 Osallistujien draamakokemuksia koskevan *kyselyn vastaukset*, tiedonantajina lähityöntekijät
- 2400 väittämää (16 x 50 x 3 strukturoitua kysymystä)
- 5 Ryhmien *teemahaastattelun* dokumentit, haastateltavina tutkimuksen draamar ryhmien lähityöntekijät
- 15 tuntia, 300 litteroitua sivua, 1590 osallistujien repliikkiä
- 6 Draamatuokioiden *videotallenteet*
- 18 tuntia digitaalista aineistoa (12 draamatuokiossa yhteensä 330 kohtausta)
- 7 Arvioijien kommentit aineistosta
- *Asiantuntijoiden arviot* video-otoksista (2 arvioijaa)
- *Aktiivitu mieleenpalautus (stimulated recall) -aineisto* (2 osallistujaa, kolmen tunnin haastattelu)
- *Osallistujan lukijapalaute (member checking)* esikäsikirjoituksesta (2 osallistujaa, kahden tunnin haastattelu)

Lisäksi käytän tarkastelussa osallistuvaan havainnointiin perustuvaa refleksiivistä aineistoa, jota tulkitsen hermeneuttisesti. Reflektio on dokumentoitu *tutkimuspäiväkirjaan*. Päiväkirjassa on kommentteja draamatuokioista ja kirjallisuudesta, pohdintoja draaman ohjaajana ja kirjeenvaihtoa ohjaajaparin kanssa.

Taulukossa 3 esittelen aineisto- ja menetelmätriangulaatiot tiivistettyinä tutkimustehtävittäin.

TAULUKKO 3 Näkökulmat, menetelmät ja aineistot tutkimustehtävittäin

| TEHTÄVÄ ja ratkaisutapa | FO-KUS | TUTKIMUSOTE JA TUTKIMUSMENETELMÄ | AINEISTO |
|--|--|--|--|
| (1) PÄÄTEHTÄVÄ draaman lajityypin teoreettisen perustan kuvaus: | T u t k i j a | I Mallin rakentaminen: a. Käsiteanalyysi (teoriapohjainen koodituskaavio teoria-sidonnaisen sisällönanalyysin runkona) | <i>Käsitteiden poiminta monialaisesta kirjallisuudesta³³</i> |
| Käsittemalli a. Mallin teoria | | b. Käsitesisältöjen ilmeneminen aineistossa (hermeneuttinen tulkinta) | <i>Draamatarinat, pohjatekstit Aineistoesimerkit -kysely -haastattelu -videotallenteet</i> |
| b. Käsitteiden avaaminen aineiston avulla | | II Malli tulkintakehikkona: c. Aineiston erittely mallin käsittein (hermeneuttinen tulkinta) | <i>Tutkimuspäiväkirja</i> |
| c. Aineiston avaaminen teorian avulla (abstrahointi) | | | |
| (2) MALLIA KOETTELEVA TEHTÄVÄ | L ä h i t y ö n t e k i j ä | Aineiston ryhmittely mallin pääluokkiin, esimerkit mallin alaluokista: a+b. Strukturoitu kysely (jakaumat ja keskiarvot) a+b. Teemahaastattelun sisällönanalyysi (hermeneuttinen tulkinta) a+b. Lähityöntekijöiden itse-reflektio (aktivoitu mieleenpalautus, osallistujan lukijapalautetutkimusselosteesta) | <i>Kyselyvastaukset (yksilötaso)</i> <i>Ryhmähaastattelun repliikit (yhteisötaso)</i> <i>Haastattelut videoiden ja tekstin esilukemisen pohjalta (2 henkilöä)</i> |
| Osallistujien draamakokemuksen selvittäminen Analyysi lähityöntekijöiden tekemistä arvioista a. Itsearviot b. Arviot puhe- ja kv. osallistujien kokemuksista | | | |
| (3) ERITYISTEHTÄVÄ: YKSI NÄKÖKULMA DRAAMA-TYYPIN KÄYTTÖTARKOITUKSEEN | T u t k i j a | Tutkijan havainnot ja päätelmät teoriasta ja aineistosta - Osallistuva havainnointi - Reflektointi (hermeneuttinen tulkinta koko aineistosta) | <i>Havaintodokumentit (muistiot, videot)</i> <i>Tutkimuspäiväkirja, draaman ohjausdokumentit (sis. myös ohjaajaparin dokumentit)</i> <i>- Ulkopuoliset asiantuntija-arviot</i> <i>-Osallistujien arviot (kysely, ryhmähaastattelu, kahden henkilön haastattelu)</i> |
| Draamatyyppin kuntoutuksellisuuden arviointi | | | |

³³ Ks. lähdeluettelo

6.2 Draamatuokioihin osallistuneiden esitiedot ja valmennus

Lähityöntekijöiden esitiedot ja odotukset

Tutkimukseen osallistui 16 kehitysvamma palvelun työntekijää, 15 naista ja 1 mies. He sijoittuivat tasaisesti eri ikäryhmiin (alle 30 v, 30–39 v, 40–49 v ja yli 50 v). Peruskoulutuksena heillä oli kehitysvammaisten hoitajan, lähihoitajan tai ohjaajan koulutus, muutamilla oli lisäkoulutuksia ja -tutkintoja. Yksikkönsä esimiehinä toimi kaksi. Välttääkseni sekaannuksen draamaohjaajaan käytän heistä nimikkeitä *lähityöntekijä*, *työntekijä* tai *hoitaja* ja puhun heidän työstään *lähityönä* ja *hoitotyönä*.

Neljä heistä oli pitkään toivonut pääsyä draamatoimintaan, kahdeksan oli innostunut harkittuaan asiaa, kolme tunti varovaista epäilyä; kaksi ilmoitti läheneensä mukaan ryhmänsä pyynnöstä. Suurimmalle osalle osallistuminen draamaan oli uutta; prosessidraama oli jollakin tavalla tuttu kahdelle. Kaksi harrasti teatterissa käyntiä, toinen heistä myös näyttelemistä.

Draamaparin kokemuksen arvioinnin ajateltiin olevaan vaikeaa, mutta kiinnostavaa. Arveltiin, että puhevammaisen ihmisen arjen ja hänen ilmaisutansa hyvin tunteva lähityöntekijä on paras tulkki draamassa ja sen tutkimuksessa. Tutkittavana oleminen videointeinen ei tuntunut ennalta kovin epämieluiselta, vaan siihen suhtauduttiin välttämättömyytenä.³⁴

Valmennuspäivä

Kuukausi ennen ensimmäistä draamatuokiota kokosin tutkimukseen lupautuneet lähityöntekijät valmennuspäivään, kummankin paikkakunnan ryhmät omaansa. Päivän aikana perehdyttiin tulevaan kolmen kerran draamaprosessiin. Tutustuttiin kyselylomakkeisiin ja työntekijän tehtäviin draamaparin tukena. Keskustelun pohjana oli Østernin (2003; ks. kuvio 2, luku 3.4) esittämä draamaopettajan ”ajatuskartta”. Luotiin draamahenkeä:

- Yllätymme ja ihmettelemme yhdessä. Emme odota vain tuttua ja tasapainoista tarinaa. Emme koeta olla luovia, vaan *antaudumme leikkiin*. (Heittäytyminen)
- Annamme *aistimusten koskettaa*. Huomaamme pintoja, etsimme valoa, väriä, seuraamme rytmiä, ääniä ja tuoksuja ja niin edelleen. Hidastamme, odotamme, toistamme, pelkistämme ja liioittelemme. (Draaman muoto: keho, aika, tila)
- Annamme *olemuskielen koskettaa*, mutta käytämme myös puhetta, viittomia ja muita merkkejä. Emme keskustele keskenämme kehitysvammaisten osallistujien ”yli”. (Virittyminen, viestintä, kunnioitus)
- Koetamme tarttua toistemme ideoihin, arvostamme pieniä läsnäolon hetkiä ja sattumia ja *heijastamme* toisiamme. Emme kilpaile, vaan annamme saman arvon kaikille ratkaisuille. (Tarjous)
- Etsimme itsestämme ja toisistamme uutta. Emme koeta näytellä, vaan *olemme toisena* hetken, osana jotain muuta maailmaa. (Esteettinen kahdentuminen).

³⁴ Tämä asenne säilyi jatkossa: kameran ja kuvaajan läsnäolo lähes unohdettiin (Liite 2a, haastattelut T1R4/Ha 30–32, T1R1/Ha37). Huom. esittelen haastattelun aineistokoodit luvussa 6.5.)

- Annamme *tarinan koskettaa*. Pohjatekstin teemat ja juoni tukevat työntekijän ”heittäytymistä”. Kehitysvammaisen osallistujan ei tarvitse niitä käsittää ja jak-saa seurata. Hänen odotetaan kiinnostuvan kohtauksista ja niiden episodeista. (Puhuttelevuus)
- *Teemme tarinaa yhdessä*. Jokainen työntekijä antautuu tarinaan, muokkaa sitä persoonallisella tavallaan ja vahvistaa uskottelua, joka innostaa hänen vammaista pariaan mukaan. Hän on aavistuksen parinsa edellä. Jos pari aloittaa tai lähtee luovasti mukaan, hän on aavistuksen tämän jäljessä. (Jaettu osallisuus. Samanaikaisesti hänellä on myös *hoitovastuu* paristaan. (Työntekijän kaksois-rooli³⁵).

Tutustuttiin tuleviin draamasopimuksen lauseisiin *Teemme toiset hyväksi, teemme kaiken yhdessä, Jokainen voi vaikuttaa tarinan kulkuun, Mitään ei ole pakko tehdä, Kaikki on mahdollista, Mitään ei voi tehdä väärin*.³⁶ Valmennuspäivä päättyi kahden tunnin draamatyöskentelyyn. Kuumailmapallo vei ryhmän seikkailuun, jossa piti itse kehittää selviytymiskeinot. Samalla tutustuttiin joihinkin osallistavan draaman työtappoihin.

Valmennuspäivä tuotti esitiedonomaista aineistoa. Yksi osallistuja, joka oli mukana työtoveriensa pyynnöstä, esitti kielteisen kantansa, mutta päätti jatkaa mukana. (Käsittelen vastustuspuhetta luvussa 9.2.) Muiden innostus draamaan lisääntyi päivän aikana, ja heidän valmiutensa heittäytyä hankkeeseen tuntui yllättävän vahvalta (Tp 13.1.2007).

Puhe- ja kehitysvammaisten osallistujien esitiedot

Kun olin saanut palveluorganisaatioilta ja edunvalvojilta tarvittavat suostumukset (liitteet 1), lähityöntekijät luovuttivat esitiedot 18 asiakkaasta, 11 naisesta ja 7 miehestä (lomakkeet, liite 2b). He jakautuivat melko tasaisesti eri ikäryhmiin (alle 30 v: 3, 30–39 v: 4, 40–49 v: 7, yli 50 v: 3). Kolme oli osallistunut draamaan muutaman kerran, kymmenen tiedettiin ensikertalaisiksi, kolmen draamakokemuksista ei tiedetty. (Liite 2b, kohdat 2.2.1 ja 2.3.1.)

Kahdella kolmasosalla kehitysvammaisuus ilmoitettiin vaikeaksi tai keskiasteiseksi. Syvästi kehitysvammaiseksi ilmoitettiin yksi ja lievästi kehitysvammaiseksi kolme; kahdesta ei annettu arvioita. Autistisia piirteitä ilmoitettiin olevan neljällä, lieviä mielenterveysongelmia kolmella. Heillä ja lisäksi useilla muilla oli levottomuutta, yleistä vastustelua, avointa aggressiivisuutta tai pelokkuutta kohdata uusia tilanteita. Yksi oli sokea, kaksi näki huonosti. Kolmanneksella oli aistimusten yliherkkyyttä, yli kaksi kolmasosaa reagoi kaikkeen hitaasti. Yli puolella oli huomattavia tai kohtalaisia liikuntarajoitteita. Jokaisessa ryhmässä oli henkilöitä, jotka käyttivät pyörätuolia tai rollaattoria.

Suurimmalla osalla oli merkittäviä puheen ymmärtämisen vaikeuksia. Huomion jakaminen toisen tarjoamaan kohteeseen oli pulmallista. Kahden arvioitiin kiinnittävän huomionsa toisen tarjoamaan kohteeseen vain satunnaisesti, mutta suurimman osan ajateltiin jakavan huomionsa yhden kumppanin ohjaamana, jos sai toimia omassa rytmissään. Kuitenkin useimpien arvioitiin

³⁵ Pohdittiin, miten hoitaja voi uppoutua draamaan luopumatta ammatillisuudesta. Tätä aihetta käsiteltiin myöhemmin toistuvasti (ks. luku 9.3/osallisuuspuhetta).

³⁶ Sopimuslauseet toistettiin jatkossa yhteishokuna draamatuokioiden alussa.

kiinnittävän huomionsa ryhmälle tarjottuun kohteeseen ohjauksen avulla. (Liite 2b, kohta 2.5.)

Vain kahden ilmoitettiin ymmärtävän kuvailevaa, rakenteeltaan monipuolista puhetta. Muutama ymmärsi yksinkertaista puhetta, vaikka se ei olisi ollut tilanteesta arvattavissa. Suurin osa ymmärsi vain puhetta, jonka ymmärtämiseen tarvitaan konkreettinen tilanne. Tilannesidonnaisiin eleisiin ja osoittamiseen reagoi tarkoituksenmukaisesti melkein puolet, kumppanin äänensävyihin, olemuskieleen ja lauluun reagoivat lähes kaikki. (Liite 2b, kohdat 2.6 ja 2.4.4.)

Neljä puhui ymmärrettäviä, samoina toistuvia lausefraaseja tai vaillinaisia lauseita, viisi yksittäisiä sanoja.³⁷ Kolme puhui osia sanahahmoista, seitsemän hoki merkityksettömältä vaikuttavia tai tilanneyhteyteen sopimattomia sanoja ja muuta tunnistamatonta puhetta. Lähes puolet ei osannut lainkaan puhua. Kaksi käytti muutamia kuvamerkkejä, kuusi joitakin viittomia. Muutama ilmaisi asioita esittävin elein ja pantomiimisesti. Kolmannes vei kumppanin tarkoitamansa kohteen luo ja toi esineitä viestinsä tueksi, kolmannes osoitti tai katsoi tarkoittamaansa asiaa, Kaikki ilmaisivat tunteitaan ja kontaktin tarvettaan. (Liite 2b, kohta 2.4.1.) Kolmannes pyrki toteamaan, kommentoimaan, kertomaan ja tai väittämään jotakin, toisin sanoen keskustelemaan olemuskielellä. (Liite 2b, kohta 2.4.3.)

Kaksi kolmasosaa hyväksyi lähikontaktin ja pyrki osallistumaan ryhmän toimintaan muiden mukana. Melkein kolmanneksen arvioitiin ottavan ryhmän huomioon ohjauksen avulla; yhden arvioitiin antavan toisille vuoroja myös ilman ohjausta. Torjuvuus, vetäytyminen tai pariin turvautuminen arvioitiin kahdella tavalliseksi. Kolmen arvioitiin jäävän ryhmässä seurailijoiksi, kolmen ryhtyvän häiritsemään sen toimintaa. (Liite 2b, kohta 2.5.2.)³⁸

Kehitysvammaisia draaman osallistujia ei valmennettu draamaan. Ainoastaan esitettiin toivomus, että jokaiselle valittaisiin henkilökohtainen esinesymboli, jonka avulla päiväjärjestyksessä voidaan ennakoida draamatuokiota. Toivetta noudatti toinen päivätoimintaryhmistä, muissa ei lähityöntekijöiden ilmoituksen mukaan keksitty symbolia tai pelättiin, että ennakointi aiheuttaa hätäilyä. Lisäksi kolmanteen tuokioon kuului ennakkotehtävä, joka piti tehdä yhdessä draamapariksi tulevan lähityöntekijän kanssa. Sen tekivät kaikki.

6.3 Kolme draamatarinaa

Ryhmiä oli neljä (R1 – R4). Jokaisessa ryhmässä toteutettiin kolme tuokiota, joista kukin perustui erilaiseen pohjatarinaan (T1 – T3), joten tuokioita kertyi 12. Tuokioiden koodit ovat taulukossa 4.

³⁷ ”Puhuviksi” ilmoitetut eivät selvinneet arjessa puheensa avulla, heidän puheensa oli enimmäkseen tiettyjen omien fraasien toistoa. Tämä seikka ei tullut esiin kyselyssä.

³⁸ Lähityöntekijät kuvasivat esitietolomakkeissa asiakkaiden arjen ryhmätaitoja kehityneemmiksi kuin he kuvasivat myöhemmin, verratessaan arjen ryhmiä draamaryhmiin.

TAULUKKO 4 Draamatuokioiden aineistokoodit

| | -----Ryhmät----- | | | |
|-------------|------------------|------|------|------|
| | R1 | R2 | R3 | R4 |
| T1 Kuningas | T1R1 | T1R2 | T1R3 | T1R4 |
| T2 Ritari | T2R1 | T2R2 | T2R3 | T2R4 |
| T3 Meri | T3R1 | T3R2 | T3R3 | T3R4 |

T1. Kuningas

Ensimmäinen tarina T1 on karnevalistinen ja pelkistetty sovitus Mika Waltarin (1908–1979) sadusta ”Satu kuninkaasta, jolla ei ollut sydäntä” (1989, 1. p. 1945). Keskiajan linnan fiktio rakentuu viitteellisesti kankaista, viitoista, kruunusta ja Jokerin hatusta. Keskeinen esine on sydämen muotoinen tyyny.

Onnellinen kuningas tulee yhtäkkiä surulliseksi. Kuningas ei kestä suruaan, vaan antaa pois sydämensä, jossa suru asuu. Luopuessaan sydämestään kuningas luopuu samalla kaikista tunteistaan, myös kyvystään kokea iloa. Sydän paketoidaan; Jokeri vie sen huoltoon. Silloin kuningas jäähmettyy naamion taakse; hän ei reagoi mihinkään herättämisyrityksiin, joita osallistajat keksivät. Kun kansa jää ilman johtajaa, Jokeri kehittää yltyvän kaaoksen ja melun. Kansaa haluaa kuitenkin palauttaa järjestyksen. Jokeri ei muista, minne vei sydämen. Yhdessä päätetään etsiä paketti, jossa sydän on. Lähdetään liikkeelle huoneistoon. Ensin löydettyssä paketissa on peruukki, toisessa tekehampaat. Peruukkia sovitetaan ja tutkitaan jokaisen suuta: keneltä hampaat ovat pudonneet? Sydän löytyy kolmannesta paketista. Jokainen saa antaa sille rummulla sykkeen, johon muut yhtyvät. Kuningas herää ja tarina päättyy tanssiin punaisen silkkikankaan alla rakkauslaulun ”Sydän lyö” soidessa. Lopuksi jokaisen sydän kuunnellaan stetoskoopilla. Osallistajat poistuvat mukanaan alkurituaalissa saamansa neilikat ja lopussa saamansa kuvakertomus. (Pohjateksti, liite 3a.)

Pääteemoiksi nostetaan tunteet, keskinäinen kunnioitus ja ryhmän jäsenyys yhteisen päämäärän tavoittelussa. Jokainen saa vuorollaan muiden huomion (kukka rintaan, kruunun sovitus). Ohjaajat edustavat vastavoimia: toinen on Kertoja (pysyvä, turvallinen), toinen Jokeri (vaihteleva, yllättävä). Herkkien tunteiden ja hitaiden episodien vastapainoina on energiaa lataavaa karnevalistista liioittelua ja melua. Viitotaan, käytetään puhelaitetta, esitetään vaihtoehtoja ja kuvien avulla, katsotaan kuvia kohtauksista (esim. kruunun kuva). Draamaparit saavat muisteltavakseen kuvakertomuksen jokaisesta tarinasta.

T2. Ritari

Tämän kirjan aloittava prologi on tarinasta T2. Tarina on myyttinen ja absurdi. Myös siinä on sekä herkkyyttä että groteskia karheutta. Sovitus etäännytti alkuperästään, Pyhän Yrjön legendasta, jossa ritari Yrjö taistelee lohikäärmettä vastaan pelastaakseen prinsessan; legenda ei voida edes tunnistaa toteutuksista.³⁹ Pohjateksti (liite 3b) laadittiin musiikkiterapeutin kanssa, joka myös osallistui T2-toteutuksiin kolmantena ohjaajana. Hän tuotti draaman äänimaailman (efek-

³⁹ Ks. esim. [wikipedia.org/wiki/Pyhä_Yrjö](https://fi.wikipedia.org/wiki/Pyhä_Yrjö).

tiänet) ajantasaisesti, heijastaen tunnelmia ja osallistujien liikekieltä. Liikkeiden "säestämisen" tavoite oli vahvistaa osallistujien kehokokemusta ja uskotella, että he tuottivat äänet itse.

Edellisestä kerrasta tuttujen aloitusrituaalien jälkeen alkukoukkuna on lumen kosketelu ja heittäminen sisätiloissa. Ohjaajat luovat jännitteen keskinäisessä lumisodassa. Sitten osallistujat rakentavat huoneeseen "talven" valkeista ja hopeisista kankaista. He valitsevat varusteet reppuun, halukkaat pukevat lakit ja rukkaset. Ryhmä lähtee "talviseen" metsään (kierretään huoneisto tuulen viiman äänen saattelemana). Joku löytää metsästä höyheniä täynnä olevan linnunpesän, jossa on lämmin kananmuna. (Pesä voidaan esittää myös varjoteatterina, jossa pesä huojuu puun oksalla.) Muna otetaan esiin, ja ryhmä hautoo sitä kämmentensä lämmön ja silkkihuivien avulla. Muna "kasvaa" (vaihdetaan nopeasti huivien alla) ilmapallon kokoiseksi. Ihmetellään. Toisella lämmityskerralla siihen ilmestyy halkeama (uusi vaihto), josta hohtaa punaista valoa. Ihmetykseen sisältyy ehkä pelkoa: mitä siitä voi syntyä? Puolet ryhmästä esittää yhteisenä varjoteatterina lakanan takana, mitä siitä syntyy; katsojapuoli tuottaa äänet varjon liikkeille. Ryhmät vaihtavat osia. Kolmannen version esittää toinen ohjaaja varjon takana. Hän esittää Oudon Olion tulitanssin, jota katsojat säestävät. Ryhmä tulkitsee Olion eleet viittomaksi "haluan", mutta ei saa selville, mitä Olio haluaa: ei ole enempää yhteistä kieltä. Yhtäkkiä – ennen kuin on löydetty tulitikut – Olio ryömii nopeasti lakanan alta, ryöstää repusta retkeläisten makkaran ja vie sen tuleensa lakanan taakse. Ryhmä päättää pelastaa makkaran. Puetaan ritarinviitat hauskaksi lunta varjokankaaseen ja sen yli taakse, kunnes "tuli" sammuu ja makkara saadaan takaisin. Silloin Olio puhkeaa äänekkääseen itkuun. Se kutsutaan tai se ryömii itse lakanan alitse, märkänä ja surkeana, jalat verkkoon sidottuina, pitäen outoa ääntä. Se kiertää osallistujien piirissä ja pyytää jokaiselta vuorollaan lupaa laskea päänsä hänen polvelleen. Kukin saa ratkaista, miten toimii sen kanssa. Jos ryhmä päättyy sen kanssa sopuun, olento lahjoittaa tulikäsineensä ja makkara paistetaan ja jaetaan yhteisesti. Neuvotellaan Olion kohtalosta. Lopuksi lauletaan nuotion ympärillä Nuotiolaulu. Laulun aikana Olio vaivihkaa katoaa. Laulun päätyttyä Oliona esiintynyt ohjaaja saapuu paikalle "ulkopuolisena" haastattelijana. Hän epäilee, että ryhmä on nähnyt UNTA. Ryhmä argumentoi todistein: TOTTA se oli. Lopuksi osallistujat saavat mukaansa tarinan kuvitetun kertomuksen ja höyheniä linnunpesästä.

Tarinan pääteemana säilyy alkuperäisen legendan teema, vastavoimaisuus. Legendassa vastavoimia edustavat valo ja pimeys sekä ritarin hyvä ja lohikäärmeen paha. Sovituksessa vastavoimina ovat kylmä (lumi, talvi, viima, karvalakit) sekä kuuma (käsien lämpö, nuotio ja tuhoava tuli). Hyvää ja pahaa edustavat omastaan antaminen ja toiselta pois ottaminen sekä Olion hyväksyminen ja hylkääminen. Ritarin taistelu on taistelua makkaran puolesta tulta vastaan. Tarinaan ei tarkoituksellisesti ilmesty ulkopuolista, pelastavaa ritaria, jotta ryhmän energia korvaisi mahdollisesti odotetun ritarin (tarinan nimi Ritari oli kerrottu ennalta, jotta se tuottaisi odotuksen).

T3. Meri

Tarina T3 on edellisiä loogisempi, joskin varsin fiktiivinen seikkailukertomus, jolla ei ole kirjallista esikuvaa (pohjateksti, ks. liite 3c). Toteutus tarjoaa edellisiä enemmän vastuuta ja rooleja ryhmäläisille. Jokainen voi halutessaan pitää merimatkan alussa valitsemansa "ammatin" koko tarinan ajan.

Ennakkotehtävänä pyydetään jokaista draamaparia (asiakas + hoitaja) tuomaan tilaisuuteen mieliruokien kuvia ja jokin kiinnostava esine. Odotellessaan aloitusrituaalia he liimaavat kuvat suurelle valkealle paperille ja sujauttavat esineet pussiin muiden näkemättä. Aloitusrituaalia seuraa hyvin hidas alkuviritys, jossa kukaan ei puhu.

Siinä ohjaaja lorottaa kannusta vettä metalliseen maljaan. Puhalletaan saippuakuplia meren ja lokkien äänien kuuluessa taustalla. Aallon rantautumisen ääntä muistuttava ns. sadesoitin kiertää korvalta korvalle. Osallistujapareille jaetaan pienet kaarnalaivat. Niiden laskeminen maljaan uimaan merkitsee mukaan lähtöä (sanaton draamasopimus). Seuraavaksi nostetaan purjeveneeseen pienoismallin purjeet. Draamasopimus vahvistetaan jakamalla kaikille samanlaiset sinivalkoiset lippalakit. Kun kapteeni on valittu, suuri valkea kangas nostetaan yhdessä korkealle hulmuamaan: tilanne muuttuu äkkiä vauhdikkaaksi ja kovaääniseksi. Ohjaajat rajaavat laivan kannen muodon vetämällä tuolien taakse köyden ja kuuluttavat veneen lähdön. Kannen keskelle asetetaan työkaluja, joiden perusteella parit valitsevat tehtävänsä laivalla: kapteeni, konemies, kokki ja leipuri. Parit esittelevät vuorotellen työkalujen käyttöä, ja muut jäljittelevät parin liikkeitä. Kokin keittoa maistetaan ja kehutaan. Alkaa tuulla (ääni, ilmavirta) ja aallokko (sininen kangas) nousee lopulta laidan yli. Tuoleja keinutetaan ja vesisumua pirskotetaan miehistön niskaan. Ohjaaja kiskaisee yhden hoitajista tuolistaan ja huutaa: "Mies yli laidan." Ryhmän tehtävä on ratkaista tilanne. Kun hukkuva on pelastettu ja lääkitty, laiva ajaa karille (rutiseva ääni). Nyt ohjaaja sanoo, että pohja on rikki ja vesi nousee kannelle, mutta ryhmän on selvittävä tästä eteenpäin omin avuin. Lähistöllä havaitaan vihreä saari (tyynyjä). Ryhmä kehittää keinon päästä saarelle. He tutustuvat saareen (lintujen ääniä, eläimiä). Ryhmä ratkaisee, miten saavat ruokaa ja suojaa (ohjaaja ohjenta ennakkotehtävänä tuotuja esineitä yhden kerrallaan pussista ja ehdottaa, että niille voi antaa uusia merkityksiä: ryhmä kehittää niille käyttötapoja, jotka ovat tilanteessa tarpeen). Yö kylmenee ja pimenee, kuuluu villieläinten huutoja. Ryhmän tulisi turvata olonsa jollain tavoin. Aamun valjetessa horisonttiin ilmestyy risteilyalus (toinen ohjaaja). Aluksen huomio tulisi herättää ilman ohjaajan vihjettä. Aluksen vastatessa pelastuspyyntöön ohjaajat palaavat sivustaseuraajista ohjaustehtävään: saarelle saapuu meripoika (ohjaaja roolissa), joka päivittele ruuan rippeitä ja retkeläisten repaleisia, likaisia asuja. Hän kutsuu heidät laivaan siistiytymään ja tarjoaa heille juhlaaatevaraston, josta kukin valitsee mieleisensä asun. Juhlavieraat istuvat kapteenin pöytään, jossa nautitaan pantomiimisesti herkkuja ennakkotehtävänä leikatusta kuvista. Toinen ohjaaja ilmestyy kuokkavieraaksi ja himoitsee kovaäänisesti herkkuja; hänet ajetaan pois. Halukkaat voivat esiintyä karaokelaulajina ja tanssijoina. Yllättäen paikalle ilmestyy noita (tutkija roolissa), joka on juuri saanut tiedon loistavasta draamaryhmästä. Hän kutsuu ryhmän taikamaailman jäseneksi ja ohjenta osallistumistodistukset. Ryhmä poistuu mukanaan todistukset ja kaarnalaivat, jotka oli laskettu veteen seikkailun alussa.

Keskeisiä teemoja ovat ryhmän jäsenyys ja yhteiset pulmat: yksilöt yhteisessä toiminnassa. Aloitus on kuin hidastettua elokuvaa, josta tapahtumat kiihtyvät voimakkaasti. Myrsky ja saari edustavat outoutta, laivamatka ennen koettua ja tuttua. Jännitteen kaari on vahvin tuokion keskivaiheilla. Asioiden tuttuus lisääntyä loppua kohti, kunnes noita yllättää.

6.4 Kyselyaineisto

Tiedonantajinani olivat lähityöntekijät useista syistä. 1) Puhe- ja kehitysvammaisten ihmisten suora kuuleminen ei ollut mahdollista heidän kielellisten ilmaisukeinojensa puuttuessa. 2) Osallistuvaa havainnointiani heikensi roolini draamatuokioiden ohjaajana. 3) Ulkopuolinen havainnoija olisi voinut häiritä vuorovaikutusta ja aiheuttaa lähityöntekijöille suorituspainetta. 4) Videon tarkkuus ei riittänyt yksilön kokemuksen arviointiin, kun kuvataan ryhmää. Tarkasteleminen tulkinnan etiikkaa lähemmin luvuissa 2.5 ja 12.

Kysely taustoitti haastattelua ja videoanalyysia. Sen toinen tavoite oli valottaa osallistujille eri näkökulmia draamaan ja prosessoida arviointia. Ajatuk-

sena oli, että T1-tarinan pohdinta syventäisi T2-tarinan kokemusten arviointia ja T2-tarinan pohdinta syventäisi T3-tarinan kokemusten arviointia.

Kyselyn aineistokoodit muodostuvat tuokioiden koodeista (esim. T1R3) ja kysymyksen numerosta (esim. 3.1.1). Esimerkiksi viittaus vastaukseen, joka koskee kuvauslauseketta 3.1.1 tarinasta 1 ryhmässä 3, merkitään T1R3/Ky 3.1.1. Vastaaajien ja arvioitavien ihmisten henkilökoodeja ei ilmaista.

Kuvauslausekkeet (väittämät)

Lomakkeissa (liitteet 5a–5e) oli yhteensä 50 väittämää, jotka ryhmittelin asiakokonaisuuksittain, mutta eri tavoin ja eri käsittein kuin draaman mallissa. Väittämiin oli tutustuttu valmennuspäivänä. Niistä 23 oli itsearvioita ja 27 koski draamaparia. Vastaukset annettiin Likertin neliportaisella järjestyksellä (rengasta luku sen mukaan, missä määrin kuvaus vastaa kokemustasi draama-tuokiosta). Lisäksi oli tyhjää kirjoitustilaa. Esimerkkejä:

Parin ”läsnäoloa” ja osallisuutta koskeva lauseke:
3.2.5 *Draaman oudot asiat ja yllätykset kiinnostivat häntä.*
ei lainkaan 1 jonkin verran 2 kohtalaisesti 3 paljon 4

Omaa vuorovaikutustoimintaa koskeva lauseke:
4.1.2 *”Kutsuin” asiakasta vuorovaikutukseen roolien ja tarinan avulla.*
ei lainkaan 1 jonkin verran 2 kohtalaisesti 3 paljon 4

Osallisuuden välttämistä koskeva itsearvio (keskiarvossa luku käännetään):
5.3 *Vältin esiin tulemistä ja pyrin seurailemaan, tarkkailemaan sivusta*
ei lainkaan 1 jonkin verran 2 kohtalaisesti 3 paljon 4

Vastausten luotettavuutta kontrolloiva lauseke (keskiarvossa luku käännetään):
4.1.8 *En tuntenut kuuluvani ryhmään*
ei lainkaan 1 jonkin verran 2 kohtalaisesti 3 paljon 4

Joissakin kohdissa pyydettiin sanallisia tarkennuksia, esimerkiksi
3.1.15 *Tarinassa oli seikkoja, jotka toivat mieleeni hänen todellisen elämänsä asioita.*
ei lainkaan 1 jonkin verran 2 kohtalaisesti 3 paljon 4

Jos oli, mitä muistuu mieleesi ja mitä ne sinulle hänestä kertovat?

Täyttö ja palautus

Lomakkeiden täyttöön piti varata puoli tuntia rauhallista työaika, ja lomake piti palauttaa suljetussa kuoressa kahden päivän kuluessa arvioitavasta tuokiosta. Kaikki palauttivat vastaukset. Täytön huolellisuutta osoittaa se, että myös käänteisiin kontrollikysymyksiin vastattiin oikein (esim. kohta 4.1.8). Draamapareja oli 16. Sairastumisten vuoksi Kuningas-draamasta saatiin 14, Ritari-draamasta 12 ja Meri-draamasta 13 kokemusarviota. Yksi asiakas osallistui draamaan vain kerran, muut kolmesti. Paritta jääneitä ei arvioitu.

6.5 Haastatteluaineisto

Draamaryhmittäin tehty haastattelu antoi tietoa kollektiivisesta kokemuksesta.

TAULUKKO 5 Repliikkien numerointi ja määrät haastattelussa

| | R1 | R2 | R3 | R4 | yhhteensä |
|-----------|-------|-------|-------|-------|-----------|
| T1 | 1-134 | 1-178 | 1-186 | 1-117 | 615 |
| T2 | 1-118 | 1-82 | 1-192 | 1-65 | 457 |
| T3 | 1-85 | 1-99 | 1-176 | 1-158 | 518 |
| yhhteensä | 357 | 359 | 554 | 340 | 1590 |

Haastateltavien repliikit numeroitiin litterointiliuskoille ja aineistokoodeiksi. Esimerkiksi tarinan T3 haastattelussa ryhmässä R4 lähityöntekijän repliikki numero 56 merkitään T3 R4/Ha56.

Teemahaastattelu

Haastattelut tehtiin kutakin draamatuokiota ja kyselyä seuraavalla viikolla. Oletin mahdollisen tunnekokemuksen ”seestyneen” viikossa yksityiskohtien silti unohtumatta. Haastattelu syvensi kyselystä saatua tietoa ja antoi yhteisöllistä tietoa. Ryhmä (2–5 haastateltavaa) kutsuttiin koolle saman alan ammattilaisista, joilla oli kokemus yhteisestä draamatuokiosta. Haastattelutyyppi oli *puoli-strukturoitu, arvioiva ja kuvaileva teemahaastattelu (focused group interview)*, jota Hirsjärvi ja Hurme (2001, 62) suosittelevat edellä kuvatun kaltaiseen tilanteeseen.

Van Manen (1990, 79) erottaa fenomenologis-hermeneuttisen haastattelun sisällönanalyttisestä. Edellisessä etsitään uutta ja siinä suositaan avointa keskustelua. Sisällönanalyttinen haastattelu on teoriasidonnainen. Siinä tiedetään ennalta, mitä haetaan, ja siihen soveltuu strukturoidumpi menettely, kuten teemahaastattelu (ks. myös Eskola & Suoranta 1998; Giorgi 1997; Patton 1990, 335). Vaikka haastattelu linjattiin teemahaastatteluksi, siinä oli myös fenomenologista avoimuutta (deduktiivinen ja induktiivinen eteneminen, ks. Bogdan ja Biklen 1998, 49). Haastattelijat välttivät kysymästä ”tarkoititko, että -- ” ja kommentoimasta ”vaikuttaa siltä, että --” (ks. Perttula 2006, 141).

Haastattelijat ja ohjeet

En haastatellut osallistujia itse eikä sitä tehnyt myöskään ohjaajaparini, koska olimme draamatuokioiden vastuullisia toteuttajia (ks. Perttula 2006, 155). Vähentääkseni yksittäisen haastattelijan vaikutusta hankin kokeneet haastattelijat (4) eri asiantuntijuuden aloilta. Yksi heistä toimi vammaispalvelun johtotehtävässä ja suoritti jatko-opintoja. Kaksi työskenteli yliopiston draamaopettajina ja suoritti jatko-opintoja (toinen heistä myös videoi kuusi draamatuokiota). Yksi oli kokenut kehitysvammaisten ohjaaja, draamakasvatuksen opiskelija ja AAC-

työntekijä (AAC, kansainvälinen lyhenne käsitteestä *augmentative and alternative communication, puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi*). Hän myös videoi loput kuusi tuokiota.

Draamaopettajat toimivat haastattelijapareina ja valmistelivat haastattelua kanssani. Tapasimme useita kertoja ja olimme kirjeenvaihdossa. Sovimme linjauksista, joista laadin kirjalliset ohjeet (Tp 21.1.2007). Haastattelun esitestauksen (22.1.2007) jälkeen täsmensin ohjeita. Ennen jokaista haastattelukierrosta lähetin kaikille samat ohjeet ja väljän teemahaastattelun rungon. Pyysin välttämään aiheesta syrjähtelyä, juuttumista ja mielipidejohtajuutta, mutta pitämään keskustelun silti avoimena (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 61–63, 105–114). Toivoin käsiteltäviksi erityisesti jakamista, läsnäoloa, parityöskentelyä ja draaman kuntoutuksellisuutta. (Esimerkki: tarinan T2 haastatteluohje, liite 7.)

Kattavuus ja litterointi

Sairastumiset aiheuttivat poissaoloja (2,9 %, neljässä haastattelussa 12:sta). Yksi sairastuneista halusi kuitenkin kirjoittaa kokemuksistaan vapaamuotoisen kuvauksen teemahaastattelurungon pohjalta, ja käytin hänen tekstiään kuten litterointeja. Kadolla ei ole todennäköisesti olennaista vaikutusta tuloksiin.

Ammattilitteroija purki äänitykset tekstiksi sanan tarkkuudella. Hän eroteli haastattelijan ja haastateltavien repliikit, mutta ei eri osallistujia. Noin 10 repliikkiä haastattelukertaa kohti jäi epäselviksi (”päällekkäistä puhetta / naurua”), yhdestä haastattelusta puoli tuntia on haastattelijan kirjaamia äänityslaitteen vian vuoksi, toisesta jäi taltioitumatta puoli tuntia.

6.6 Videotallenteet

Videoaineisto dokumentoi kenttäaineiston ja toimi täydentävänä havaintomateriaalina. Kuvauksia ei tehty vuorovaikutusanalyysin eikä draamakokemusten tulkinnan tarpeisiin, vaan reflektioni tueksi ja draamatuokioiden kohtauserittelyä varten. Käytin erittelyn aikakoodia myös ohjausmuistiinpanojeni alustana (liitteet 4). Lisäksi kaksi asiantuntijaa ja kaksi osallistujaa arvioi otoksia.

Tallenteista koodattiin rinnakkain sekä juokseva aikakoodi että analyysia nopeuttava hakukoodi, jonka tallennusohjelma teki automaattisesti. Teknisistä syistä koodissa on jonkin verran epäsynchronisuutta. Raportin aineistoesimerkit viittaavat juoksevaan koodiin. Jos kuvaus päättyi esimerkiksi 1 tunnin 10 minuutin ja 13 sekunnin kohdalla, juoksevan aikakoodin merkintä kyseisestä kohdasta on 01:10:13. Esimerkiksi tarinan T2 kohta ryhmässä R4 draamatuokion kuudennentoista minuutin alkaessa merkitään T2R4/Vi 0:16:00. Liitteessä 4 on sarake kummallekin koodille. Mikäli aikakoodia ei ole merkitty, tietyn kohdan alku voidaan muuntaa aikakoodiksi laskeamalla yhteen hakukoodien ajat.

Kuvaus

Molemmat videokuvaajat (yksi kuvaaja kussakin tuokiossa) olivat draaman asiantuntijoita. He saivat pohjatekstit ja samansisältöiset ohjeet kutakin tarinaa varten, vaikka eri ryhmistä oli odotettavissa erilaisia tarinan toteutuksia. Kuvaajat liikkuiivat mahdollisuuksien mukaan ryhmän mukana ja hakivat etsimeen tilanteita, joita he itse arvioivat merkitykselliseksi; pyysin silti varomaan lähikuvausta. Ohjaajina emme viestineet kuvaajien kanssa.

Kamerassa oli laajakulmaobjektiivinen ja ulkoinen mikrofoni. Kuvakulmia oli kuitenkin vaikea säätää ahtaassa ja vastavaloisessa tilassa, jossa liikuttiin paljon ja käytettiin suuria kankaita ja liikkumisen apuvälineitä. Koko ryhmää ei voitu kuvata; yhdenkin vuorovaikutusparin toiminnan kuvaaminen oli hankalaa. Lähes kaikissa tuokioissa oli varakamerana kiinteä kamera. Kun se tallensi huoneesta vain osan, otokset eivät sovellu tutkimukseen. (Luku 10.1.)

Videoiden tallennus ja tutkimuslupien varmistus

Siirsin koko videomateriaalin tietokoneeseen ja DVD-levyille lukuun ottamatta kohtia, joissa kuva oli täysin epäselvä (yhteensä noin 15 minuuttia). Luovutin kullekin ryhmälle kopiot niiden omien tuokioiden tallenteista. Kukaan ei ehdottanut kohtia leikattavaksi tutkimuksen ulkopuolelle.

6.7 Tutkijan reflektiot ja muiden arvioinnit

Tutkimuspäiväkirja

Tutkimuspäiväkirja (noin 30 liuskaa) oli reflektion väline. Kirjasin siihen draaman suunnittelun, ohjauksen ja kirjallisuuskomenttien lisäksi muistiinpanoja koko tutkimusprosessista: alkuvalmennuksesta, esikokeista, toteutuksista palautteista. Osa päiväkirjamerkinnöistä viittaa myös ohjaajaparini luovuttamaan reflektioon.

Viittauserkintä sisältää pohdinnan kohteen ja päiväyksen. Esimerkiksi ryhmän R2 tarinan T2 toteutusta koskeva kommentti merkitään T2R2/ Tp 25.3.2007. Mikäli merkintä ei viittaa suoraan tiettyyn aineistoon, ilmaisen vain merkinnän päiväyksen, esimerkiksi Tp 7.8.2008.

Yhteinen reflektointi ohjaajaparin kanssa

Parityöskentely oli välttämätöntä sekä ammattieettisistä että käytännön syistä. Kun toinen kuljetti tarinaa, pysähdytti sen tai toimi roolissa, toinen tarkkaili tilannetta ja harkintansa mukaan puuttui siihen. Toinen saattoi tuottaa taustääniä tai valmistella uutta kohtausta toisen ohjatessa edellistä kohtausta päätökseen. Vuorollaan passiivisemmassa roolissa oleva ohjaaja myös avusti osallistujia. Kun ohjaaja oli roolissa, hän pyrki tiivistämään jännitettä ja luomaan

vastavoimaisuutta vastarooleina. Mukana oli improvisaatiota, jossa toisen ohjaajan tarjous saattoi olla toiselle aito yllätys.

Ohjaajapari jakoi ohjausvastuun ja reflektoi aineistoa kanssani. Hän kommentoi analyyseni ja toimi esilukijana tutkimuksen eri vaiheissa. Keskinäisellä suullisella kritiikillämme on vaikutuksensa tutkimukseen, mutta tutkimuksessa viittaa vain dokumentoituun reflektioon (sähköpostikirjeenvaihto, muistiinpanot, videoiden tarkastelu).

Asiantuntijapalaute

Kaksi tutkijaa, suomalainen erityispedagogi ja englantilainen kehitysvammaisten draamapedagogi (tutkimukseni asiantuntijaohjaaja Nicola Grove), kommentoivat toisistaan riippumatta saman tuokion video-otosta⁴⁰. Erityispedagogi kirjoitti vapaan tekstin. Groven arvio äänitettiin (Warminster 8.6.2008). Viittaukset asiantuntija-arvioihin ilmenevät asiayhteydestä ilman koodeja.

Aktivoitu mieleenpalautus

Kaksi ryhmään osallistunutta lähityöntekijää palasi videoiden avulla draamakokemuksiinsa (*stimulated recall*, Gass & Mackey 2000; Jokinen & Pelkonen 1996). He kirjasivat ensin otoksista tekemänsä havainnot lomakkeille (liitteet 8a–8d), ja lopuksi niistä keskusteltiin kolmissin kanssani. Käytän menetelmästä suomenkielistä ilmausta *aktivoitu mieleenpalautus*.

Osallistujan lukijapalaute tutkimusselosteesta

Lincoln ja Guba (1985) pitävät tutkimusselosteessa tärkeänä niiden henkilöiden äänen kuulumista, joita tutkimus koskee. He ehdottavat, että tutkimukseen osallistuneet esittävät näkemyksensä tutkimusta koskevan tekstin ja tutkimustilanteen vastaavuudesta (*member checking*, josta käytän ilmausta *osallistujan lukijapalaute*).

Videoistuntoon osallistuneet kaksi lähityöntekijää lukivat myös tutkimusselosteen yhden käsikirjoitusversion (II/2008). Tarkastelen heidän kommentistaan erityisesti niitä, joissa erottui heidän erilainen näkökulmansa omaani nähdessä. Heidän lukijapalautteensa (muiden esilukijoiden palautteen ohella) vaikutti siihen, että lisäsin tekstiin käytäntöä ja konkreettisen draamatyöskentelyn kuvausta ja kavensin teoriaa katsauksenomaiseksi. Lukijakierros selvensi myös teemojen keskittämistä.

⁴⁰ Ryhmäkoodia ei käytetä tässä yhteydessä tietosuojan vuoksi.

6.8 Käsiteaineisto

Abstrakti ja arkinen

Timonen (1986) laati käsiteanalyysin kehitysvamma-alan sanastosta. Hän sanoo käsitteellä tarkoitettavan ajattelun luomaa abstraktiota, jonka tarkoitus on muodostaa loogisia asiakokonaisuuksia ja mahdollistaa asioiden keskinäisten yhteyksien tarkastelu. Hänen mielestään käsitettä ei pidä korvata toisella abstraktiolla, vaan on pitäydyttävä mahdollisimman konkreettisesti ja tilanteen mukaisesti kielenkäytössä. Sosiaali- ja kuntoutusalan kielenkäytön palauttamisesta perheiden ja monitoimijaisen arjen käytäntöön kirjoittavat myös esimerkiksi (Karjalainen (199, 195–197), Mullins ym. (1994), Nicholson (2006; 174–175) ja Sipari (2008).

Tarkastelen käsitteitä teorian ja draamatuokioiden kuvaajina. Joitakin käsitteitä tarkastelen draaman ohjauksen ja teorian käsitteinä, toisia draaman osallistujien näkökulmasta; joissakin nämä näkökulmat yhtyvät. Kun kuvaan käsitteitä aineistoesimerkein, konkreettinen avaa abstraktia. Varsinkin draaman erityissanasto (esim. *rituaali*) edellyttää erityispedagogisessa tutkimuksessa esimerkkejä ja toisin sanomista. Kun taas tarkastelen aineistoa käsitteellisesti, abstrakti selittää konkreettista. Kummassakin selitystavassa suosin ”tuoreita” ilmaisuja, joiden avulla kuvaan draaman ilmiöitä mahdollisimman ymmärrettävästi. Kuvaukset eivät välttämättä ole yksiselitteisiä, koska liikun käsitteiden rajapinnoilla hakematta dikotomisista luokituksista.

Suosin suomenkielisiä ilmauksia, elleivät ne tunnu kovin kömpelöiltä vakiintuneen vieraskielisen korvaajina. Suomen yleiskielen sanat eivät kuitenkaan työssäni aina viittaa niiden jokapäiväiseen merkitykseen, vaan abstraktimpaan merkityskenttään (esim. *kauneus*, *oudon kohtaaminen*, *läsnäolo*, *tekeminen*, *virtaus*). Esimerkiksi *Kauneus* sisältää tässä esteettisen ja myös harmonisen ja miellyttävän, mutta laajenee molempien yli *rumaan* asti (luvut 7.1 ja 7.3). En puhu kognitiivisesta prosessista, vaan *käsitteittämisestä*. Mikäli tavoittelemani merkitysyhteyteen ei kuitenkaan löydy suomenkielistä ilmausta, en välty vierasperäiseltä (esim. *metafora*, *mimesis*, *paradoksi*, *refleksiivisyys*, *syntagma*).

Sanat lauseyhteyksissään

Syntagman taso on yksi tekstien merkityspotentiaaleista. Muita ovat *paradigman* taso (sanojen väliset suhteet sanakirjatyyppisinä merkityseroina) ja *merkin* taso (merkityksen muodostuminen merkin ja lukijan vuorovaikutuksessa, miten merkitys tulkitsee merkityn). Tällainen merkityspotentiaalien kolmijako perustuu kielitieteilijä Ferdinand de Saussuren (1857–1913) vuonna 1916 ja semiootikko Roland Barthesin (1915–1980) esittämiin ajatuksiin. Niitä on julkaistu vielä vuosikymmeniä myöhemmin ja niitä käytetään yhä analyysien pohjana (ks. Lehtonen 2004, 107–110, 126–130). Käsitteiden sisällönanalyysiin suositellaan käsitteiden tarkastelua lause- ja asiayhteyksissä, toisin sanoen tekstuaali-

sella, syntagmaattisella tasolla (Cavanagh 1997; Järvinen & Järvinen 2000, 66–67; Tuomi ja Sarajärvi 2006, 110–117).

Tutkimukseni käsiteanalyysi kiinnittyy syntagmaattiseen tasoon myös hermeneuttisin perustein. Gadamer (2005a, 255) sanoo, että sanan irrottaminen yhteydestään ja rajaaminen täsmällisen merkityksen sisään eli muuttaminen käsitteeksi uhkaa sen merkitystä. Kun poimin käsitteen kirjallisuudesta, irrotan sen yhteydestään hetkeksi, mutta selittäessäni sitä kiinnitän sen takaisin tekstin lauseympäristöön, toisin sanoen palautan sen syntagmaattiseen ympäristöön.

Käsitteiden valintamenettely

Laadulliselle tutkimukselle vieraalla, mutta tutkimukseeni silti soveltuvalla metodikielellä voidaan sanoa, että analysoitavien käsitteiden valinta perustui *teoriasidonnaiseen valinnaisotantaan*, joka noudattaa *ositetun otannan (stratified sample)* periaatetta (Metsämuuronen 2006; Patton 1990, 391). Valinta eteni Metsämuurosen (s. 55) kuvaaman lumipallo-otannan tapaan: yksi elementti (lähde tai hakusana) johti uusiin.

Aluksi etsintäavaruus laajeni ja löydöt kasvoivat. Hankkiessani esiyymmärrystä olin koonnut kehitysvammatyöni näkökulmasta *taide-, kasvatus- ja kuntoutusalan kirjallisuutta*, joka kohdentuu *yhteisöllisyyteen ja merkitysten omaksumiseen*. Poimin tästä laajasta ja epäsystemaattisesti kokoamastani käsiteaineistosta ilmauksia ja käsitteitä, jotka kuvasivat draamatyyppin eri puolia. Listattuani useita sadoista lähteistä noin 150 käsitettä totesin, että aineisto ei kylläänny, vaan ”lumipallo” kasvaa (kuten sen tarkoituskin on kasvaa). Arvioin, että 100 käsitettä olisi sopiva määrä selvitykseen, joka tavoittaisi tutkimani draamatyyppin piirteet riittävän moninäkökulmaisesti ja samalla niin, että siitä voisi erottaa kokonaishahmon sisäisiä rakenteita. Siksi rajasin käsittelystä pois noin 50 *laaja-alaista yleiskäsitettä ja tieteenalojen erityiskäsitettä*.⁴¹ Jaoin loput 100 intuitiivisesti kolmeen pääluokkaan vielä nimeämättä luokkia. (Kolmijako sai myöhemmin tukea monitieteisestä teoriasta ja muodosti mallin koodituskaavion; ks. luku 7.1.) Kun käytin osan käsitteistä kolmijaon nimeämiseen ja kuvailuun, selitettäväksi jäi alle 70 käsitettä. Erottelin, yhdistelin, lisäsin ja poistin käsitteitä ja vakiinnutin kokonaismäärän alle 70:een. Suosin erityisesti niitä draamakirjallisuuden käsitteitä, joilla on tiettyjä erityismerkityksiä myös muiden tutkimuksen alojen teksteissä (esimerkiksi *tarjous, keskeneräisyys*). Säilytin myös sellaisia draaman erityiskäsitteitä, joiden katsoin olevan hyödyksi erityispedagogisessa ja logopedisessä draaman tarkastelussa (esim. *katkos, pelkistyminen, mimesis*). Säilytin myös yleiskielen käsitteitä, joille draamatyön kontekstissa annetaan usein erityismerkityksiä (esim. *tavoite, kunnioitus*). Analyysin edetessä ja abstraktioiden syvetessä merkitsin talteen keskeisiä ilmauksia, jotka mielestäni kuvasivat

⁴¹ Osa poistetuista 50 käsitteestä on analyysissa selittävinä yleiskäsitteinä. Niitä ovat mm. *eläytyminen, herkkyys, ihmisyyys, improvisaatio, kollektiivinen, kuvittelu, luovuus, maailmassaolo, merkitysperspektiivi, odotus (merkityksessä anticipation) oivallus, paradoksi, sisäinen kieli, sävä, turva ja vastaanottavuus*. Draaman erityiskäsitteistä selittäviksi erityiskäsitteiksi siirsin mm. käsitteet *draaman kaari, nurin kääntäminen, katarsis, transformointi, uskottelu, vieraannuttaminen ja välitila*.

johtopäätöksiä mahdollisimman vähin ja yleistajuisin sanoin. Käytin niitä palauttaessani mallin käytännön kenttään.

6.9 Mallin rakentaminen⁴²

Edellä kuvasin mallin rakentamista käsitevalintojen käytäntöinä, tässä luvussa esitän rakentamisen metodologiset perustelut. Malli esitetään 12-ruutuisena taulukkona (taulukko 6). Analyysi osoittaa käsitteiden risteävyyden, mutta koska malli voi vain pelkistää käsitteiden suhteita, yksittäinen käsite sijoittuu vain yhteen ruutuun. Käsitteiden rajapinnat on ymmärrettävä läpäisevinä.

Luokittelun metodikäsitteet

Hyödynnän teoriasidonnaisessa analyysissä Tuomen ja Sarajärven (2006, 110–115) esittämiä aineistolähtöisen sisällönanalyysin metodikäsitteitä.

| | |
|----------------------------|---|
| <i>Luokitusrunko</i> | Mallin kehikko (koodituskaavio) Pääloukka: mallin perusjäsenitys Yläluokka: alaluokista muodostetut ryhmät Alaluokka: alkuperäisilmaus tai analyysiyksikkö |
| <i>Alkuperäisilmaus</i> | Kirjallisuudesta poimittu käsite tai katsanto tekstuaalisessa yhteydessään |
| <i>Analyysiyksikkö</i> | 1–3 sanan ilmaus (= käsite) poimittuna tekstuaalisesta yhteydestään ja kiinnitettynä siihen uudelleen |
| <i>Ryhmittelyn peruste</i> | Käsitteiden ala (yläkäsitteen laajuus) tai intensio (rinnakkaiskäsite) |
| <i>Pelkistäminen</i> | Merkityksen tulkinta ja tiivistäminen |

Sisällönanalyysin vaiheet ja mallin perusrakenne

Laine (2001) nimeää sisällönanalyysin vaiheet tematisoinniksi, käsitteellistämiseksi ja kuvaamiseksi. *Tematisointi* tuottaa mallin perusjäsenityksen, koodituskaavion, jonka kolmijäsenitys (kehukset A ja B) hahmottui jo aineiston orientoivassa tarkastelussa, kuten aiemmin esitin. Toinen vaihe, *käsitteellistäminen*, tarkoittaa työssäni aineiston luokittelua, jonka yhdistän Laineen esittämään kolmanteen eli *kuvaamisen* vaiheeseen. Kuvaaminen tarkoittaa tässä käsitteiden määrittelyä luokituksen perustaksi (kehys C). Kolmas vaihe on *pelkistäminen* (Tuomi & Sarajärvi 2006) kolmeksi kokemuskäsitteeksi (kehys D).

Edellä kuvatut vaiheet erottuvat mallin rakentamisessa, joka tapahtui teorian ja aineiston vuoropuheluna (taulukko 6).

⁴² Kuvaan mallin rakentamista kertomuksena, preesensin aikamuodossa.

TAULUKKO 6 Mallin rakenne ja muodostaminen

Kehykset A ja B Valitaan 100 käsitettä, jotka jaetaan kolmeen ryhmään. Jako perustellaan teoreettisena koodituskaaviona (tematisoinnit I ja II).

| | | | |
|---|------------|------------|--------------|
| Kehys A Perusjäsenitys - eri teorioista (tematisointi I) | KAUNEUS | KUMPPANUUS | KÄSITTÄMINEN |
| Kehys B Taiteen tehtävät - taidekasvatuksesta (tematisointi II) | ITSEISARVO | PROSESSI | VÄLINE |

Kehys C Selitetään ja luokitetaan 70 käsitettä.

| | | | |
|---|---|---|---|
| Jäsenitys tarkentuu (käsitteellistäminen ja kuvaaminen) | Käsitteiden avaaminen => LUOKITTELU | Käsitteiden avaaminen => LUOKITTELU | Käsitteiden avaaminen => LUOKITTELU |
|---|---|---|---|

Kehys D Muokataan draamakokemuksen pääkäsitteiden kuvaus käytäntöön.

| | | | |
|--|--------|------------|----------|
| Draamakokemuksen pääluokat (pelkistäminen I) | ELÄMYS | OSALLISUUS | YMMÄRRYS |
|--|--------|------------|----------|

Pelkistämisen jälkeen malliehdotus on "valmis". Luvussa 8.2 esittelen kaksi oletusta, jotka kehittyivät ja vahvistuivat mallin rakentamisen aikana. Koska en koetellut niitä teoriassa enkä aineistossa, en liitä niitä mallikuvioon.

OSA III
EHDOTUS DRAAMAN MALLIKSI

| A Pääkategoriat | KAUNEUS Esteettinen muoto ja merkityksenanto | KUMPPANUUS Sosiaalinen merkityksenanto Vuorovaikutus Yhteisö | KÄSITTÄMINEN Mieltäminen Kognitio Oppiminen |
|--------------------|--|--|---|
| B Taiteen tehtäviä | <i>Draaman taide itseisarona</i> | <i>Draama yhteisöllisenä osallistujien vuorovaikutusprosessina</i> | <i>Draama käsittämisen välineenä</i> |
| C Käsiteanalyysi | <i>Sijaistodellisuus</i> Sijaiskokemus Suuri kertomus Myytti Arkkityyppi Rituaali Oudon kohtaaminen | <i>Mahti</i> Tahto Tavoite Vallasta vapaa Samanlähtöinen | <i>Kokemuksellinen oppiminen</i> Tekeminen Pelkistyminen Ihmettely Kysyminen Refleksiivisyys Elinikäinen oppiminen |
| | <i>Peitetyn paljastuminen</i> Keskeneräisyys Karnevalismi Vastavoima Katkos Esteettinen kahdentuminen | <i>Yhteisön jäsenyys</i> Kuuntelu Kunnioitus Osallistuminen Me-kokemus | |
| | <i>Ainutkertaisuus</i> Läsnäolo Toistamattomuus Luottamus Draamasopimus | <i>Vuorovaikutuksen dialogisuus</i> Virittyneisyys Heijastaminen Jaettu huomio Jaettu toiminta Jaettu osallisuus | <i>Moninäkökulmaisuus</i> Mielikuva Merkki Metafora Mimesis Toiseus Toisin katsominen Mielen teoria |
| | <i>Heittäytyminen</i> Aistiminen Kehollisuus Jännite Luopuminen Vapaus Virtaus | | |
| D Kokemus | <i>Elämys</i> • Kohdistuneisuus draamaan • Aistien ja kehon vastaanottavuus • Hetkessä läsnäolo • Vapautuminen • Affektin virta | <i>Osallisuus</i> • Tavoitteellisuus • Aktiivinen osallisuus • Kumppanin heijastaminen • Tapahtumisen eläytyvä seuraaminen • Irtoaminen tarkkailemaan | <i>Ymmärrys</i> • Kulkeminen etsimisen kehällä • Avautuminen mahdollisuuksille • Toisin katsominen • Sulkeminen, ajatuksen kohteen sijoittaminen • Oppiminen ja käsittäminen |

KUVIO 8 Kasvu draamassa ja draamasta

7 MALLIN KÄSITTEET JA LUOKITTELU

Malliehdotus (edellinen sivu, kuvio 8) rakentuu sykleittäin (ks. hermeneuttinen kehä II, kuvio 7 luvussa 5.2). Aluksi perustelen otsikon *kasvu draamassa ja draamasta (kehys A)* sekä mallin perusjäsennyksen *itseisarvoisiin, prosesseja luoviin ja välineellisiin* draaman tehtäviin (*kehys B*). Perusjako ankkuroituu pääosin taidepuheeseen. Esitän myös muita samankaltaisia kolmijäsennyksiä. Perusjako kiinnittyy teoriaan niin, että sitä voidaan pitää teoriapohjaisena. *Kehyksessä C* erittelen valitsemieni *70 käsitteen kentän* (valinnat, ks. luku 6.8). Teoria ja aineistot ovat dialogissa, jäsenitys tarkentuu ja käsitteentät verkottuvat. Alaviitteissä on lisäksi käsittekohtaista reflektointia draamasta ja itsereflektointia tuokioiden ohjauksesta.

Kauneuden pääluokan yläkäsitteitä ovat *sijaistodellisuus, peitetyn paljastuminen, ainutkertaisuus ja heittäytyminen*. Pääluokka viittaa draaman esteettiseen merkityksenantoon, joka syntyy taiteen ja draaman muotokielen puhutellessa persoonaa ja hänen tunnemaailmaansa.

Kumppanuuden pääluokan yläkäsitteitä ovat *mahti, yhteisön jäsenyys ja vuorovaikutuksen dialogisuus*. Ne liittyvät sosiaaliseen merkityksenantoon, draaman yhteisölliseen vuorovaikutusprosessiin, tavoitteena jaettu osallisuus. Samanlähäinen Me-kokemus kasvaa Minän ja Sinän jaetusta huomiosta ja laajenee yhteiseksi eli jaetuksi toiminnaksi tahdon ja tavoitteen voimistuessa.

Käsittämisen pääluokan yläkäsitteitä ovat *kokemuksellinen oppiminen ja moninäkökulmaisuus*. Tämä pääluokka ei tuo malliin varsinaisesti uutta kasvun aluetta, vaan se tarkentaa näkökulman oppimiseen ja kuntoutukseen. Mallissa mieltäminen, kognitio ja oppiminen tarkoittavat käsittämistä draaman kautta, välineellisesti, esteettisen merkityksenannon ja sosiaalisen merkityksenannon mahdollisesti tukiessa oppimista.

Kehykseen D sijoittuvat *elämys, osallisuus ja ymmärrys*. Ne ovat draamakokemuksen pääluokkia, joilla jäsennän draamatuokioiden aineistoa luvuissa 9 ja 10 (luku 8.1).

7.1 Perusjäsenykset

Raportoin mallin rakentumisen tekstinä ja visuaalisesti otsikoiden yhteydessä kehyksestä A kehykseen D.

| KASVU DRAAMASSA JA DRAAMASTA | | | |
|------------------------------|---------|------------|--------------|
| A | KAUNEUS | KUMPPANUUS | KÄSITTÄMINEN |

Kasvu draamaSSA

Tutkimuksessani draamassa kasvaminen tarkoittaa toimintatiedon kasvua (*learning in/ about drama*) niin, että tieto draaman muodosta, sen tekemisestä ja arvioimisesta kasvaa. Opitaan teatteri-ilmaisusta ja kehitetään omaa ilmaisua.⁴³ Toimintatieto on dynaamista *knowing-in*-tietoa, joka kasvaa toiminnan aikana (ks. Heikkinen 2002; Schön 1987, 22–26).

Tutkimuksen draamatyyppi ei pyri draaman muodon työstämiseen ja ilmaisukasvatukseen samalla tavoin kuin koulun draamakasvatus. Silti yksi tavoite on esteettinen merkityksenanto, jossa osallistujat oppivat esimerkiksi tilasta, väreistä tai äänestä havaintoina ja dramaturgisina elementteinä. Kun muoto (esimerkiksi tilan käyttö ja rytmi, rituaalinen toisto) tukee toimintaa, kehitysvammaisen osallistujan voi olla helpompi hahmottaa tilaa ja aikaa, mikä edistää vuorottelun ja syyn ja seurauksen havainnointia.

Kasvu draamaSTA

Draamasta oppiminen (*learning through drama*) tarkoittaa tutkimuksessani kasvua draamasta (draaman sisällöstä, tematiikasta) samoin kuin Heikkisen (2002, 91) tulkinnassa. Heikkinen yhtyy Boltonin varoitukseen siitä, että draamasta oppiminen on ymmärrettävä niin, ettei määrittely vie pohjaa draamassa oppimiselta. Kun opitaan ilmiöstä tai ongelmasta (esimerkiksi kulttuurista, yhteiskunnasta, oppiaineesta, itsestä tai ryhmästä, ks. Laakso 2004, 44–45), on muistettava, että draaman ei pidä jäädä vain välineen asemaan.

Draamasta oppimisen alue käsittää koko inhimillisen olemassaolon ja kaikki ymmärryksen tasot. Yksi oppii läheisyyden ja etäisyyden säätelyä, toinen pohtii ihmisenä olemista. Yhdessäkin draamassa voi olla monta *suurta kertomusta*, joista voidaan oppia. Odyseian sovitus (Grove & Park 1996) kertoo ihmisen tavoitteista ja tunteista, kuten alkutekstikin. Kun teksti muunnetaan tekojen kielelle, kulttuuriperintö tavoittaa myös rajoittuneen ymmärryksen. Draaman toiminta ja estetiikka tarjoaa kasvun paikkoja myös osoittelematta ja kielentämättä, ilman ”opetuskeskusteluja”. Kehollinen draamasta oppiminen mahdol-

⁴³ Heikkinen viittaa Hamiltonin jakoon in/about ja through drama. Termejä on tulkittu myös päinvastoin: muodosta oppiminen = draamasta oppiminen - versus sisällöstä oppiminen = draamassa oppiminen. Näin niitä määrittelevät esimerkiksi Bowell ja Heap (2005, 14).

listaa sosiaalista oppimista ja henkistä kasvua vaatimatta oppijalta monimutkaista kognitiivista jäsenystä.

Kolmijaon 'Kauneus, Kumppanuus ja Käsittäminen' teoriatausta (kehys A)

Mallin kolmijaossa draamaa tarkastellaan esteettisestä, sosiaalisesta ja kognitiivisesta näkökulmasta. Jako ohjaa mallin rakentumista alusta loppuun:

- Kauneus *Esteettinen* merkityksenanto, taiteen muotokieli:
- elämyksellinen ja esteettis-eettinen näkökulma
- Kumppanuus *Sosiaalinen* merkityksenanto, dialogisuuden tila:
- sosiokonstruktivistinen, yhteisöllinen vuorovaikutuksen näkökulma
- Käsittäminen *Draama kehityksen ja oppimisen* alustana:
- opetuksen ja kasvatuksen didaktinen näkökulma

Samantyyppinen kolmijako voidaan tunnistaa eri tieteenaloilla, vaikkakin eri vivahtein ja painotuksin. Esittelen sitä kuuden eri tieteenaloja edustavan tieteenharjoittajan hahmottamana. Ensimmäinen kirjoittaja edustaa sosiologiaa ja postmodernia, toinen ja kolmas kirjoittaja draamakasvatusta, neljäs taidefilosofiaa. Viides ja kuudes kirjoittaja ovat taiteen teoreetikkoja.

1. Bauman (1995, 146–168) kirjoittaa, että ihminen elää kolmessa sosiaalisessa tilassa: *esteettisessä* (vrt. kauneus), *moraalisessa* (vrt. dialogisuus, yhteisöllisyys, kumppanuus) ja *kognitiivisessa* (vrt. käsittäminen). Kaikki nämä voidaan nähdä myös draaman tiloina.
2. O'Toole (1996, 150) kirjoittaa, että hänelle draaman taiteilijana ja tutkijana on tärkeää *muodon kuri* (vrt. kauneus), *sosiaalinen merkityksenanto* (vrt. kumppanuus) ja *operointi intuition avulla* (vrt. kokemuksellinen oppiminen, uutta luova opetus: käsittäminen).
3. Heikkisen (2005) oppikirjan otsikkona on *Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista? Taide* viittaa esteettiseen (vrt. mallissa 'kauneus'), *tutkiminen* jaetun merkityksenannon prosessiin (vrt. 'kumppanuus', liittyy myös kasvuun) ja *opetus* kasvuun ja oppimiseen (vrt. käsittäminen). Draamaopettaja käyttää näitä kolmea elementtiä tienä ihmettelyyn (ks. myös *keskeneräisyyden estetiikka*, Heikkisen 2002, 74).
4. Sederholm (1998, 25) käsittelee Smithin (1989) näkemystä taidekokemuksen neljäntyyppisestä laadusta: ensimmäinen on kokijan *välitön läsnäolosuhde* kohdattuun (vrt. kauneus), toinen kohdatun *elementtien sovittaminen* yhteen ja osallistuminen kokonaisuuden luomiseen (vrt. prosessi, liittyy myös oppimiseen). Kolmas on *emotionaalisen etäisyyden ottaminen* kohdattuun (liittyy kauneuteen ja kasvuun) ja neljäs *tunne aktiivisesta löytämisestä ja ymmärtämisestä* (vrt. käsittäminen). Jos kolmas ja neljäs laatulementti yhdistettäisiin, tuloksena olisi perusjäsenyykseni mukainen kolmijako.
5. Dickie (2000, 106–107) näkee oikeaksi taiteen teorioiden jaon *funktionaalisiin* (vrt. kauneus), *proseduraalisiin* (vrt. jaettu prosessi, kumppanuus) ja *historiallisiin* (vrt. taide oppimisessa).
6. Dickien esittämän ryhmitymisen kaltainen taiteen tehtävien kuvaus löytyy Roultan (1986, 1995) teksteistä (lähemmin luku 7.2).

Kauneus pääluokkana

Kauneuden pääkategoria sisältää erilaisia filosofisia käsityksiä, joista voi syntyä ontologisia jännitteitä. Niitä voi syntyä taideteorioiden välisistä ristiriidoista, taiteen eettisen Hyvän jännitteistä, eroavista käsityksistä ”kauneuden” ja ”esteettisyyden” käsitteiden merkityssisällöistä ja siitä, miten draaman muotokieltä tuotetaan ja tulkitaan.

Løvlien (2001) mukaan taideteoksen merkitys syntyy dialektisessa kokonaisuuden tulkinnassa, mutta tulkintatavat eroavat suuresti. Kiteyttäessään esteetiikan ja taideteorioiden kiistanalaisia käsityksiä Løvlie sanoo, että esteettinen voidaan joko kytkeä kokemukseen tai irrottaa kokemuksesta irrationaaliseen. *Mimeettisen* taideteorian mukaan taide on jonkin ihmistä korkeamman idean toteuttamista mallista. *Ekspressiivisessä* teoriassa on päinvastainen käsitys: subjekti luo ja vastaanottaa taiteen kuin lapsi ilman sosiaalista ja kulttuurista kontekstia, itsenään ja itselleen. *Transformatiivinen* teoria vastustaa kumpaakin ja väittää, että esteettinen kokemus luodaan kokemusprosessissa. (Mts. 25–36.) Ymmärrän tässä tutkimuksessa esteettisen kokemuksena. Tutkimukseni taidekäsitys on transformatiivisen käsityksen suuntainen; mallin elämyksen käsitteessä on myös ekspressiivisen teorian piirteitä.

Toiminnan filosofi Dewey (1899/1957, 1966, 1980) liittää taiteen perustarpeisiin. Hänen tarvelistassaan ovat 1) *tekeminen*, 2) *keksiminen* sekä 3) *sosiaalinen* ja 4) *taiteellinen toiminta* (Dewey 1957, 48–50). Draamakasvatuksen idea liittyy niihin kiinteästi: draamassa asioita tehdään näkyviksi yhdessä keksien ja taiteen keinoin. Maslow’n (1954, 80–92) esittämä perustarpeiden hierarkia taas on 1) *fysiologiset tarpeet*, 2) *turvallisuuden tarve*, 3) *johonkin kuulumisen ja rakkauden tarpeet* sekä 4) *arvostuksen saamisen* ja 5) *itsensä toteuttamisen tarpeet*. Teoksensa seuraavilla sivuilla hän puhuu kahdesta perustarpeisiin rinnastettavasta tarpeesta, *tietämisen ja ymmärtämisen tarpeesta* ja *esteettisyyden tarpeesta*. Hän näkee esteettisyyden tarpeella olevan kulttuurihistoriallisia, kehityspsykologisia ja persoonallisuuspsykologisia ulottuvuuksia: se sisältää pyrkimyksen järjestää, täydentää ja tuottaa symmetriaa. Hän sanoo, että taiteen *kauneus (beauty)* on rakenteiden ja merkitysten luomista, muodon tuottamista kaaokseen. Hän pitää esteettisyyttä perustarpeena silloin, jos sen tyydyttämättä jääminen johtaa sairastumiseen. (Mts. 92–98.) Maslow’n viiden perustarpeen lista on varsin tunnettu, mutta hänen kahteen lisäykseensä viitataan kirjallisuudessa harvoin. Yksi harvoista on Juulin (1989, 196) taidekasvatusta käsittelevä artikkeli.

Voidaan ajatella, että mikäli draama onnistuu palvelemaan Maslowin ja Deweyn esittämiä perustarpeita, sillä on merkittävä kasvatuksellinen ja kuntouksellinen tehtävä: *esteettis-eettinen tehtävä*. Esteettinen oli eettistä jo Platonin kirjoituksissa, joskin eri tavalla kuin nykyisin. Valtion utopiassa taide oli moraalien vartijana: hyvään pyrkivän ei ollut soveliaista edes esittää taiteessa mitään muuta. Koska draamakirjailijat halusivat kuitenkin tuoda esiin myös ihmisen alhaisuutta, Platon esitti heidät ajettuina ulos utopian kaupungista. (Russell 1999, 137–138.) Sittemmin soveliaisuuden ja moraalien ihanne on vaihtunut ihanneeksi taiteen ilmaisuvapaudesta, mutta pyrkimys hyvään on säilynyt. Taide muuntaa edelleenkin yksityistä yleiseksi, jakaa ihmisenä olemisen ideaa ja poh-

tii ihmisen maailmasuhdetta. Varto (2005, 25) näkee kauneuden ”hyvän taitona”, Nicholson (2005a, 27–37) puhuu taiteen altruistisista motiiveista ja ekologisesta kansalaisuudesta. Yhteisöteatteri pitää draamataiteen eettisenä tehtävänä tietoisuuden kohottamista ja ristiriitojen paljastamista (Adorno 2006; Carroll 2000, Krappala & Pääjoki 2004; Ventola & Renlund 2005). Myös draaman muodon kauneudella on eettinen funktio (Ventola 2005, 49). Parviainen (2004, 291) sanoo, että ”ilman eettistä struktuuria ei ole havaittavissa toimivaa dramaturgiaa”. Arjessa kauneutta määritellään usein miellyttävyyden kriteerein ja sen perustaksi arvioidaan esimerkiksi kohteen (kuten maiseman) seesteistä ja harmonista muotoa. Taiteessa kauneus ei välttämättä odota harmoniaa, vaan se voi paljastua myös *rumuudessa* (Adorno 2006, 108, 115). Draamassa ruman momentti on karheutta, vastakohtaisuutta ja karnevalismia, joka luo kaipuun kauneuteen. Rumuutta tarvitaan, koska ”kauniin kirkkauden läpi ei voi nähdä” (Parviainen 2004, 212).

Mallin esteettisen muodon merkityksenannon pääluokka on Kauneus. Käytän myös ilmauksia *esteettinen* (myös sanan abstraktissa, substantiivisessa merkityksessä) ja *esteettisyys*, kun viittaa kirjallisuuteen, jossa on niitä on käytetty. Mallin *kauneus* sisältää *esteettisyyden*: sen, joka erittelee kauneutta ja hakee sitä. Turner (1995, 44–45) puhuu kauneudesta perusarvona, joka on syvempi ja arvokkaampi kuin esteettisyys. Hänen mukaansa älyllisyys verhoaa kauneuden esteettisyyteen, vakavaan pyrkimykseen kauneuteen. Myös Varton (2005, 27) mukaan *esteettinen* – niin luovuutena kuin tarkasteluna – on vain osa kauneuden taitoa, ja usein sen kahlitseva osa.

Draaman kauneus sisältää *muodon* ja *merkitysten perspektiivin*, joiden kautta kauneus määritellään estetiikassa ja filosofiassa (Ojanen 2001). Draamassa ”muoto leikkii merkityksenannoilla” (Heikkinen 2002, 31, 117, 124). Kysymys siitä, voidaanko draaman muotoa (jota tuottavat esimerkiksi tila, aika, ääni, liike tai väri) pitää semioottisena, on monimutkainen. Lehtosen (2004, 107–108) mukaan semioottinen olio voi olla kirjoituksen, puheen, kuvien, musiikin tai muiden symbolien muodossa, mutta semioottisen tekstin merkkien tulee olla materiaalisia, niiden välillä on oltava formaalisia suhteita ja merkeillä on oltava merkitysisältö, joka viittaa ulos merkistä. Nähdäkseni draaman muodoilla ei ole formaalisia suhteita, mutta silti ne kantavat merkityksiä. Merkitysisällöt määrittelee draamassa olija ja ryhmä, tilanteen, sen historian ja omien historioidensa kautta. Yksi väri tai esine voi olla monimerkityksinen. Yhdelle draamaan osallistuvalla merkitys voi olla konkreettinen (kahvikuppi => kahvinjuonti), toiselle mimeettinen (=> aamu/tauko). Kolmas voi nähdä merkin symbolisia tasoja (=> ystävä), neljäs metaforisia tasoja (=> globaali maailma).⁴⁴

Kumppanuus pääluokkana

Mallin toinen pääkategoria, kumppanuus, viittaa vuorovaikutuksessa syntyvään sosiaaliseen merkityksenantoon ja yhteisöön. Siinä ovat olennaisia proses-

⁴⁴ Jaottelun alkuperä O’Toole 1992, 172. Symbolisen tason lisäys, vertaukset ja esimerkit T.P.

sit, jotka liittävät yhteisön jäseniä toisiinsa ja lisäävät heidän keskinäistä kunnioitustaan. Sosiaalinen merkityksenanto nousi käsitteenä kasvatustutkimuksiin yhdysvaltalaisen *symbolisen interaktionismin* (Blumer 1969) ja *tulkitsevan interaktionismin* (Denzin 1989) myötä. Niissä tekojen käsitettiin syntyvän sellaisten merkitysten ohjaamina, jotka ovat osa toimijoiden merkityksellistä maailmaa. Tekojen käsitettiin organisoituvan ja liikkuvan vuorovaikutusprosesseissa, joissa ihmiset tekevät huomioita, tulkitsevat ja arvioivat tilanteita. Nämä prosessit tuottavat kumppanuutta.

Mallin käsite Kumppanuus sisältää idean *dialogisuudesta ja kunnioittamisesta*. Siihen sisältyy myös Freiren (2005, 100, 161) *toivo*. Freire uskoi, että kasvatustilanteisiin voidaan vaikuttaa, yhteisöt voivat kehittyä tasa-arvoisemmiksi ja alistetussa asemassa olevat nousevat (ks. myös Tomperi 2001). Myös subjektin filosofina pidetty Heidegger (2000b, 156) puhui *kanssamaailmasta*, joka voisi olla laillisuuden, oikeudenmukaisuuden ja kohtuuden maailma.

Tutkimukseni draamatarinat ja niiden toteutus perustuivat kunnioittamiseen ja jakamiseen: toivon kanssamaailmaan, jossa toimitaan yhdessä ja jaetaan merkityksiä. Kanssamaailma syntyy yhteisistä päämääristä, ja jokainen on tärkeä.

Kuninkaan sydämen hyvyys pitää pelastaa takaisin kansalle (T1). Ritarien tulee nousta puolustamaan nälkäisten retkeläisten makkaraa, jonka varastanut oliokin halutaan lopulta pelastaa (T2). Merimatkalaisten on haettava toistensa läheisyyttä voitakseen pelkonsa ja pysyäksään lämpiminä (T3).

Käsittäminen pääluokkana

Maslow (1954, 94) luonnehtii *tietämisen ja ymmärtämisen* perustarpeita persoonaa muokkaaviksi tarpeiksi ja tarpeiksi vapaasti kysyä ja ilmaista asioita. Jos hänen katsotaan olevan oikeassa, tietämisen, käsittämisen ja ymmärtämisen tukeminen on ihmisen perusoikeuden tukemista – etenkin vaikeissa oppimisen häiriöissä.

Kun ihminen mieltää oppimansa, hän käsittää. Draamatyyppin mallissa käsittämisen käsite tukeutuu *konstruktivistiseen* oppimiskäsitykseen, näkemykseen ihmisestä oman elämänsä rakentajana (Mezirow ym. 1995; Rauste-von Wright & von Wright 2000, 143). Tähän pääluokkaan kiinnittyy myös idea *transformatiivisesta*, uudistavasta oppimisesta, jossa ihmistä tuetaan omien havaintojensa tulkintaan (Kegan 2000, 52–53; vrt. myös hermeneuttinen tiedonkäsitte). Näiden oppimiskäsitysten mukainen kasvu perustuu itsereflektioon ja itse määriteltyihin tavoitteisiin. Kolbin (1984) *kokemuksellisen* oppimisen malli lisää edellisiin idean oppimisesta ongelmanratkaisuna, joka toteutuu *yhteistoiminnallisesti*, yhdessä kasvamisena – juuri kuten draamakasvatuksessa (ks. myös Heikkinen 2002, 12).

Draamaa on käytetty pedagogisena välineenä monilla kasvatuksen aloilla jo kauan, ja uusia oppaita tuotetaan edelleenkin (esim. Booth 1994; Baldwin 2008). Draama toimii esimerkiksi kirjallisuuden, yhteiskuntaopin ja historian opetuksessa. Asikainen (2003) tutki väitöstyössään prosessidraamaa historian opetuksessa ja vei sen museoon. Oppilaat tutkivat sata vuotta sitten eläneen

fiktiivisen laitapuolen kulkijan elämää ja maailmaa. Asikainen havaitsi oppilaiden syventyneen menneen aikakauden yhteiskuntaan oivaltavasti ja kiinnostuneina. Myös museohenkilökunta piti draamaa hyvänä opetusvälineenä.

Vaikka käsittämisen pääluokka sijoittuu mallissa draaman välineelliseen tehtävään, oppimisen edistämiseen, oppimista voidaan olettaa tapahtuvan myös esteettisen ja sosiaalisen merkityksenannon tukemana. Käsittelen jäljempänä (luku 8.2) ajatusta siitä, että jos ihmisen esteettinen kokemistapa saa lisätukea ryhmän kollektiivisesta kokemuksesta, hänen kiinnostuksensa ilmiöiden tutkimiseen ja mahdollisuutensa oppimiseen voivat lisääntyä.

7.2 Taide itseisarvona, prosessina ja välineenä

KASVU DRAAMASSA JA DRAAMASTA

| | | | |
|---|--------------------|------------------|-----------------|
| A | KAUNEUS | KUMPPANUUS | KÄSITTÄMINEN |
| B | Taide itseisarvona | Taide prosessina | Taide välineenä |

Kolme taiteen tehtävää

Taiteen teoreetikot keskustelevat Carrollin (2000) toimittamassa kirjassa. Siinä Stecker (s. 55) toteaa, että taide ei ole yksi käsite, jota voisi ylipäänsä määritellä miksiäkään. Eaton (s. 145–146) vastaa olevansa eri mieltä ja kehittää taiteen määrittelyä logiikan keinoin. Dickie (s. 106–107) yhtyy keskusteluun ja toteaa taiteen teorioiden olevan yhteismitattomia. Hän kannattaa Daviesin kaksi vuotta aiemmin esittämää taiteen teorioiden jakoa. Siinä 1) *funktionaaliset* teorit pitävät taiteellista ilmaisua ja taiteen yhteyttä emotioihin taiteen olennaisimpana, sen itseisarvoisuuteen viittaavana ominaisuutena (vrt. esteettinen merkityksenanto). 2) *Proseduraaliset* taiteen teorit korostavat taiteen institutionaalisuutta ja kulttuurista jaettavuutta (vrt. sosiaalinen merkityksenanto). 3) *Historialliset* taiteen teorit perustuvat taiteen ymmärtämiseen intentionaalisena, jotakin varten olevana (vrt. kognitiivinen käsittäminen). Suomessa Routila (1986, 1995) on kehittänyt Dickien ja Daviesin jaotteluun verrattavaa jakoa, esittämättä sitä kuitenkaan yhtenäisenä luokituksena. Tutkimukseni draaman malli tukeutuu keskeisesti Dickien (2000) ryhmittelemiin ja Routilan (1986, 1995) esittämiin taidekäsitteisiin.

1) Taiteen *itseisarvoisuus* sijoittuu kauneuden pääluokkaan ja liittyy funktionaalisiin taideteorioihin. Taidepuhe pohtii sitä, tulisiko taideteosta tulkita tekijänsä viestinä vai vapaana siitä. Heideggerille taideteoksen avautuminen on uuden paljastumista ja ”totuuden tapahtumista” (Luoto 2002, 39, 97). Kun taideteos avautuu itsearvoisesti tekijälleen tai kokijalleen, teos *puhuttelee* ilman sille asetettua viestimisen tavoitetta. Routila (1995) viittaa käsitteellä *Naturwelt* taideteoksen avautumiseen, teoksen ”myötätodellisuuteen ja sen merkityksen oliomaisuuteen” (Routila 1986, 47–52, 77; 1995, 91). Itseisarvoinen taide yksinkertaisesti *on*. Sen ei tarvitse *tehdä*.

2) Taiteen *prosessius* sijoittuu Kumppanuuden pääluokkaan. Draamaprosessi ymmärretään mallissa yhteisölliseksi taideprosessiksi, jossa tuotos syntyy ja koetaan yhdessä. Tämän käsityksen taustalla on *proseduraalisia* taideteorioita ja käsitys taiteen *kollektiivisuudesta*. Routila (1995) viittaa käsitteellä *Gestaltwelt* taiteen tapahtumaluonteeseen. Hän kuvaa taidetta suhteiden kentäksi, jossa erilaiset historialliset ja sosiaaliset todellisuudet kohtaavat teoksessa (s. 31, 33, 91). Tätä kohtaamista voidaan pitää kollektiivisena prosessina, jossa merkitykset syntyvät yhteisessä tulkinnassa. Samansuuntaista ajattelua sisältyy Heikkisen (esim. 2002, 74) kuvauksiin draaman *keskeneräisyyden estetiikasta, avoimesta teatterista, itse-tekemisen estetiikasta ja prosessiestetiikasta*.

3) Taiteen *välينهellinen* tehtävä tarkoittaa käsitteellisesti draamaa tienä jonkin asian käsittämiseen, omaksumiseen, oppimiseen ja ymmärtämiseen sekä niihin liittyviin kognitiivisiin ja psyykkisiin prosesseihin (asiaoppimisen ja reflektoinnin näkökulma, historialliset taideteoriat). Sanonnassa ”taide on viestintää” ilmenee taiteen välينهellinen luonne. Draaman fiktiivinen maailma tarjoaa pedagogille paitsi mahdollisuuden tukea asiaoppimista ja ryhmän voimaa myös välineen, jonka suojassa voidaan tarkastella tunteita. Heikkinen (2002, 67–69) sanoo tunteiden tarkastelua draamassa eettiseksi kokeiluksi ja toteaa, että eettisyys ilmenee sekä draaman tavoitteissa että draamapedagogin taidossa luoda fiktiota ja draaman struktuuri tunteiden suojaksi. Taide viestii myös aatteita. Joskus se valistaa tai ravistelee yhteiskunnallista ajattelua. Kriittisessä teoriassa kauneus on sosiokulttuurinen käsite, joka kommentoi yhteiskuntaa ja herättää ihmisten aikalaistietoisuuden (Adorno 2006). Routila (1995, 9, 91) käyttää käsitettä *Tatwelt*, tekojen maailma taiteessa. Hän kuitenkin katsoo, että taiteen kommunikatiivisen luonne voi korostua liikaa. Hän sanoo (s. 32) vääräksi teoriaksi sellaista taiteenteoriaa, jossa taidetta pidetään pelkästään viestinnän muotona.

Draamatyyppien mallissa taiteen välينهellinen tehtävä nähdään yhtenä sen kolmesta tehtävästä. Malli ei arvota tehtäviä: siinä ei oteta kantaa siihen, onko draaman välينهellinen tehtävä erityispedagogiikan näkökulmasta tärkeämpi vai vähemmän tärkeä kuin kaksi muuta, kollektiivinen prosessi ja itsearvoisuus Kauneutena. Seuraavaksi tarkastelen Kauneuteen luokittamiani käsitteitä.

7.3 Kauneuden käsitteiden analyysi

Selitettäviä käsitteitä on aluksi enemmän kuin mallin kehukseen C lopullisesti sijoittuu. Analyysin jälkeen Kauneuden pääluokkaan sijoittuu 26, kumppanuuden pääluokkaan 20 ja Käsittämisen pääluokkaan 16 käsitettä. Aloitan Kauneudesta.

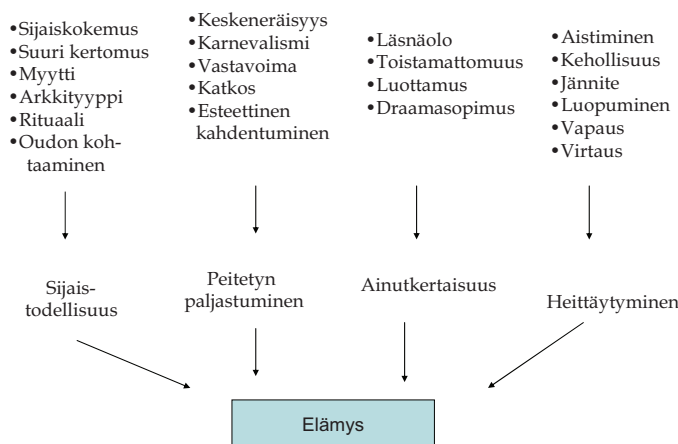
KASVU DRAAMASSA JA DRAAMASTA

| | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| A | KAUNEUS | KUMPPANUUS | KÄSITTÄMINEN |
| B | Taide itseisarvona | Taide prosessina | Taide välineenä |
| C | analyysissä 26 käsitettä | analyysissä 20 käsitettä | analyysissä 16 käsitettä |

Luokitus

Koska draamakasvatus käsitteinen näyttää voivan tarjota tuoreita näkökulmia erityispedagogiseen ja logopediseen työhön, sijoitan Kauneuden pääluokkaan enemmän käsitteitä kuin muihin (silti arvottamatta luokkia keskenään). Aluksi tarkastelen Kauneutta kahdelta kannalta, draaman esteettisen muodosta (ohjauksen suunnittelusta) käsin ja osallistujien toiminnasta käsin. Edellisiä ovat erityisesti *ainutkertaisuus*, *arkkityyppi*, *elämys*, *jännite*, *karnevalismi*, *katkos*, *keskeneneräisyys*, *myytti*, *oudon kohtaaminen*, *peitetyn paljastuminen*, *sijaistodellisuus*, *suuri kertomus*, *toistamattomuus* ja *vastavoima*. Toiminnallisuuteen ja kokemiseen näyttävät luonnostaan viittaavan *aistiminen*, *draamasopimus*, *esteettinen kahdentuminen*, *heittäytyminen*, *kehollisuus*, *luopuminen*, *luottamus*, *läsnäolo*, *rituaali*, *sijaiskokemus*, *vapautuminen* ja *virtaus*. Käsitteet alkavat kuitenkin ”liikkua” ryhmästä toiseen; ryhmät ovat liian päällekkäisiä.

Vaikka en pyri tarkkarajaiseen ryhmittelyyn, tarvitsen jaon, jossa kullakin käsitteellä on vain yksi paikka. Tarkasteltuani lähemmin kirjallisuutta avaan merkityskenttiä lähi- ja vastakäsitteiden avulla sekä draamatuokioiden todellisuudesta. Teen uuden jaon, jossa jaan käsitteet neljään yläluokkaan. Nimeän luokat käsitteillä *sijaistodellisuus*, *peitetyn paljastuminen*, *ainutkertaisuus* ja *heittäytyminen* ja sijoitan muut niihin (kuvio 9). Laajin käsite *elämys* liittyy kaikkiin yläluokkiin ja eniten kokemukseen. Sijoitan sen odottamaan analyysin seuraavaa vaihetta, kehyksen D yhdeksi draamakokemuksen pääluokaksi.



KUVIO 9 Kauneuden osatekijöitä: esteettisen merkityksenannon käsitteiden luokittelu

Kauneus / yläkäsite 1. Sijaistodellisuus

Sijaistodellisuus on kuvitteellinen maailma. Kehitysvammaiselle henkilölle se on ehkä kuin uni, joka on hetken totta. Mallissa sitä selittävät sijaistodellisuuden elementit *sijaiskokemus*, *suuri kertomus*, *myytti*, *arkkityyppi*, *rituaali* ja *Oudon*

kohtaaminen. Moni työntekijä antautui sijaistodellisuuteen enemmän kuin oli ennalta ajatellut antautuvansa.

- Kauhean tosissaan meni niihin tilanteisiin mukaan, ei osannut ajatella, että tämä on leikkiä vaan meni ihan täyttä höyryä. Se oli itsestä aika yllättävä piirre, että hei, otanko mä näin tosissaan tämän. (T1R2/Ha 33)
- En olisi ikinä luullut olevani haltioissani siitä, että mä pääsen pois täältä [autiolt saarelta]. (T3R2/Ha53)

SIJAISKOKEMUS. ”Taide esittää *maailmassaolon tapoja* ja siten avaa mahdollisuuden siirtyä *minän ulkopuolelle* maailmassa olemiseen ja auttaa ymmärtämään, mitä minä on maailmassa ja mitä maailma on minässä” (Merleau-Ponty 1993, 93). Dilthey (1976, 221, 226) sanoo, että kaunokirjallisten tekstien ymmärtäminen voi avata lukijalle sellaisen *mahdollisuuksien kentän*, jota hänellä ei ole omassa elämässään ja jonka kokeminen voi olla hänelle elämänvoiman kokemus, jopa todempi kuin oikea (ks. myös Oesch 1994, 42). Heikkinen (2002, 70) kirjoittaa, että oman elämän eläminen draaman sijaistodellisuudessa voi olla *koskettavampaa ja vaikuttavampaa* kuin reaalisessa sosiaalisessa todellisuudessa.

Ajatus sijaistodellisuudesta todellisuutta vahvempana substituutiona on erityispedagogisesti mielenkiintoinen. Draamaa voidaan pitää mahdollisuuksien ja sijaistodellisuuksien kenttänä, jossa ollessaan ihminen voi hankkia *sijaiskokemuksia* toisena olost ja toisin katsomisesta. Draamassa pyörätuoli voi saada siivet, sillä voi päästä esteettömästi vaikka avaruuteen. Puhumaton tai arka ihminen voi kokea tasaveroisuutta ja myös ylivertaisuutta muihin nähden: taika- viitta suoja ja antaa valtaa.

Kuninkaan sydän piti pelastaa. Sen syke (rummutus) välillä keskeytettiin; voi hirveää: nyt kuningas kuolee. Jokainen sai vuorollaan säädellä sykettä rummulla ja uskotella, että oma soitto sai punaisen tyynyn pompottamaan ja kuninkaan heräämään. (T1)

Yksinäisyyttä, sairautta, pelkoa ja muuta ahdistusta lähestytään metaforisesti, mutta samalla konkreettisesti. Voidaan hakea puhdistavia ja vahvistavia, *katartisia* kokemuksia. Arjessa katarsis jää helposti kokematta, kun kiire tai sosiaalinen kontrolli keskeyttää prosessin tai ahdistus jää yksinkertaisesti käsittelemättä kielellisten ja ihmissuhteisiin liittyvien vaikeuksien vuoksi. Draamassa sijaistodellisuus merkitään tunnistein (esimerkiksi roolipäähinein), jotta se erottuisi. Jos läsnäolon tunne on vahva, kehitysvammainen osallistuja ei ehkä kuitenkaan hetkittäin tunnista olevansa kuvitellussa maailmassa, vaan pitää draamatilannetta totena ja elää tunteensa täydesti. Jos hän saa ryhmästä ja paristaan riittävän turvan, toden ja epätoden rajan häilyminen ei ole suuri uhka.

SUURI KERTOMUS. Kaikille ihmisille on tarjottava mahdollisuuksia nauttia kansakunnan kulttuuriperinnöstä: suurista kertomuksista, joissa käsitellään tarpeita, tunteita ja suhteita: ihmisenä olemista sekä kulttuurista maailmankuvaa ja arvoja. Vaikeasti kehitysvammaiset ihmiset eivät ole poikkeus. (Grove (2005.) Kulttuuriperintö tallentuu *suurissa kertomuksissa*, joissa on *suuri koodi* ja *suuri muisti*. Niissä puhuu transsendentaalinen minuus: yhteinen olemisen

muisti, kollektiivinen alitajunta ja hahmottamistavan yhteisyys. Niissä säilyy se, mikä on alkanut *merkitä jotakin yhteisössä*. (Ricoeur 1992, 2005.) Suurten kertomusten säilyttäjiä ovat esimerkiksi eepos, satu, legenda sekä taide, kuten musiikki, sana-, kuva- ja tanssitaide sekä draama. Lyotard (1984/1994) esitti populaarin, postmodernin väitteen: suuret kertomukset, jotka edustavat yhtenäistä, tieteellistä ja arvotettua maailmankuvaa, ovat kadonneet. Hän sanoo, että niiden tilalla ovat *pienet kertomukset*, paikalliset kuvat, jotka eivät säily pirstaleisessa maailmassa.

Aikalaiskeskustelussa – erityisesti julkisilla foorumeilla – puhutaan ja kirjoitetaan esimerkiksi tieteen, yliopiston, uskontokunnan tai poliittisen aatteen suurista kertomuksista. Kuitenkin yhdyin Lyotardin näkemykseen siitä, että globalisaatio ja median murros uhkaa kansallisia kulttuuriperintöjä. Tutkimukseni draamatyyppi puolustaa juuri niitä ja niiden saavutettavuutta. Tarinoihin sijoitetaan aina jotakin *tuttua ja tärkeää ihmisenä olemisesta*, kuten draamaan kuuluu. Esiymmärrykseni vaiheessa dramatisoin erityisesti Kalevalan runoja laitosasukkaiden ja heidän hoitajiensa kanssa, tutkimuksen tarinoissa on satujen ja legendojen aineksia. Esimerkiksi Kuningas-draama (T1) perustuu Mika Waltarin satuun.

Tuskin kukaan kehitysvammaisista osallistujista ymmärsi, että luovuttuaan surusta kuningas menetti muutkin tunteensa. Osa ehkä ymmärsi sen, että kuningas piti herättää eloon palauttamalla surun keskus, sydän. Kaikki kuitenkin näyttivät ymmärtävän sen, että sydämen löytyminen oli yhteinen päämäärä ja ilo. Yhdelle *menetetyn onnen takaisin saaminen* oli suuren kertomuksen ydin, toiselle taas pelkästään *paketin löytäminen*. Kolmannelle suurta oli *paketin avaaminen*, neljännelle *avaamisen seuraaminen*. Joulun tai syntymäpäivän lahjarituaali oli ennalta tuttu ja tuotti Odotuksen Suuren Koodin. Tilanteesta voidaan tunnistaa ainakin neljä koodia, joista kullakin oli itse koettu sosiokulttuurinen tausta (ennalta opittu rituaali ja jokin tuttu tunne). ”Monta suurta kertomusta ja koodia samanaikaisesti - jokaiselle omansa. Koettu kauneuden hetki.” (Tp 29.6.2007)

MYYTTI, ARKKITYYPPI, RITUAALI. Sava (2007, 109–110) kirjoittaa, että arkaaisista tulee kultivoida kollektiivisella tasolla, koska *alkuvoimaisuus* merkitsee yksilöllisen ja yhteiskunnallisen toiminnan elinvoimaisuutta. *Myytit* ovat arkaaisia, ne tulevat ihmisen historiasta. Ne osoittavat ihmisen ytimeen, suovat hänelle mahdollisuuden katsoa itseä: astuessaan satujen ja tarinoiden myyttiseen maailmaan ihminen tuo sinne oman elämänsä hyvän ja pahan, kohtaa eri puolia itsestään (s. 135). Oesch (1994) pitää myyttistä ajattelua ihmisen alkuperäisimpänä tiedollisena toimintana, jonka avulla ihminen on alkanut hallita ja hahmottaa maailmaa. Myytti on vahva yhteisöllinen elementti, joka kiinnostaa kulttuurin ja taiteen tutkijoita sekä filosofiä – erityisesti hermeneuttisesti suuntautuneita (s. 87). Myös kriittinen kasvattaja hyödyntää arkaaisia ja myyttisiä elementtejä, koska ne ovat *kollektiivisia ja kiinnostavat* oppijan emotionaalisesti tutkittavaan asiaan (Ziehe 1991).

Arkkityyppi on taiteen tuottama myyttinen olomuoto, ”olio”. Se voi olla esimerkiksi kuva, hahmo tai käyttäytymismalli, joka voidaan *tunnistaa* joko elelystä elämästä tai arkaisten tyyppien joukosta (Sava 2007, 109).

Yksinkertaisia myyttejä olivat ihmeet, esimerkiksi munasta syntyvä outo olento (T2) ja kuninkaan jähmettyminen naamion taakse (T1). Arkkityyppejä olivat esimerkiksi laivan kapteeni (T3), ammatit laivassa (T3) ja "harrypotter"-noita (T3). Ne luotiin niukkojen, mutta selkeiden viitemerkkien avulla. Arkkityypistä häiriköintiä edusti Kuningas-tarinan hovinarri (T1).

Teatterin juuria on haettu rituaaleista ja riiteistä, jotka osana ihmisen myyttistä maailmankuvaa antavat hänelle turvaa (Fox 1994; Turner 1982). O'Neill (1995, 28) pitää draaman *rituaalia* toimintana, jonka tarkoitus on stimuloida *sitoutumisen* tapahtumaan sekä suojata ja suostutella *sopimukseen*. Paavolainen (1992, 13–14) kuvaa rituaalia "draamallisesti rakentuneeksi kommunikaatioksi, joka puhdistaa tunnejännitteitä ja suostuttelee osallistujan toteamaan kuvan sosiaalisesta järjestyksestä ja jonka sisäpuolella ihminen näkee itsensä *turvassa olevana* ja merkittävänä." Rituaali suostuttelee mukaansa erityisen hyvin kehitysvammaisen draaman osallistujan. Hän tekee jotakin toistuvaa, jota muutkin tekevät ("osaan tämän jo"), mikä luo hänelle turvan ("tiesin ennustaa, että tämä tulee") ja toimii myös kommunikaationa ("tämä on minun tapani sanoa, että olen mukana").

Tutkimuksen draamatuokioiden alkoivat aina samalla nimirituaalilla. Jokaisen nimi heitettiin vuorollaan ja rytmisesti piirin keskelle, pyöreään kankaaseen, jota hulmuteltiin yhdessä. Rituaali sinetöi draamasopimuksen. Kehitysvammaiset ihmiset tunnistivat jo kankaan esille ottamisen kutsuksi draamaan ja alkoivat rauhoittua sen ympärille. Kun lähityöntekijät miettivät mahdollisia omia draamatoteutuksiaan, he aloittivat rituaalien ideoinnista (T3R3/Ha40, 46).

Riitti on rituaalia syvempi kulttuurinen *uskomuksen* merkki, joka tuotetaan yhteisessä toiminnassa. Kansanperinteessä sillä on vahva turvatehtävä, mutta se kätkeytyy myös nykyajan arkeen, juhlaan ja leikkiin (kuten urheilukilpailuissa kaulaketjun suuteleminen, häissä hunnun pukeminen). Draamassa riitti on ryhmän kollektiivinen, toiminnallinen *side*, joka voidaan toteuttaa myös huomaamattomasti.

Ryhmän piiri sulki sisäänsä draaman sijaistodellisuuden, jonka raja "merkittiin" aloituksissa kierrättämällä esineitä piirissä. Poistuminen piiristä (mikä oli sallittua) alettiin ymmärtää poistumiseksi fiktiosta. Siihen palattiin kutsumatta takaisin, kun keskellä tapahtui jälleen jotakin kiinnostavaa.

Maagisuus vahvistaa uskomusta. Kun Ritari-tarinassa kukin vuorollaan lämmitti käsillään linnun munaa, musiikkiterapeutti myötäili äänellä käsien liikkeitä. Kun kädet loittonivat "nuotiosta", ääni hiljeni ja alkoi seuraavan ihmisen liikkeestä uudelleen.

– Y eläytyi ääniin ja tuli sellainen olo kuin hän itse kuvitteli saavansa äänen aikaan omalla toiminnallaan. (T2R4/Ha56)

LOUDON KOHTAAMINEN. *Outo* avaa *tuntemattomia horisontteja* ja odottaa merkitystulkintoja (Anttila 2002, 90). Postmodernin ajattelun edustaja Zygmund Bauman (1995, 146–168) erittelee tilaa, jossa ihminen kohtaa jotain, mihin ei ole tottunut. Kohtaamisessa on yhtä aikaa kolme sosiaalista tilaa, joista aina yksi koettaa ottaa tilanteen haltuunsa.

- 1 *Kognitiivisessa* tilassa hankitaan ja jaetaan tietoa sekä tutkitaan elämistä jonkin kanssa.
- 2 *Moraalisessa* tilassa syntyy tunnistettu tai oletettu vastuullisuus: ihminen suhtautuu elämiseen jonkin *puolesta*.
- 3 *Esteettistä*, affektiivista tilaa ohjaa uteliaisuus ja kokemuksen syvyys tai voima ja siinä *jaetaan* mielenkiinto ja ilo.

Baumanin käsityksen mukaan ihminen pyrkii hakemaan tyydytystä siitä, mikä jo tuntee. Oudon kohtaamiseen tarjoutuu helposti kognitiivinen tila, yritys selvittää tilannetta, mutta tärkeintä olisi uhrautuminen ja luottamus, jotka saavutettaisiin parhaiten esteettisessä tilassa. (s. 154–156.)

On tavallista, että pienikin muutos autistisen tai kehitysvammaisen ihmisen arjessa voi aiheuttaa itsehallinnan menetyksen. Siksi monen heistä ”päiväjärjestys” koostuu rutiineista ja ennakoinnista. Ne voivat kuitenkin alkaa määrittellä ja rajata kokemusmaailmaa niin, että uuden kohtaaminen on entistä vaikeampaa; juuri sitä tulisi tukea (Von Tetzschner & Martinsen 1999, 180–182.) Koska draaman yllätyksellisyys on ohjaajan hallittavissa, siinä voidaan järjestää tilaisuuksia kohdata Outo turvallisesti. Näin näyttikin draamatuokioissa usein käyvän: säpsähdys meni ohi, ja ryhmä sai jokaisen tutkimaan Outoa. Kuitenkaan Outo ei aina yllättänyt lainkaan, vaan myös autistinen ihminen suhtautui siihen kuin jokapäiväiseen.

Märkä, jalaton ja silmätön Outo otettiin mutkattomasti vastaan. Jokainen salli sen koskettaa itseään. Osa ei vaikuttanut oudoksuvan sitä lainkaan, osa hämmästeli riemullisesti, mutta kukaan ei säikähtänyt. Myöskään lumen heittäminen sisällä ei saanut ketään tolaltaan. Haastattelussa työntekijä totesi: ”Ovat tottuneet kaaokseen.” (T2R4/Ha61)

Baumanin (1995) käsitys siitä, että Outo kohdataan parhaiten esteettisessä tilassa, jossa siitä ei yritetä saada järjellistä selkoa, voidaan ymmärtää myös tutkimushenkilöiden arjen kokemuksesta käsin. Jos ihminen kokee arjen kaaoksena, hän on jo arjessa saanut ”suojan” jättämällä Oudon selitysyriitykset sikseen. Silloin draaman Outo ei ehkä tunnu hänestä kummallisemmalta kuin arkikaan. Jatkan jäljempänä (luvut 8.2 ja 11) tämän ilmiön tarkastelua.

Kauneus / yläkäsité 2. Peitetyn paljastuminen

”Olioiden *silleen jättäminen* ja avoimuus salaisuudelle kuuluvat yhteen, ne antavat meille näköalan uuteen jalansijaan” (Heidegger 2005, 24). Avoimuus salaisuudelle on epäjatkuvuutta, joka kuljettaa draamaryhmää kohti päämäärää, ”uutta jalansijaa”. O’Neill (1995) puhuu *kätkemisestä (concealment)* ja *paljastamisesta (disclosure)* ja sanoo, että draama paljastaa ensin draaman maailman ja sitten reaali maailman (mts. 82, 15). Draama ei selitä ilmiöitä tyhjiksi, vaan leikkii vieraudella. Mallissa peitetyn paljastumista edustavat käsitteet *keskeneräisyys, esteettinen kahdentuminen, karnevalismi, vastavoima ja katkos*.

KESKENERÄISYYS. Kriittisessä kasvatustutkimuksessa *ihmettely* ja *epäjatkuvuus* katsotaan eduksi kasvulle (Kaikkonen 2003, 27; Toiskallio 2001, 460–461; Varto 2005, 103). Freire (2005) puhuu kasvattajan *didaktisesta keskeneräisyydestä*, Ziehe

(1995, 17) käyttää ilmausta *good enough strangeness* ja kehottaa pedagogeja löytöretkeilemään, etsimään yhdessä oppijoiden kanssa, auttamaan heitä katsomaan toisin ja oudoista paikoista (ks. myös Ziehe 1991). Nuorten ja aikuisoppijoiden parissa ei enää epäillä käyttää *problematisoivan tiedon* menetelmiä (Mezirov ym. 1995). Esimerkiksi Dumbrajsin (2007) väitöstyö osoitti keskeneräisyyden olevan ydinelementti aikuisopiskelijan reflektioivassa tiedonomaantumisen prosessissa.

Logopediassa *tuottava keskeneräisyys* viittaa toiminnan ja ei-toiminnan dialektiikkaan vuorovaikutuksen varhaiskuntoutuksessa (Silvonen 2004). Silvonen yhdistää Vygotskyn, Elkonin ja Zinchenkon ajatuksia ja kuvaa terapiaa, jossa kuntouttaja jättää uutta asiaa opettelevalle henkilölle raon, johon tämä voi tarttua ja tuottaa jotain uutta. Kumppani pysähdyttää toimintansa ja odottaa toisen heijastavan sitä omalla tavallaan. (mts. 56; ks. myös virittyneisyys luku 7.4.)

Draamassa puhuu ”tyhjen tilojen poetiikka, jossa aukot haastavat luomaan merkityksiä” (Iser 1994, ks. Heikkinen 2004). Heikkinen (2002, 74, 100) on kirjoittanut draaman *merkityksellisestä keskeneräisyydestä*. Tämän tutkimuksen draamatarinoihin sijoitettiin runsaasti aukkoja, esimerkiksi pulmatilanteita ja arvoituksellisia esineitä, joille piti löytää jokin selitys (esim. tekohampaat lahjapakettissa). Keskeneräisyys tarkoitettiin haasteeksi ja virkistykseksi työntekijöille. Kaikki eivät kuitenkaan siitä pitäneet, vaan odottivat varmuutta ja ennustettavuutta etenemiseen.

Kuningas-tarinan palautteissa oli toiveita selkeämmistä ohjeista ja juonesta. Emme silti ”kuulleet” toivetta, vaan Ritari-tarinassa päinvastoin lisättiin keskeneräisyyttä (Tp 20.2.2007). Toiset pettyivät: outo juttu häkellytti, toisista se oli hauska – mutta arvoituksellisuutta ei ollut pohdittu. Konkreettinen Meri-tarina tuntui heistä mukavimmalta (tiesi, mitä pitää tehdä). Keskeneräisyys ei siis oikein viehättänyt osallistujia, joskaan ei paljon ahdistanutkaan. Pitäisi voida pohtia yhdessä heidän kanssaan. Kenelle tätä teemme? Olisko eepinen sittenkin parempi? (Tp 19.9.2007)

KARNEVALISMI, VASTAVOIMA, KATKOS. Draama paljastaa asioita niiden rajoista ja osoittaa ilmiön ääripäitä *liioittelun* ja *paradoksien* avulla. Karnevaalin tavoite on kyseenalaistaa sosiaalisia merkityksiä, arvoja ja normeja *kääntämällä* ne nurin: *tori* esittää, miten elämä on joutunut pois raiteiltaan. Arvaamattomuus, käänteet ja karheus tavoittelevat oivaltavaa ja *uudistavaa naurua* (Bahtin 2002; Teerijoki 2001b, 88–89). Gadamer (2005b, 271) sanoo, että taideteos ”vaatii *katkosta* omien kokemuskavojemme ja odotushorisonttiemme kanssa” –” antaa sysäyksen eikä suinkaan vahvista rauhoitetulla yksimielisyydellä”.

Joskus, kun odotettiin rauhoittavaa yksimielisyyttä, draamaohjaajat nostattivatkin ristiriidan ja karnevalistisen katkoksen. Joitakin työntekijöitä äkkikäännökset häiritsivät, eivätkä he lähteneet niihin mukaan (T1R1/Ha78–81). Useimmiten oivaltavaa nauru kuitenkin voitti. T1-tarinassa avattiin kauan etsitty paketti, joka oli kääritty kultapaperiin. Kaivatun kuninkaan sydämen sijasta siellä ovatkin tekohampaat. Keneltä pudonneet? Jokaisen piti avata vuorollaan suunsa ja todistaa, ettei ole pudottanut hampaitaan. Lopulta yksi työntekijöistä ”tunnusti” hampaidensa pudonneen kuntosalilla ja pani kummalliset hampaat rauhallisesti housunsa taskuun. (T1R3/Vi 0:16:40–19)

Adorno (2006, 115) sanoo: ”Taide kääntää ruman ja kätkee sen kaipuun voitokseen, ruman momentti on sukua henkisydelle.” Kriittinen kasvatus pyrkii

luomaan tilan, jossa ”subjektiviteetti alinoma hajoitetaan ja rakennetaan uudelleen, jossa se kääntyy kohti itseään ja nimeämällä todellisuuden synnyttää sekä ymmärryksen maailmasta että riidan maailman kanssa paljastamalla kätkeytynyt käytännöt, jotka ovat piilevinä itse nimeämisen prosessissa” (McLaren 2000, 185). Jos tämä kuvaus riisuttaisiin yhteiskunnallisesta kapinasta, se voisi olla sellaisenaan draamaoppaissa.

Kirjallisuus käyttää katkosta ja vastavoimia antaakseen peitetyn paljastua lukijalle. Ricoeur (1992, 136) kirjoittaa *epäsovinnusta ja säröstä*. Hän kuvaa (2005, 173–174), miten kaksi erilaista strategiaa luovat teoksen jännitteen: harhauttamisen ja ironian retoriikka ensin suostuttelee lukijan ja sitten vieraannuttaa hänet. Tämä efekti sijoitetaan usein draamatuokion alkuun, ns. *alkukoukkuun*. Ensin tilaan ilmestyy esine, kuva, lehtiartikkeli, puhelinsoitto tai mikä tahansa arjesta tuttu ajankohtainen asia, jolla on jokin yhteys käsiteltävään teemaan. Pian se jää sivuun: sitä seuraa vieraannuttaminen, siirtyminen draaman maailmaan, jossa sitä ei ehkä enää käytetä lainkaan.

Katkoksen monet muodot ovat taiteen keino pysähdyttää aistiva ja ajatteleva ihminen havahtumaan ja kysymään. Moni kehitysvammainen ihminen tarvitsee säröjä ja pysähdyttämistä havahtuakseen tarkkailemaan ilmiöitä.

– Lumihassuttelu sai porukan räjähtämään, herättävä elementti. (T2R4/Ha20–21)

T2-tarinan alkukoukkuna ohjaajat kiusoittelivat toisiaan lumella. Haastattelussa kaikki olivat sitä mieltä, että epäsovinnainen toiminta oli tehokas aloitus. Autistinen osallistuja hämmästeli tuhmua iloisesti, joutumatta paniikkiin, johon hän joutuu usein arjen yllätystilanteissa. ”Näki että hän tajusi sen, lunta sisällä” – ”tuo on ihan hullua, mitä ihmettä ne tekevät” – ”oli sellainen herätys” – ”kun P on autisti, niin varmasti pysyisi mukana kun tarinassa tulee sellaisia että HETKINEN!” (T2R3/Ha 17–19).

Kun tarina jatkui, talven kylmyys yltyi myrskyksi. Sen laannuttua tehtiin silmistä nuotio, jonka lämpö syntyi osallistujien käsistä: kankaan kosketus, värikyvyys ja lähellä olo kylmän ja valkean lumen keskellä käänsi kylmän. Pian syntyi tuliolento, joka talttui, kun sitä kohti heiteltiin lunta. Näin kylmä paljasti kuuman ja kuuma kylmän, edestakaisin.

ESTEETTINEN KAHDENTUMINEN. Kun draama samanaikaisesti paljastaa ja peittää, todellinen ja kuviteltu voidaan kokea yhtä aikaa. Toimiessaan fiktiossa ”totena” ihminen voi nähdä itsensä toisesta maailmasta käsin ja liikkua kahden todellisuuden välissä. Palattuaan fiktioista hän tuo sieltä jotain uutta. Draamassa tapahtuu *merkityksellistä oppimista*, kun siinä leikitään vakavasti ja liikutaan toden ja epätoden välissä, *fiktiivisen ja reaalisen maailman välitilassa*. Tällainen esteettisen kahdentumisen tiivis kuvaus palautuu draaman *transformatiivisiin teorioihin* ja perustuu Heikkisen (2002, 97–103) ja Østernin (2000, 7) teksteihin. Esittämäni tiivis kuvaus voi kuitenkin kertoa vain pienen osan esteettisen kahdentumisen rikkaudesta, joka kantaa draamaa.

Eksistentiaalisen draaman pioneeri Bolton (1998) puhuu *esittämisestä* (*performing, presenting*), joka erottuu *tekemisestä* (*making*). Jälkimmäisessä toimitaan *läpieläen* (*living through*). Draaman hetkeen *uskotaan*, koska siinä on jotain ennen koettua, tuttua. Tutkimukseni havainnot viittaavat siihen, että kehitysvammainen osallistuja on roolihenkilönä ”totta”: hän tekee eikä esitä tekemistä. Kun hän ei esitä, hänen ei myöskään tarvitse miettiä, miten esittää. Lähiyöntekijät

tunnistivat itsellään olleen joskus esitysahdistusta, jota parilla ei näyttänyt olevan lainkaan. On kuitenkin mahdollista, että kehitysvammainen ihminen samastuu rooliinsa tai uppoutuu draamaan niin, että ei näe itseään toisena eikä ”kahdennu” kahteen maailmaan. Jos tällainen tilanne uhkaa draaman jännitettä, sen sääntöjä tai osallistujien suhteita fiktion ulkopuolella, ohjaaja kääntää tilanteen tai pysäyttää tarinan joksikin aikaa. Hän pyrkii osoittamaan välitilan, jossa osallistuja voi etäännyä draaman maailmasta (esimerkiksi roolimerkin avulla: riisutaan hattu ja puhutellaan sitä).

Kuvaan seuraavassa esittämisen ja totta-olemisen eroa esimerkein ja pohdin sitä, miksi kehitysvammainen ihminen ehkä kokee *olemisensa* kuninkaana todeksi – tietämättä, mikä kuningas muiden maailmassa *olevana* on.

Draamatiltaan tuotiin kirves, terä suojattuna. Se ei innostanut S:ää esittelemään sen muka-käyttöä (Boltonin *performing, presenting*). Kun kohta *tarvittiin* nuotiopuita, S käytti kirvestä innokkaasti. Hän koputti sillä lattiaa (kuuletteko, teen töitä). Hän ei *esittänyt* kirveen käyttöä, vaan *teki puita* tarpeeseen. Kun hänellä oli esikäsitys tarpeesta toimia roolissa, hän toimi muiden hyväksi ja vei yhteistä tarinaa eteenpäin. (T2R4/Vi 0:10:00; T2R4/Ha64)

Kehitysvammaisen osallistujan *ei tarvitse esittää* kuningasta, koska hän ei tiedä, mikä kuningas on. Hänelle tärkeintä on se, mitä kuninkuus hänelle tuntuu edustavan. Hän siis vain *on* joku tärkeä henkilö, jolla *on* päässään kimaltava esine ja harjeillaan kultainen viitta. Tuottaako tärkeyden kokemisen kruunun ja viitan *kauneus*? Niiden *haluaminen*? Vai se, että ne luovat *toisena* olon? (Tp 3.3.2007)

Heideggerin ajattelun tulkinta auttaa selittämään kirveen käytön myös yksinkertaisemmin kuin tulkitsemalla hänen olemisen ja olevan eksistenssifilosofiaansa. Heidegger sanoo (2000b, 193; ks. myös Tontti 2005, 55), että kaikki tulkitsemisemme perustuu kolmeen haltuunottoon: 1) johonkin, joka meillä on jo hallussa (*Vorhabe*), 2) ennakkonäkymäämme kohteen kokonaisuudesta (*Vorsicht*) ja 3) johonkin, jonka käsitämme ennalta ajatuksellisena otteena näkymään (*Vorgriff*). Kun draamassa on tosi syy ja arjen kokemustausta (*Vorgriff*) kirveen käyttöön, siihen tartutaan. Kun toiset taputtavat, siihen yhdytään. Vaikka ei tietäisi, miksi taputetaan (*Vorgriff*), tietää kuitenkin sen, että ihmisten on tapana yhtyä taputuksiin (*Vorsicht*). Jos osallistujalla jo on jotakin hallussa (*Vorhabe*), hän ei esitä eikä jäljittele, vaan tekee sen, mikä hänestä kuuluu tehdä.

Kauneus / yläkäsite 3. Ainutkertaisuus

Draamasopimus määrittelee fiktion ja suojaa osallistujat sen sisällä (*non-penalty zone*, O'Neill 1995, 20). Siinä on lupa kokeilla, eikä siihen ole ulkopuolisilla pääsyä. Jos osallistuja noudattaa sovittuja sääntöjä, hän saa toimia vaikka hetken mielijohteesta. Draaman turvakehikko ja hetken ainutkertaista arvoa edustavat käsitteet *läsnäolo*, *toistamattomuus*, *luottamus* ja *draamasopimus*.

LÄSNÄOLO, TOISTAMATTOMUUS. Toistamattomuus voidaan katsoa esteeksi taiteen tutkimukselle. ”Ainutkertainen taiteellinen kokemus ei ole yhteismittalistettavissa”, Hannula, Suoranta ja Vadén (2003, 39) toteavat. Kuitenkin he jatkavat: ”mutta se voi olla yhteisesti pohdittavissa ja tuotavissa esille merkityksellisissä ilmauksissa.” Etsin tutkimukseni osallistujien läsnäolokokemusten

kuvauksista *merkityksellisiä ilmauksia*, viitteitä *tiivistyneistä hetkistä*. Tässä mielessä tutkimuksessani on samoja elementtejä kuin taiteen tutkimuksessa.

Heidegger sanoo, että *olevan* ilmipuhkeaminen, fysis, löytää rajansa ja asettuu lepäämään *läsnäoloonsa*, joka on *itsensä varassa pysymistä* ja *omissa rajoissaan lepäämistä* (Gylén 2006, 266). Merleau-Ponty kuvaa läsnäoloa *nykyisyyden* hetkeksi, jossa *oleminen ja tietoisuus yhtyvät* (Klemola 1991, 18). Myös Dilthey liittyy läsnäolon aikaan ja sanoo, että elämys on *ajan virran* pienin läsnäolon yksikkö, jolla on yhtenäinen merkitys ja joka on refleктоimatonta subjektiivisen *tietoisuuden täyteyttä*; se syntyy kulloinkin kohdatusta (Toikka 2006, 181–182).⁴⁵ Kun *kohdattu* täyttää tietoisuuden ja läsnäolo yhtyy ainutkertaiseen, toistamattomaan, aika tiivistyy. Vaikka draaman fiktiivistä hetkeä voidaan kelata ajassa eteen ja taakse, draaman *faktinen hetki on toistamaton*.

Edellä mainitut filosofiset kuvaukset laajentavat läsnäolon kuvausta psykologiassa käytetystä, esimerkiksi Dunderfeltin (2001) esittämästä. Hän pitää läsnäoloa *intuition ja tunneviestinnän* perustana. Näitä aspekteja tarkastelen mallin Kumppanuuden yhteydessä. Kauneuden alueella läsnäolon tarkastelu kohdentuu subjektiin ja ainutkertaisuuden kokemiseen, johon käsitteen sosiaalinen aspekti ei ulotu. Kauneudessa läsnäolo on itsessä oloa, hetken täyteyttä.

LUOTTAMUS, DRAAMASOPIMUS. Vaikka nämä käsitteet sisältävät sosiaalisen aspektin (luottamus luo ryhmän turvan, joka ilmaistaan draamasopimuksena; Nicholson 2002), tarkastelen niitä tässä ainutkertaisuuden näkökulmasta. Luottamus perustuu loukkaamattomuuteen, joille ainutkertaisuus luo puitteet: ryhmä omistaa draaman, joka jää draamatilaan, historiaan, erotettuna arjesta, (aloitus- ja lopetusrituaalit). Ulkopuolisten kanssa ei puhuta siitä, mitä kukin draamassa teki, koska draamasopimus suojaa osallistujat.⁴⁶

Draamasopimuksen teko on yhteisöllinen luottamusele. Asikaisen (2003, 86) selvityksen mukaan draamasopimusta pidetään draaman teoriassa ja käytännössä työskentelyn elinehtona. (Ks. myös Heikkinen 2004, 90–97; Owens & Barber 1998, 14–15; 2002, 10–11.) Sopimuksen ajatus ”lähden tänään mukaan, katsotaan mitä tapahtuu” voidaan ilmaista sanallisesti, toiminnallisesti tai esiin avulla. Kehitysvammaisten ihmisten draamasopimuksen muoto voi olla rituaali, jonka kaava luo odotuksen ja antaa turvaa (*AIP, anticipatory interaction planning*, Goody 1995, 3, 111–138). Luottamusele on tärkeä etenkin sellaiselle osallistujalle, jonka sosiaaliset taidot ovat puutteelliset. Kun hän tunnistaa toiminnan kaavan, hän voi ajatella muutenkin tietävänsä, miten toimia.

Kysymys ”lähdetkö mukaan” esitettiin toiminnallisesti. T1-draamassa vastaus merkittiin kiinnittämällä oikeat neilikat osallistujien rintaan. T2-draaman alussa piirissä kiersi lumipallo, T3-draaman alussa jokainen laski kaarnalaivansa vesimaljaan. Osallistujat odottivat rituaaleissa joka kerta omaa vuoroaan ja seurasivat tarkasti toistensa vuoroa. He eivät tienneet tekevänsä sitoutumissopimusta, mutta rituaalin kunnioittaminen sitoi heidät piiriin jäseniksi. (Tp 29.11.2007)

⁴⁵ Kappaleen kursivoinnit T.P.

⁴⁶ Tutkimuksen osallistujat osoittivat arvokasta joustavuutta suostuessaan mukaan projektiin, jonka draamatuokiot videoitiin. He tiesivät draaman ulkopuolisten saavan tietoa draaman sisäisistä asioista.

Kauneus / yläkäsité 4. Heittäytyminen

Heittäytyminen on omien *rajojen ylitystä* sekä tarpeettoman estyneisyyden ja suorittamispaineen vähenemistä. Se voi näkyä toiminnassa, jota toinen voi arvioida, mutta se voi olla myös sisäistä, elämyksellistä rajanylityksen ja vapauden kokemista, jota toinen ei voi arvioida. Siihen ei päästä pyrkimällä, vaan vapautumalla pyrkimisestä kohti luovuuden ja virtauksen tilaa. Draamassa heittäytyminen on aistimuksellista ja kehollista. Jännite vahvistaa sitä, ja se vahvistaa elämystä. Heittäytymisen yläkäsité määrittyy mallissa alakäsitteistä *aistiminen, kehollisuus, jännite, luopuminen, vapaus ja virtaus*.

AISTIMINEN, KEHOLLISUUS. Tarkastelen draamaa yhtenä kekokokemuksen ja sen reflektoinnin oppimisalustana. Koska kehollinen kokeminen vahvistuu silloin, kun kognitiivinen kyky heikkenee, kehitysvammatyössä hyödynnetään erittelemätöntä, aistivoimaista ja kyselevää kokemusta. Kehon tietoa ja käsittämisen kokemuseräisyyttä korostavat esimerkiksi Lakoff ja Johnson (1999). He kirjoittavat (s.10) käsittämisestä, joka syntyy konkreettisesti, *kehon mielessä (embodied mind)*. Hermeneutiikassa keho nähdään ihmisen tietoperustaksi (Kuhmonen 1997). Perttula (2006) kirjoittaa *aiheeseen uppoutuneesta* ymmärtämisestä, joka on kahdella tavalla kehollista. Ensinnäkin keho on paikka, jossa ihminen kokee. Toiseksi keho asettuu paikkaan, jossa kokemus merkityksellistyy ja johon tietty tapahtuma kiinnittyy (s. 120–121). *Kehon muisti* myös palauttaa kokemuksen paikkaan, jossa kokemus on syntynyt. Draamassa käytetään joskus työtappaa *”hetken merkitseminen” (marking the moment, Owens ja Barber 2002, 32)*. Siinä ohjaaja pyytää osallistujia palaamaan draamatilassa paikkaan, jossa kukin muistaa kokeneensa jotakin merkittävää.⁴⁷

Draamassa luotetaan hetkeen ja aisteihin, eletään kehossa ja paikassa, tässä ja nyt. Grove (2005) tarkastelee draamaa kehitysvammaisen ihmisen aistimisen ja valpastumisen tilana laajemmasta taiteen perspektiivistä. Hän sanoo, että kykymme arvioida taideteosta riippuu kyvystämme olla yhteydessä teokseen *fyysisellä ja emotionaalaisella* tasolla. Hän jatkaa, että aistillisuus kuuluu myös kieleen: runon ja tarinan vetovoima perustuu sen kykyyn tarjota aistillista kokemusta. Puhe – melodia ja sävy, ei vain sanat – tuottaa tunteita ja fysiologisia responsseja. Näin syntyy affektioita, kuten kiihtymyksen, pelon, tyytyväisyyden tai menetyksen tunteita. (Mts. 3.)

Käytimme hiljaisuutta ja toistoa dramaturgisina tehosteina aistimisen valpastamiseen. Pyrimme lyhyisiin puheilmauksiin, joita tuimme olemuskielellä ja pantomiimisesti, joskus myös viittojen ja kuvien.⁴⁸ Kuljettaessamme tarinaa sanallisesti käytimme kuvailevaa kieltä, mutta emme pyrkineet varmistamaan, että osallistujat ymmärsivät puhettamme. Ajattelimme, että draamallisessa viestissä ei sittenkään ole olennaista

⁴⁷ Kokemukseni mukaan jokainen löytää nopeasti jonkin paikan ja jakaa siinä ollessaan kokemuksensa innokkaammin kuin istuessaan muualla huoneessa.

⁴⁸ Emme mielestämme kuitenkaan tukeneet puhetta riittävän visuaalisesti. (Tp 22.5.2007)

puheen ymmärtäminen, vaan sen *tarkoituksen* ymmärtäminen, jota tukee äänen melodia, rytmi ja tunneviritys.⁴⁹

Draamatutkija Nicholson (2005a, 101) puhuu *kinesteettisestä mieltämisestä* (*kinesthetic imagination*), joka kaventaa kehon ja kognition rajaa. Hän viittaa Merleau-Pontyyn ja puhuu *asuttamisesta* (*inhabitation*), joka on keskeistä havaitsemisessa, tietämisessä ja ymmärtämisessä (mts. 105). Hän pitää kehoa *diskursiikategoriana*, jossa käydään keskustelua fyysisestä tilasta (space), kehollisesta kontaktista ja sen rajoista. *Kehossaan läsnä olevalla* (*embodied*) draamapedagogilla on syvä ymmärrys siitä, miten keho rakentuu kulttuurisesti ja sosiaalisesti. Hän osaa vaikuttaa kehodiskurssiin ja sen tulkintaan. (Mts. 59.)

Aistiminen viittaa sekä fysiologisiin havaintoihin että tuntemuksiin, joiden lähde voi olla vaikea jäljittää (kuten ilmapiirin aistiminen, toisen ihmisen ajatusten tavoittaminen tai arvaaminen). Kaikissa pyrkimys "aistia" on kuitenkin pohjimmaltaan kehollinen. Jopa oletus toisen ihmisen tunteesta voi sijoittua omaan kehoomme. Filosofin Parviainen (2002) käyttää tästä ilmiöstä nimitystä *kinesteettinen empatia*. Se on tärkeä elementti ihmissuhteissa. Se kuuluu myös esimerkiksi tanssiin ja kehitysvammaisten ihmisten draamatyöhön. Sijoitan sen käsitteellisiin sosiaaliseen merkityksenantoon (luku 7.4).

JÄNNITE. Draaman dramaturgia säätelee sen muotokieli (tila ja aika, esim. ääni, valo, väri, roolihahmot), joka jäsentää tarinan temaattisia suhteita. Klassisen, aristoteelisen *draaman* jännite (*constraint*) kohoaa vähitellen ja huipentuu lähellä loppua, mutta päätös on huippua levollisempi. Jännitettä kuvataan kaarena, vaikka kohtausten sisäinen jännite vaihtelee. (Halonen 2001.) Osallistavan draaman kaari on usein klassinen, vaikka jännite ei synny niinkään tarinasta tai juonesta, vaan asioiden ja roolien suhteista. Sen jännite on *imperatiivinen*, koska osallistajat ovat "sopineet", että fiktiivisessä todellisuudessa tapahtuu jotakin erikoista (Bolton 1992; ks. Viirret 2000, 38).

Korvela (2003) tutki jännitteiden suhteita perheen arjen vuorovaikutus-tilanteista. Hänen tutkimuksessaan jännite ilmenee toiminnan sisällä, tekojen keskinäisissä suhteissa ja niiden välityksellä ja muodostuu vastakkaisista voimista. Korvela pitää *ristiriitaa* toiminnan tason käsitteenä ja *jännitettä* tekojen keskinäisten suhteiden tason käsitteenä (s. 79–80). Vaikka Korvelan etsimissä olivat perheen sisäiset, ei-toivotut jännitteet, hänen käyttämänsä jännitteen kuvaus soveltuu myös draamaan. Draama tuo suhteiden jännitteen esiin, ja osallistajat arvottavat sen. Tutkimukseni draamatuokioissa jännitettä säätelivät tarina (juoni), draaman muoto (tehosteet, aika jne.) ja tapahtuminen (toiminta). Myös ohjaajien roolien vastakkaisuus lisäsi jännitettä: ohjaajat olivat esimerkiksi kinastelevinaan.

⁴⁹ Draamaohjaajan tunnelmia maalailevaa tarinointia voi verrata oopperan taustakuoroon. Se ennakoii, vahvistaa ja kertoo tapahtumien tunnevirityksiä. Oopperan yleisön ei odoteta ymmärtävän tekstiä, vaan kuuntelevan kuoron välittämää sanomaa. Selälaiselta ohjaajan dramaattinen äänenkäyttö ehkä joistakin osallistujista tuntui. Olisi voitu tehdä osallistujista ohjaajaa peilaava vokaalikuoro, eipä huomattu. (Tp 20.12.2008)

Pohjatekstit rytmittivät jännitettä eri tavoin. T1 ja T3 -draamat noudattivat aristoteelista kaarta. T2 alkoi kiihtyvällä energialatauksella. Jännitteen huipun jälkeen siinä oli pitkä levollinen jakso ennen päätöstä. Rytmien hidastaminen (odotus, kohdentaminen) näytti voimistavan jännitettä ja sen nopeuttaminen (vauhti, päällekkäinen tapahtuminen) heikentävän sitä, päinvastoin kuin moni ehkä ennalta ajattelisi. Jännitteen nousuissa outous kasvoi ja laskuissa väheni, vaikka itse toiminta oli usein nousuissa hidasta ja laskuissa kiihkeää. Jännitteen kaari näyttäisi asettuvan vastakkain tuttuuden ja myös toiminnan kaaren kanssa, kukahan tutkisi lähemmin. (Tp 29.12.2008)

LUOPUMINEN, VAPAUS, VIRTAAUS. Luovuus edellyttää heittäytymistä seikkailuun, jossa *luovutaan* lopputuloksen arvaamisesta. Luova *vapautuu* odotuksista, myös omistaan. Maslow (1954, 46) sanoo, että luovuus syntyy totaalista uppoutumisesta (*immersed*) hetkeen, kyvystä hukkuu nykyisyyteen (*“lost in the present” here-now, matter-in-hand*). Hän puhuu itsensä menettämisestä, yhtenäolemisestä kahtena-olemisen sijasta, sulautumisesta ympäristöön (s. 47). Perttulan (2006, 120–122) mukaan aiheeseen *uppoutunut ymmärtäminen* on erilaista kuin siihen etäisyyttä ottava, *rakentavaa ymmärtäminen*. Molemmat sisältävät tunteen, intuition, tiedon ja uskon elementit (s. 123–133). Edellä mainittuja kuvauksia muistuttaa myös Csikszentmihalyin (1997, 29–34) kuvaama *“flow”-ilmiö*, jota edeltää keskittynyt huomion suuntaaminen, *attentio* (s. 68). Se syntyy, kun tunne voittaa tarkkailun (s. 17) ja se sisältää *riskinoton* (s. 22) sekä täydellisen *uppoutumisen* kohteeseen (s. 28). Käytän flow-käsitteestä ilmausta *virtaus*, jonka erotan elämyksestä: keskittyminen ja riskinotto kuuluvat virtaukseen, mutta eivät elämykseen, joka syntyy affektin värittäessä hetken kokemusta. Ajattelen, että *virtaus* on *hetken haltuunottoa* ja *elämys* on *hetken täyteyttä*.

Muutaman työntekijän vapauden tunnetta ja aiheeseen uppoutumista rajoitti pelko siitä, mitä kehitysvammainen draamapari hoitajastaan ajattelisi, jos tämä poikkeaisi roolistaan (T1R2/Ha136). Kun draamatuokiot toteutettiin arjen keskellä, heittäytymistä saattoi häiritä myös seinän taakse jäänyt arkityö: ”Aamupäivä pyöri mielessä” (T2R1/Ha24). Toisia keskenjääneet työt taas eivät haitanneet (T2R1/Ha28). Silti ”lomalta ei ollut hyvä tulla suoraan” (T2R1/Ha25). Luovaan virtaan ei päässyt, jos oli odottanut itseltään vahvaa luovaa panosta (T3R3/Ha62–70). Virtaan pääsi paremmin, jos ei *yrittänyt päästä* sinne. Draamaohjaajien tuki antoi turvaverkon, johon heittäytyä.

- Musta se oli kauhean virkistävää kun ihminen saa heittäytyä omaksi itsekseen eikä tarvitse olla yhtään mitään muuta kuin miltä tuntuu. (T3R1/Ha48)
- Tiesi, että jos meiltä loppuvat ajatukset, niin se idea tulee sieltä taustalta. (T3R2/H12)

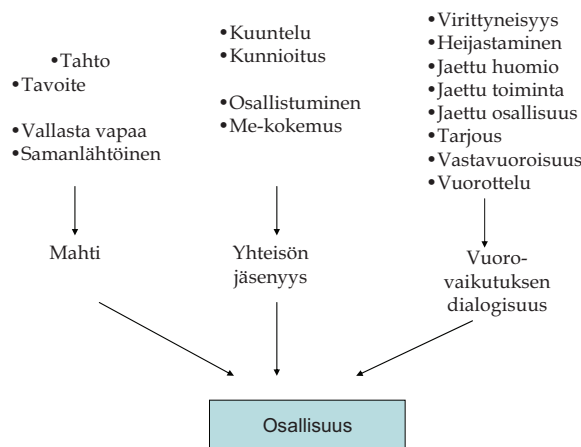
7.4 Kumppanuuden käsitteiden analyysi

Tarkasteltavana on 20 käsitettä (*heijastaminen, jaettu huomio, jaettu toiminta, kunniointi, kuuntelu, mahti, me-kokemus, osallistuminen, samanlähtöinen, tahto, tarjous, tavoite, vallasta vapaa, vastavuoroisuus, virittyneisyys, vuorottelu, vuorovaikutuksen dialogisuus ja yhteisön jäsenyys*). Tässä ryhmässä muoto ja toiminta ovat saman

ilmion eri puolia: esimerkiksi kunnioitus ilmenee toiminnassa. *Yhteisön jäsenyyteen* sijoittuva *osallistumisen* käsite kaipaa jäsentämistä; otan sen rinnalle käsitteen *jaettu osallisuus*, joka sijoittuu yläluokkaan *vuorovaikutuksen dialogisuus*.

Luokitus

Nimeän Kumppanuuden käsitteistä kolme (*mahti*, *yhteisön jäsenyys* ja *vuorovaikutuksen dialogisuus*) yläkäsitteiksi, joihin muut 16 käsitettä sijoittuvat. Laaja *osallisuus* viittaa muita enemmän elettyyn kokemukseen. Siirrän sen kehykseen D myöhempää tarkastelua varten.



KUVIO 10 Kumppanuuden osatekijöitä: sosiaalisen merkityksenannon käsitteiden luokittelu

Kumppanuus / yläkäsite 1. Mahti

Valtaistuminen ja *voimaantuminen (empowerment)* viittaavat yhteiskunnalliseen tasa-arvoon, elämänhallintaan ja tietoisuuteen itsestä. Kumppanuuden *mahti* sisältää nämä merkitykset, mutta ilman yhteiskuntapoliittista, osoittelevaa tai toisia alistavaa merkitystä, mikä sanalla *mahti* on usein yleiskielessä (vrt. mahtailu). Tässä *mahti* viittaa myös merkityksiin *voida, osata, kyetä, auttaa* (vrt. magh- ja mögh-sanojen kantagermaaniset selitykset; ks. Häkkinen 2004). Mahdin luokassa ovat käsitteet *tavoite, tahto, vallasta vapaa ja samanlähtöinen*.

TAVOITE, TAHTO. Freiren (2005, 161) mukaan ihmisen toteutuminen ihmisenä perustuu hänen maailmansa toteutumiseen. Oman maailman toteuttamiseen tarvitaan tahto toteuttaa omia tavoitteita. Tällainen konstruktivistinen käsitys ihmisestä elämänsä rakentajana on keskeinen vammaisuutta koskevassa puheessa (esim. Corker & Shakespeare 2002) – ja tässä tutkimuksessa.

Logopediassa ja erityispedagogiikassa on jo pitkään kirjoitettu terapeutin vuoropuhelun suunnan muuttamisesta niin, että keskustelun hitaampi ja vähemmän osaava oppisi tahtomaan tehdä aloitteita eikä vain vastaisi toisen aloitteisiin. Yksi keino voi olla ylitulkinta. Nafstad ja Rødbroe (1999) kuvaavat, miten vuorovaikutuksen osaavampi kumppani ensin auttaa toista *tahtomaan kertoa* jostakin, jonka tämä on kokenut. Kun kertoja saa alkuvihjeen tapahtumasta (esim. erityinen esine, joka hänellä oli ollut kyseisessä tilanteessa), kumppani yhtyy kertomukseen kehoilmaisuin (*co-construction of narratives*, s. 43–47). Tällaisia tarinoita syntyy heidän mukaansa luontevimmin silloin, kun kerrotaan jostakin erikoisesta, uudesta tai yllättävästä asiasta (kuten jostain draamassa tapahtuneesta; tutkijan huomautus).

Nind ja Hewett (1994, 14, 21–22) esittelivät teoriaa ja käytänteitä, joiden tavoite on saada puhevammaisen ihminen tuntemaan mahtia: ”My noises have meanings”, ” I have power” (s. 67–68). Draamassa mahdin voi saada vaikkapa yhdellä vokaalilla. Jos joku ryhmästä keksii vokaalille tilanteeseen sopivan ylitulkinnan ja vahvistaa sitä, vokaalin tuottajan mahti kasvaa ja myös muut oppivat vastavuoroisuutta (kasvavat draamasta).

1. Osallistuja alkoi tuottaa muita häiritsevää valittavalta kuulostavaa ääntelyä. Ryhmä suhtautui siihen kuin lauluun ja heijasti sitä kaikuna, ikään kuin valituskuorona. Muutaman toistokerran jälkeen valittaja vaikeni (T2R3/Vi 0:12:00).
2. Ryhmä oli vetämässä isopurjetta ylös, kun yksi osallistujista tuotti ähkäisyn tapais-ta vokaaliääntelyä, joka päättyi vokaaliin ”ä”. Ohjaaja ylitulkitsi sen ilmaukseksi ”veä” merkityksessä ”vedä” sanoi sen kuuluvasti. Ryhmä alkoi nyt köysiä vetäessä hokea ”veä, veä”. Kun ilmauksen tuottanut toisti hokua muiden mukana, hänenkin ilmauksensa muuttui vähitellen sanaksi ”veä” (T3R4 /Vi 0:14:00–0:17:00). (Hän puhui! Tämä on aitoa yhteisöllistä puheen terapiaa. Tp 16.8.2007)
3. Mietittiin nimeä Oudolle olennolle. Nimeksi annettiin maiskutusaäni, jonka eräs puhekyvyttömistä läsnäolijoista sattui juuri tuottamaan. Kun ohjaaja varioi maiskutusta hänen kanssaan useita vuoronvaihtoja ja muut kuuntelivat sitä, maiskutuksen ”tarjonneen” kasvojen spasmit näyttivät siliävän: hän oli tahtonut ja saanut sanoa. Kun ryhmä alkoi jälleen puhua sanoin, hänen kasvonsa saivat entisen spastisen ilmeen: puhumaton menetti jälleen mahtinsa (T3R3/Vi 0:56:30).⁵⁰

Lähityöntekijät kertoivat vahvistaneensa parinsa ääntä ja liikettä enimmäkseen kahdenkeskisesti, pyrkimättä ottamaan muita mukaan. Videoilta erottui useita samanlaisia pariheijastuksia ilman, että ne keskeyttivät tarinan kulun. Hienoa, heidän osaa-vat kahdenkeskisen, miten oppisivat vielä tarjoamaan sen ryhmälle. Videoilta löytyy myös tahdon ja tavoitteen ilmauksiksi tulkittavia aloitteita, joita kukaan ei huomannut hyödyntää – eivät myöskään ohjaajat, vaikka aloite tehtiin heidän vieressään, selvänä tarjouksena (esim. pari ”rakastuu” ja toivoo häitä: T3R3/Vi 0:43:00). (Tp 30.6.2007)

VALLASTA VAPAA, SAMANLÄHTÖINEN. Erityispedagogisessa työssä korostuu yksilön *oikeus omaan elämään* ja hänen *tasa-arvoisuutensa* yhteisössä: samanlähtöisyys. Kriittinen teoria pitää ihanteena vallasta vapaata yhteiskuntaa, jonka jäsenet ovat samanlähtöisiä (esim. Freire 2005). Giroux kannustaa kasvattajia kutsumaan ihmisiä yhteen keskustelemaan, vaihtamaan informaatiota,

⁵⁰ Ohjaajien mielestä dialogi keskeytyi liian nopeasti. Ohjaajat palasivat reflektiiossaan toistuvasti tähän episodiin, mutta lähityöntekijöiden haastattelussa, kyselyssä ja videopalautteissa siitä ei ole mainintaa. Dialogisen hetken hyödyntämistä pitää tukea enemmän. (Tp 4.10.2007)

kuuntelemaan, tuntemaan ja kehittämään kykyään iloon, rakkauteen, solidaarisuuteen ja vastarintaan niin että ”maailmaa voidaan tarkastella yhtä aikaa mahdollisuutena ja taisteluna”. (Ks. Aittola ja Suoranta 2001.)

Myös draama voi luoda mahdollisuuden ja taistelun mikrokosmoksia. *Kollektiivinen tietoisuus ja yhteisöllinen mahti* kasvavat, kun ryhmä kohtaa yhteisen pulman tai päättää jostakin kaikille tärkeästä asiasta. Mahtia tavoitellaan rakentavalla ja hyväksyttävällä tavalla, yhdessä ja transformoidusti (esimerkiksi vertaistoverin kannustaminen, eläinhahmona olemisen sijaiskokemus). (Boal 1979; Heikkinen 2002, 2005; Ventola ja Renlund 2005, 65–72.)

Jokaiselle tarjottiin tilaisuuksia saada muiden huomio, esimerkiksi sovittamalla kruunua fanfaarin säestämänä (T1), valitsemalla pussista yhteisiä retkivarusteita (T2) tai käyttämällä puhelaitetta, johon draamasopimuksen lauseet oli valmiiksi äänitetty (T2). Mahtikokemuksia tarjosivat esimerkiksi kapteenius ja toisen ”pelastaminen” merestä. Vallasta vapaata kuvitteellista herkuttelua laivaristeilyllä ei tullut kukaan rajoittamaan (T3).

Lähityöntekijät pitivät asiakkaidensa keskeisinä draamakokemuksina sekä yksilöiden ”pääsyä” vuorollaan huomion kohteeksi että osallisuutta ryhmän saavutuksiin. Toisia huolesti, jos asiakas jäi välillä sivuun, toiset taas pitivät tärkeänä ryhmästä irtoamisen ja siihen kuulumisen vaihtelua. Lähityöntekijät näyttivät havainnoineen asiakkaistaan eniten ja tarkimmin mahdin saavuttamista. (Tp 26.11.2007)

Kumppanuus/yläkäsitem 2. Yhteisön jäsenyys

Diana Ferguson (1994) esittää artikkelissaan *Is communication really the point?* teesin: vaikeasti kehitysvammaisten ihmisten parissa toimittaessa on ensisijaisesti pyrittävä varmistamaan siitä, että jokainen saavuttaa ehdoitta yhteisönsä jäsenyyden; yhteinen kieli ei ole tärkein päämäärä. Ferguson kritisoi AAC:n (puhetta tukevan ja korvaavan viestinnän)opetuksen merkkikeskeisyyttä ja huomauttaa ehkä hieman poleemisestikin, että ammatti-ihmisten työ kohdistuu liiaksi kommunikoinnin vaalimiseen, kun sen pitäisi kohdistua ryhmän jäsenyyden saavuttamiseen.⁵¹

Draamatyyppin mallin yhteisön jäsenyyttä koskeva ajatus on, että keskinäinen *kuuntelu ja kunnioitus* edistävät jäsenyyden saavuttamista. Kun *osallistuminen* tuottaa yksilölle *Me-tunteen*, hän on saavuttanut jäsenyydestä jotakin olennaista. Seuraavassa tarkastelen lähemmin edellä kursivoitua neljää käsitettä, jotka draamatyyppin mallissa määrittävät yhteisön jäsenyyttä.

KUUNTELU, KUNNIOITUS. Pennington (2005) kirjoittaa hyvästä ryhmästä, joka *hyväksyy ja arvostaa erilaisuutta* ja ottaa huomioon kaikki jäsenensä. Siinä nousee kilpailun ja yksilösuoritusten sijasta esiin *moniarvoisuus*, keskinäinen *arvonanto* ja *toisen kokemuksen kuuleminen*. (S. 71–94.) Hyvän ryhmän saavuttaminen on vaikeaa etenkin lyhytkestoisessa työskentelyssä, jota draamaryhmät usein ovat. Koska draama jo itsessään aktivoi ryhmäilmiöitä ja käynnistää ryhmäprosesseja, sen ohjauksessa tarvitaan sekä yleistä tietoa niistä että ymmärrystä ryhmän arkielämästä. Erityisesti kehitysvammaisuuden ja autismin huo-

⁵¹ ”We need to shift our efforts from fostering communication to making sure our professional efforts actually result in students achieving membership.”(Ferguson 1994, 13.)

mioon ottava draama (luku 4) edellyttää selkeitä *reunaehtoja* ja ”*takaportteja*” mahdollisten lukkiutuvien tilanteiden ratkaisemiseen.

OSALLISTUMINEN. Draaman *jaettuus* viittaa osallistumiseen (*participative/sharing/shared*), jota tarkastelen ensisijaisesti jaettuna toimintana.

Ryhmä teki tiiviin piirin ja lämmitti käsillään ”metsästä” löytynyttä linnun muna. Kun pyörätuolissa makuuasennossa oleva osallistuja ei ulottunut munaan käsillään, häneltä pyydettiin hattua ja peittoa munan suojaksi. Hän myös päätti, milloin katsotaan, lämpenikö muna. (T2R4/Vi 0:30:00–0:38:00)

Ryhmä sai valita kuvista, miksi kuningas oli surullinen. Päädyttiin siihen, että surullisuus johtuu melusta. Osa teki melusta ”patsaan”, osa katseli tekemistä. Vaikka esitys vertauskuvana puhutteli ehkä vain hoitajia, sen tekemiseen tai tekemisen seuraamiseen osallistuivat kaikki (T1R1/Vi 00:28:00). Tuokion lopussa palattiin melun teemaan. Kukin sai vuorollaan kertoa, miten hän poistaisi melun. Puhemaiset henkilöt, joiden eleilmaisuus on normaalisti niukkaa, hämmästyttivät kertomiskyvyllään: yksi teki oven sulkemista kuvaavan eleen, toinen sulki käsillään korvansa ja kolmas pani sormensa suunsa eteen shh-merkin tapan (T1R1/Vi 00:60–01:02:00). Heidän aktiivinen osallistumisensa keskusteluun oli mahdollista draaman aktivoimalla draaman kielellä.

Owens ja Barber (2002, 11) puhuvat draaman *omistajuudesta*. Kun draamaryhmä tuottaa luovasti draaman tekstiä (juonta, ääniä, repliikkejä, tilaa ym.), se omistaa draaman. Heikkinen (2004) kuvaa oivallisesti kasvatuksellisen draaman jaettuutta käsitteellä *osallistujien draama*, jonka soisin olevan laajasti käytössä. Kuitenkaan se ei kuvaa tutkimukseni draamaa, koska siinä osallistujat eivät ”omista” tarinaa eivätkä kuljeta draaman juonta samassa määrin kuin ohjaajat.

ME-KOKEMUS. Heidegger (2000b, 156) pitää täälläolon maailmaa *kanssamaailmana* niin, että toisten kohtaamista luonnehtivat piirteet suuntautuvat kunkin omaan täälläoloon. Hän näkee kanssamaailman subjektin kautta ja tarkastelee yhteisyyttä etäältä, abstraktiona. Tulkitsen hänen teksteistään yhtäältä varovaisuutta Me-kokemuksen hankkimisessa ja toisaalta suurta huolta huolenpidosta, jonka tulisi kattaa kanssamaailma. Tässä kohdassa Heideggerin ajattelu ei tue draaman mallia, jossa korostuu läheisyys ja Me-kokemus. Mallia tukee esimerkiksi Schütz (2007, 259, 293) ajatus siitä, että Toisen elämyksen oma-kohtaisesta kokeminen vie *kanssaolemiseen* ja tuottaa Me-kokemuksen. Buber (1999) on vieläkin lähempänä Toista. Hän sanoo (s. 90), että ihmisen persoona syntyy vasta toisiin rajautumisesta: ”Persoona tulee tietoiseksi itsestään jonakin, joka osallistuu olemassa olemiseen muiden myötä olemassa olevana ja siten jonakin joka on.” Buberin *Minä* näyttää syntyvän rajautumalla *Sinään*. Aluksi ei ole lainkaan erillistä Minää, vaan *Me*, josta eriytyminen alkaa. Mallin Me-kokemuksen selitys ei ulotu aivan tähän tulkintaan asti, vaikka Buberin näkemys ei ole ristiriidassa mallin Kumppanuuskäsityksen kanssa.

Van Manenin (1990, 25) tulkinta Sartren *katseen* kuvauksesta on mielenkiintoinen draaman kannalta. Sen mukaan ihminen näkee itsensä vain, jos joku katsoo häntä. Vasta katsottuna-oleminen rajaa ihmisen sosiaalisesti olennoksi (”olen, koska katsot minua”). Sartren *katse* tukee ajatusta Me-kokemuksen ensisijaisuudesta Minän synnyssä. Se taas johtaa oletukseen siitä, että antautuminen toisten katsottavaksi draamassa on kuntouttava Minän kokemus ihmiselle, joka

kokee olevansa muiden marginaalissa. Persoona, joka tuntee turvallisuutta ryhmässä, vahvistuu muiden katseista.

Draamatuokioissa jokaisella oli mahdollisuus katsoa ja olla katsottavana, kuulla ja olla kuultavana. Kruunun tullessa omalle kohdalle musiikin fanfaari ja toisten taputukset vahvistuivat. Lähes jokainen tahtoi sovittaa kruunua päähänsä ja viittaa haritteilleen ja näytti nauttivan katseista. Onko kruunun saaminen enemmän Minä-kokemus vai Me-kokemus vai tuottavatko ne toisensa? (Tp 20.3.2008)

Draamaryhmässä jaetaan tehtäviä, joissa jokainen on tärkeä. *Kollektiivinen minuus* lujittaa ryhmää ja kiinnittää yksilöä sen jäsenyyteen. Odysseus now -draaman kyklooppikohtauksen tavoite (Grove & Park 1996, 16-17) on koota ryhmän voima vihollista vastaan. Tutkimukseni draamoissa ei ollut "verisiä" taistoja, mutta laivassa kyllä pelättiin myrskyä ja kuninkaan kansana riemuuttiin kuninkaan paluusta. Yhteinen jännitys ja sen laukeaminen lujittivat ryhmään kuulumista.

Tarinassa T2 ryhmän taistelu tulta vastaan makkaran pelastamiseksi oli Me-toimintaa. Lunta heiteltiin kohti outoa makkaran varastajaa. Yhteinen huoli makkaraa oikeutti lumenheittoon sisällä, olohuoneen normien vastustamiseen. (Me-kokemuksen lujuutta heikensivät kuitenkin ohjauksen dramaturgiset puutteet, tilan käytön puutteet ja väärin valittu varjotekniikka; ks. luku 10.1).

Tarinassa T3 ryhmä haaksirikkoutui ja joutui outoon saareen. Osallistujat ottivat draaman haltuunsa lähes puoleksi tunniksi ja toimivat ilman draamaohjaajia. Ryhmässä R4 oli kapteenina puhe- ja liikuntakyvytön osallistuja. Hänen parinsa toi kapteenin vastuun niin selkeästi esiin, että muut kysyivät usein kapteenin mielipidettä. Lähes jokainen kehitysvammaisista osallistujista osallistui kalan pyydystämiseen ja sopan keittoon. Kun yöllä kuului outoja ääniä, yksi työntekijöistä sanoi pelkäävänsä ja ehdotti, että pelottaisi vähemmän ja olisi lämpimämpää, jos mentäisiin aivan yhteen. Piiri tiivistyi "yön" verhon alle - kehokosketusta karttavista tehtiin tähytöksiä - ja niin selviydettiin aamuun. Lähityöntekijät osasivat tukea kaikkia yhteisön jäsenyyteen. Erinomaista kuntoutusta! (Tp 28.8.2008)

Kumppanuus / yläkäsite 3. Vuorovaikutuksen dialogisuus

Vuorovaikutuksen ominaisuutena dialogisuudella on positiivinen arvolataus, joka perustuu samanlähtöisyyteen (yläkäsite 1, mahti) ja kuunteluun (yläkäsite 2, yhteisön jäsenyys). Dialogisuus ottaa huomioon eri äänet. Mallissa dialogisuus viittaa sekä kahdenkeskisiin että ryhmän sosiaalisiin suhteisiin. Hyvässä dialogissa tilan anto toiselle ja oman tilan otto on herkkää, mutta hallittua ja tasapainoista ilman, että edellytetään yhteistä kieltä tai yhteisiä ideoita ja päämääriä. Dialogisuus ilmenee kehollisesti ja toiminnassa ja se ohjaa vuorovaikutuksen liikettä kohti yhteistä. Tähän luokkaan sijoitetaan seitsemän aiemmin rakentamani Tiellä kieleen -koulutusmallin (luku 5.1) käsitettä: *virittyneisyys, heijastaminen, jaettu huomio, jaettu toiminta, tarjous, vastavuoroisuus ja vuorottelu*. Kahdeksanneksi lisätään *jaettu osallisuus*.

VIRITTYNEISYYS, HEIJASTAMINEN. Heideggerin (2000b) virittyneisyyden käsite avaa useita näkökulmia draaman hetkeen. Heideggerille perusvirittyneisyys on eksistenssifilosofinen huoli alttiudesta ja valppaudesta kohdata kohdatava. Hän kuvaa avautuvaa virittyneisyyttä, joka syntyy *vapaassa heitteisyydessä ja jätettynä olemisessa*. Se tuottaa *suuntautuneisuutta johonkin ja myös olemista jos-*

sakin, affektista vaikuttuneisuutta, jonka vallitessa voidaan kohdata se mikä koskettaa (s. 174–178). Heideggerin virittyneisyys (jonka hän johtaa virittyneisyyteen kohti kuolemaa) on luopumista totutusta, *heitteisyttä*, jossa ihminen antaa itsensä vaikuttua. Van Manenin (1990) *tact* viittaa *avoimuuteen toisen kokemuksele:* ”Se koskettaa – sitä ei voi suunnitella – sitä ympäröi aistiminen – se näyttäytyy näkymättömästi ja tekee sattumasta merkitsevän – se jättää jäljen ihmiseen.” (S.169.). *Tact* on antautuvaa virittyneisyyttä, johon draama voi luoda omanlaisensa tilan.

Vuorovaikutukseen virittynyt on valmis vaikuttumaan toisesta ihmisestä, olemaan läsnä juuri hänelle ja viestimään *intuitiivisesti*. Anttila (2002, 90) puhuu intuitiosta Bahtinin käsittein, *horisonttien kohtaamisena*. Dunderfelt (2001) viittaa intuitiivisella viestinnällä ajatusten, ideoiden ja sisäisten tarkoitusten kanavoimiseen kohti toista ihmistä niin, että toiselle välittyy kokemuksellista tietoa toisen sisäisestä olemuksesta. Se ei ole vain *tunneviestintää*, jossa välittyy tunnelmia ja olotiloja. Perttula (2006, 123–124) sanoo, että tunne ja intuitio tarkentavat aiheeseen *uppoutunutta ymmärtämistä*. Hän jatkaa, että intuitio on kykyä *tunnistaa kehkeytyvä kokemus* ja siinä on *kokemuksellinen varmuus*, jota tieto ei sisällä (s.129). Emotionaalinen ja motorinen virittyneisyys (*attunement*) tarkoittaa *läsnäoloa toisessa*. Kun A huomaa, että B tekee jotakin, hän vahvistaa: ”Näen sen, huomaan mitä teet!” A ei keskeytä B:tä, vaan viestittää olemuksellaan: ”Tee mitä olet tekemässä, näytä vielä, näytä se minulle!” Vähitellen A alkaa *heijastaa* ja *muunnella* B:n ääntä tai liikettä: ”Teen kuten sinä, mutta huomaatko, että teen sen nyt hiukan eri tavalla”. (Nafstad & Rødbroe 1999; ks. myös Kehitysvamma-liiton Tikoteekin OIVA® -hankkeen slogan LOVIT.)⁵²

”Keho on draamallisen diskurssin kategoria”, kirjoittaa Nicholson (2005a, 59). Tämä todentuu erityisen selvästi draamassa, jossa on mukana puhevammaisia henkilöitä. Alttius, kosketettavuus, *tact*, intuitio, suuntautuneisuus toiseen ja läsnäolo toisessa yms. toisen heijastamisen elementit tuntuvat kehossa.

JAETTU HUOMIO, JAETTU TOIMINTA, JAETTU OSALLISUUS. Kahden tietoisuuden olennon välisessä vuorovaikutuksessa on aina läsnä myös Kolmas: abstrakti jaettuus. Se voi olla jokin konkreettinen havainnon kohde (esine tai asia), johon kahden huomio kohdentuu. Ollila (1993, 33–35, 109–110, 247–267) esittää Kolmannelle vieläkin syvemmän ulottuvuuden. Hän sanoo, että eettinen kohtaaminen on *rendez-vous*, jossa on kolme osapuolta. Ensimmäinen, subjekti, kohtaa Toisen. Kolmas ei ole esine tai asia, vaan jokin, joka syntyy Ensimmäisen ja Toisen *kätkeymistä ja alitajuisista ominaisuuksista*, tilannetekijöistä ja kohtaamisessa syntyneistä uusista elementeistä. Onnistuneessa kohtaamisessa osapuolet pyrkivät yhdessä parantamaan Kolmannen laatua (ks. myös Buber 1999).

Pyriessään draamassa kohti Kolmatta kumppanien on ensin *suunnattava tarkkaavuutensa samaan (jaettu huomio, jäljempänä tässä luvussa)*. Bruner (1983, 68–77) pitää *jaettua tarkkaavuutta (joint attention)* monisyisenä ilmiönä. 1) Kumppaneilla pitää olla mielessä sama asia ja 2) päämäärätietoinen tarve viitata siihen, 3) keino tuottaa tämä viittaus sekä 4) halu ja 5) kyky osoittaa se toiselle.

⁵² www.papunet.net/tikoteekki/projektit/OIVA-hankkeet. Tulostettu 5.7.2009.

Vasta yhteisen tarkkaavuuden tilassa mahdollistuu *jaettu toiminta* (*joint action*). Yksinkertaisimmillaan se voi olla esimerkiksi yhteistä keinumista (mts. 104). Nafstad ja Rødbroe (1999, 24–25) kuvaavat kuntoutuksen keinona jaetun toiminnan keskeyttämistä. Tarkastelen sitä käsitteellisesti myös keskeneräisyyden estetiikkana (luku 7.3). Vellonen (2007, 14) tutki autistisesti käyttäytyvien lasten vuorovaikutuksessa jaettuuden kehittämistä. Hän toteaa, että huomion vaihtaminen omasta yhteiseen onnistuu vain, jos kumppanit *auttavat toisiaan* luopumaan omista kohteistaan. Draamassa tätä voidaan harjoitella esimerkiksi tehostamalla huomion kohdetta (valokiila) tai vaihtamalla näkökulmaa (hattuja).

Käsite *jaettu osallisuus* tarkoittaa osallistumisen ja osallisuuden määrittelyä. Seuraava esimerkki kuvaa erään vuorovaikutusparin jaettua osallisuutta Kuningas-draamassa.

Draamatuokio on alkamassa. K, jolla ei ole tuokiossa omaa draamaparia, ei jaksa istua paikallaan, vaan vaeltaa levottomasti ryhmän keskellä. Vaeltaminen näyttää tarkoituksettomalta, vaikka hän ehkä tavoittelee muiden huomiota. K seuraa, miten kruunua tarjotaan osallistujille, yhdelle kerrallaan. Hän tarjoutuu kruunun alle, mutta ei mene oma-aloitteisesti paikalleen. Hänet ohjataan tuolille, josta on tehty valtaistuini. Hänet puetaan viittaan ja kruunataan. Nyt hän istuu paikallaan. Kumppanikseen hän saa kruunaajansa, toisen draamaohjaajista. Ohjaaja (O) asettuu K:n taakse, tämän näkökentän reunaan. O liikehtii hänen tavallaan ja koskettelee K:n tavoin tämän rooliviittaa ja viestittää sanattomasti, että viitta on hieno. O nyökyttää päätään K:n tavoin, mutta osoittaa liikkeen ”kansalle” tervehdyksenä ja nostaa kätensä ikään kuin tervehtiäkseen muita. Yhtäkkiä K tekee samoin! Ehkä hän aluksi vain jäljittelee O:ta, koska hän ei todennäköisesti tiedä, mikä kuningas on ja miten tervehtii kansaa. Pian hän kuitenkin tulee osalliseksi tilanteesta: hänen kasvonsa näyttävät loistavan onnea ja itsetietoisuutta. Hän kohottautuu suoraksi (”...on aivan uusi ihminen nyt”, kommentoi eräs videon arvioija). O vetäytyy sivummalle eikä enää heijasta häntä tai näytä mallia. K tietää mahtinsa. Hän hymyilee katsekontaktissa ”kansaan” ja tekee uusia, omintakeisia tervehdyseitä sekä vastaa ”kansan” eläköön-huutoihin.

K ja O *jakavat osallisuuden*: aluksi O heijastaa K:ta, sitten osat vaihtuvat ja K heijastaa O:ta, kunnes K:n osallisuus vahvistuu ja hän muokkaa toimintaansa oma-aloitteisesti, omaksumansa mahdin haltijan aseman mukaisesti. (T1R1/Vi 00:01:30–00:02:30)

Esimerkin kaltaisia vuorovaikutuksen hetkiä on aineistossa runsaasti. Pidän jaettua osallisuutta draamatyyppin erityiskäsitteenä, joka sijoittuu vuorovaikutuksen dialogisuuden yläluokkaan. Yksi sen sisältöalueista (aktiivista osallistumistoimintaa ilmentävä *osallistuminen*) määritellään myös yhteisön jäsenyyden kautta (ks. yläkäsite 2, yhteisön jäsenyyden).

TARJOUS. Puheaktiteoriassa tarjous viittaa viestivuoron siirtoon kumppanille. Edmondsonin (1981) puheenvuoron siirtojen kuvausmallissa tarjous (*offer*) tarkoittaa keskustelun *avausta*. Johnstone (1996, 97) tarkoittaa tarjouksella teatteri-improvisaation siirtoja näyttelijöiden kesken. Kun yksi tekee tarjouksen, toinen *hyväksyy* sen jatkamalla siitä; hän luopuu heti omasta ideastaan (”kill your darlings”). Jos toinen pitää kiinni omasta ideastaan, hän *tyrmää* saamansa tarjouksen. Improvisaatioteatteri suosii tarjousten hyväksymistä. Sen idea on ”Tule!”.

Draamassa harjoitellaan omasta ideasta luopumista ja toisen tarjouksen hyväksymistä. Kun osallistuja hylkää omat ”kuningasajatuksensa” ja tukee muiden ideoita, muut tulevat hyviksi. Myös draamaohjaajan pitää osata luopua ennakkoon ajattelemastaan, mikä on usein vaikeaa (luku 10.1). Tarjouksilla ja

tyrmäyksillä voidaan kuitenkin leikkiä. Jos tilanteessa vallitsee keskinäinen kunnioitus, taitava draaman pelaaja tai draamaohjaaja voi esittää vastatarjouksia (on väittävinään vastaan, leikkii kääntämällä nurin toisen tarkoituksen).

”Haaksirikkoutuneet” olivat valmistaneet veteen kalakeiton, jossa kalana oli verenpunainen märkä riepu (tarjous). Saavuttuaan pelastamaan retkeläisiä risteilyaluksen meripoika (ohjaaja) nosti rievun kepillä keittoastiasta ja totesi inhoten, että ”meilläpäin nyt ei tuollaista kalaa syödä” (vastatarjous). Kommenttia seurasi aluksi hämentynyt hiljaisuus, kunnes retkeläiset katsoivat riekalettaan varman näköisinä. Ohjaajan tahallinen ”tyrmäys” vahvisti ryhmän yhteenkuuluvuutta: ryhmän olemuskielinen viesti ilmaisi: ”Mepäs olimme kuin olimmekin syöneet sitä!” (mahti, uskottelu, omasta kiinni pitäminen) (T3R4/Vi 0:42:00)

VASTAVUOROISUUS, VUOROTTELU. *Vuorovaikutuspelin* ideaa esitellään paljon varhaisen vuorovaikutuksen kirjallisuudessa. *Toiminnallista vastavuoroisuutta* tuetaan esimerkiksi kansanperinneleikin ja rytmisen ”ota-anna”-leikin tapaan (Launonen 2007). Draama hyödyntää samoja elementtejä. Siinä voidaan hyvin säädellä ja korostaa esimerkiksi *vuoron vaihtoa*. Vuoro voidaan osoittaa esimerkiksi ryhmässä kiertävällä esineellä, pysäyttämällä odotusmusiikki tai käyttämällä rumpua. *Vuorottelua* tukevat esimerkiksi liike (”minä vedän tuon kalan, sinä vedät toisen”), toisen peilinä olo tai solo-kuoro (Peter & Sherratt-Smith 2001).

7.5 Käsittämisen käsitteiden analyysi

Käsittämisen pääluokassa on 16 oppimiseen viittaavaa käsitettä (*elinikäinen oppiminen, ihmettely, kokemuksellinen oppiminen, kysyminen, mielen teoria, merkki, metafora, mielikuva, mimesis, moninäkökulmaisuus, pelkistyminen, refleksiivisyys, tekeminen, toiseus, toisin katsominen ja ymmärrys*). *Elinikäinen oppiminen, refleksiivisyys ja ymmärrys* ovat laajoja oppimiskäsitteitä, muut viittaavat mieltämisen tapoihin ja tekijöihin, jotka tuottavat draamaoppimista. Draaman muotoon liittyvät erityisesti *ihmettely, kysyminen, metafora, pelkistyminen* ja *toisin katsominen*, joita voidaan tarkastella myös esteettisen merkityksenannon käsitteinä. Mallissa ne kuitenkin sijoittuvat Käsittämisen pääluokkaan.

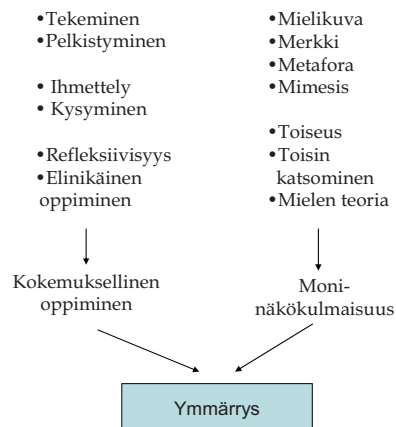
Luokitus

Yläkäsitteitä ovat *kokemuksellinen oppiminen* ja *moninäkökulmaisuus*. Käsitteet risteävät, esimerkiksi kokemuksellinen oppiminen on moninäkökulmaista (kuvio 11).

Käsittäminen / yläkäsite 1. Kokemuksellinen oppiminen

Dewey (1966, 1980) luottaa tekemällä oppimiseen. Hän pitää kykyä oppia ja muuttua kokemuksesta ihmisen muovautuvuutta kuvaavina ominaisuuksina ja sanoo, että ihmisen toimintatapa jää rutinoituneeksi, ellei kokemus muuta sen mallia. Kasvun hän määrittelee prosessiksi, joka johtaa jatkuvasti uusiin toimin-

tamalleihin. (Dewey 1966, 50–59.) Kolb (1984) jatkoi Deweyn oppimisen toimintamallien kehittelyä. Hänen jaottelemansa kokemuksellisen oppimisen vaiheet (tekeminen, kokeminen, arvioiminen ja abstrahointi) sisältyvät mallin käsitteisiin *tekeminen* ja *pelkistyminen* (tekeminen ja kokeminen), *ihmettely* ja *kysyminen* (arviointi) sekä *refleksiivisyys* ja *elinikäinen oppiminen* (abstrahointi).



KUVIO 11 Käsittämisen osatekijöitä: oppimisen käsitteiden luokittelu

TEKEMINEN, PELKISTYMINEN. Sava (1993, 32–33) sanoo, että merkitysten etsintä omille kokemuksille on taiteellinen oppimisprosessi. Kun kehitysvammaisuus kaventaa yleistämistä, voidaan ajatella, että puutteellisen ymmärryksen ja hajoavan tai valikoivan muistin rajoittama ihminen joutuu etsimään merkityksiä kokemuksilleen aina uudelleen. Jäljempänä (luku 11.5) pohdin, onko tällaisen ihmisen tavassa etsiä merkityksiä jotakin samanlaista pelkistyneiden piirteiden hahmottamista ja osista kokonaisuuksien etsimistä kuin taiteilijalla (vrt. absurdi taide). Jos näin on, draama tukee kehitysvammaisen ihmisen oppimista, kun se käyttää taiteen pelkistävää hahmotustapaa.

Draama transformoi ennen koetun uuteen ympäristöön, jossa asiat *tehdään* (*make*), ei *esitetä* tekemistä (*perform*). Tekemällä myös pelkistetään asioita.

Lähityöntekijä kuvasi kokemustaan: ”Tuli itsellekin fiilis että voi miten hirveästi lunta ja kauheasti tulee koko ajan vaan lisää, kamalan kylmä koko ajan” (T2R2/Ha60). Jos kokemus on näin vahva, ei ole tarvetta yrittää esittää kylmissään olevaa. Tuttu kokemus kertaantuu kehoon, se tunnistuu ja ilmenee kehossa.

Arjesta tutut viite-esineet luovat mielikuvia eletystä elämästä. Tarina luo syyn tehdä niillä jotakin, myös muuta kuin niillä on tapana tehdä. Tekemisen merkitys voidaan käsittää monilla abstraktion tasoilla.

T2-tarinassa reppua pakattiin yhdessä. Reppu edusti konkreettista, tuttua ja mieleistä toimintaa, joka liittyi *retkelle* tai *ulos* lähtemiseen. Varsin eri abstraktiotasoilla olevat ihmiset ehdottivat, mitä reppuun pakataan. Pakkaaminen voitiin ymmärtää myös metaforaksi *lähtemisestä*, selviytymistaidoista tai *toiveista* siitä, minkä halusi matkalla

kohdata. Kun vaikeasti liikuntaesteinen mies valitsi reppuun naisen pitsiyöpaidan, hänen olemuskielensä kertoi, miksi. Valinta ei näyttänyt sattumalta, vaan vitsiltä, johon hän ehkä kätki haaveensa. (T2R4/Vi 00:18:20; Tp 21.10.2007)

Kun viestitään esinein, luotetaan siihen, että esineet viittaavat itsensä ulkopuolelle. Ne ikään kuin puhuvat, kun niiltä ikään kuin kysytään. Muutamat lähityöntekijät käyttivätkin draamasta tuotuja esineitä avatakseen parinsa kertomuksen draamakokemuksista. Viestit *tehtiin*.

Työntekijä kertoi laittaneensa hoitokodissa näkyvälle paikalle kaksi neilikkaa, jotka hän ja hänen parinsa olivat päivällä saaneet mukaansa draamatuokiosta. Puhevammainen, liikuntakyvytön henkilö kykeni avaamaan keskustelun draamasta osoittamalla kukkia katseellaan. (T1R4/Ha110)

Toinen työntekijä kertoi ojentaneensa kotona asukkaalle A samanlaisen sydäntyynyn, joka oli ollut draamassa kuninkaan sydämenä. Kun A viskasi sen pois, työntekijä tulkitsi, että draamassa oli koettu jotain pelottavaa (T1R1/Ha7). Kirjoitin tutkimuspäiväkirjaan (Tp 28.3.2007): A saattoi kuitenkin kertoa draaman kohtauksesta, jossa kuninkaan sydäntyyny oli viskattu lattialle samalla tavalla; tyynyn viskaaminen oli ollut äkillinen käänne, joka pysäytti kaikki osallistujat (T1R1/Vi 00:23:50). – Olipa kumpi tahansa tulkinta ”oikea”, tyyny aktivoi A:n kerrontaa. Ilman esinemuistuketta hän ei olisi voinut sanoa aktiivisesti mitään edellisen päivän episodista. Tulkintamme on mahdollista vasta, kun on jotain tulkittavaa.

Maslow (1954, 94) sanoo, että tietämiseen ja ymmärtämiseen kuuluu myös terve kiinnostus mysteereihin, tuntemattomaan ja kaaokseen.

Tarinassa T2 osaamisen teemaa konkretisoitiin toiminnallisesti puunhakkaamisen, tulenteon ja letunpaiston taitoina. Osaamista kasvatettiin mystisesti. Ryhmä lämmitti pientä linnunmunaa, joka kasvoi kasvamistaan, alkoi hohtaa valoa ja lopulta halkesi. Mahti kasvoi maagisesti, mutta sillä, uskottiinko munan oikeasti kasvaneen tai eikö uskottu, ei liene suurta merkitystä. (Tp 6.6.2007)

Draamassa voidaan tuottaa tarkoituksellisesti kaaosta ja hämmennystä, jotta ne kirkastaisivat vastakohtansa (luku 7.3/peitetyn paljastuminen). Liioittelu ja karnevalismi eivät ole pelkästään viihdettä, vaan niillä myös haetaan tietoa.

Roolihenkilön välinpitämättömyys ja torjunta kirkasti vastakohtansa, rakkauden (T1, T2), murtuma ja sotku järjestyksen (T1, T2), kiire rauhan (T3) ja melu hiljaisuuden (T1, T3).

IHMETTELY, KYSYMINEN. ”Parhaimmillaan draamapedagogiikka voi tarjota maaperän oivallukselle, jonka edellytyksenä on *ymmällään oleminen* ja hetkeen heittäytyminen”, kirjoittaa Saksman (2001, 107). Myös draamapedagogin pitää joutua ymmälleen; hyvä on, jos hän myös nauttii siitä. Hän on kriittinen kasvattaja, joka ei opeta eikä neuvo ryhmää, vaan johdattaa sen pulman eteen. Draama kysyy ja problematisoi – se ei vastaa. Siinä opitaan ihmettelemällä yhdessä.

Vaikeasti kehitysvammaisen ihmisen kehon mikromaailmakokemuksessa uudet säröt saavat kysymään: ”Mikä tuo on / mitä tapahtuu nyt?”

Lähityöntekijöiden mielestä draaman yllätykset ja niiden ihmettely valpastivat kaikkia osallistujia. Uteliaisuuden ilmentymiksi ja kyselevyydeksi tulkittiin äännähtely, kurkistelu ja muu motorisen aktivaation kohoaminen, joka kohdentui draamaan. Draamaparin kyselevyyttä ”luettiin” myös tämän katseesta, lihastonuksesta, hengityksestä, ihonvärin muutoksista ja pienistä liikkeistä: ”Sormi saattoi liikahtaa pikkasen” (T1R4/Ha106). Videolta näitä muutoksia ei voitu havaita.

REFLEKSIIVISYYS. Reflektiossa kokemus palautetaan mieleen ja sitä arvioidaan eri näkökulmista. Opetuksellinen reflektointi lisää tietoisuutta omista prosesseista ja tuottaa uusia näkökulmia opitun soveltamiseen (Boud, Keogh & Walker 1985, 26–36). Tarkastellessaan kriittistä reflektiota Mezirow (1995) puhuu *merkitysperspektiivistä*: oletuksista, joista kokemuksen tulkinnan viitekehys muodostuu. *Merkitysskeemalla* hän tarkoittaa toisiinsa liittyvien totunnaisten odotusten muovaamaa kokonaisuutta, joka sisältää myös syy-seuraussuhteita (s. 17–18). Skeemoja reflektoidaan oman toiminnan motiivien raottamiseksi. Draamakasvatukseen kuuluu olennaisesti refleктоiva keskustelu, jossa tarinan teemoja voidaan viedä koettuun elämään ja yhteiskuntaan.

Haastateltavat refleктоivat vilkkaasti omaa ja parinsa draamaprosessia, erityisesti omaa kaksoisrooliaan (heittäytyvä osallistuja/hoitaja). Tarinan vertauskuvallisuudesta mainittiin lyhyesti (esim. meriseikkailun jälkeen: ”Jokaisella meillä on myrskyjä ja päivänpaistetta” (T3R1/Ha43). Vaikuttaa siltä, että lähiyöntekijät eivät olleet juurikaan pohtineet tarinan teemoja ja metaforia draamatuokion ja sitä koskevan haastattelun välisen viikon aikana. Tätä he selittivät sillä, että he käsittivät draaman olleen asiakkaita, ei heitä itseään varten. (luvut 7.3 ja 9.3)

Tuokioissa tapahtumia ei voitu juuri lainkaan refleктоida sanallisesti, ja symboleitakin käytettiin refleктоintiin varsin vähän. Refleктоintimme oli toiminnallista. Olisimme voineet riisua roolihenkilön viitan ja puhutella viittaa, kysellä roolihenkilöstä viitan kautta. Olisiko joku yllättäen tajunnutkin viitan merkiksi, että se edustaa jotakin, jota refleктоidaan? Tarvitsemme uusia tekniikoita ja refleктоinnin ohjausta. (Tp 8.5.2007)

ELINIKÄINEN OPPIMINEN. Vammaispalvelua on uudistettava tiedon muuttumisen mukaan. Uudistaminen tarkoittaa koulutustarjontaa sekä työntekijöiden että aikuisikäisten palveluasiakkaiden ja heidän läheistensä elinikäiseen oppimiseen. Kehitysvamma-alalla näistä asioista on kirjoitettu jo pitkään (esimerkiksi Fadjukoff & Juvonen 1992; Fadjukoff, Ikonen & Juvonen 1995; Lehtinen & Pirttimaa 1995, 33–40). Jo 1990-luvulta on suomalainen lehtiartikkeli (Selkälä 1994), joka esittelee draaman käyttöä vaikeasti kehitysvammaisten aikuisien laitoshoidossa puheterapian osana. Selkälä kuvaa sitä uutena yhdessäolon ja kuntoutuksen muotona. Hän kertoo, että ilmeiden, pantomiimisten liikkeiden ja äänen säätelyn opettelu edisti asiakkaiden vuorovaikutustaitoja (keskittymistä, kontaktinottoa, aloitteita ja päättämistä). (S. 25.) Selkälän esittämät draaman kasvutavoitteet nivoutuvat myös Lehtisen ja Pirttimaan (1995, 33–34) kuvaamaan aikuisuuden oppimiseen: itsenäisyyteen, yhteisön jäsenyyteen ja muuttamiseen.

Draama aikuisuuden vahvistajana ei ole kuitenkaan saavuttanut vakiintunutta asemaa kehitysvammatyössä. Draama näyttää olevan elinikäisen oppimisen tarjonnassa ”uusi” vielä 20 vuotta Selkälän artikkelin ilmestymisestä. Sijoitan *elinikäisen oppimisen* draamatyyppin käsitteistöön *institutionaaliseksi käsitteeksi*. Se liittyy draamatyyppin opetuksen, kasvatuksen, kuntoutuksen ja hoidon kenttään ja osaltaan muistuttaa vammaispalvelun sisällön päivityksen tarpeesta.

Käsittäminen / yläkäsite 2. Moninäkökulmaisuus

Osallistava draama kannustaa näkökulman vaihtoon konkreettisesti. Astutaan eri rooleihin, kelataan draaman aikaa edestakaisin, jaetaan roolihenkilön ristiriitainen tunne eri henkilöille, toimitaan toisen ”pään äänenä” ja niin edelleen. Näin avataan erilaisia tulkintoja samasta aiheesta. Lisäksi merkit, metaforat ja tarinat kerrostavat merkityksiä. Mallissa moninäkökulmaisuus on episteeminen oppimiskäsite tiedonhankinnan merkityksessä. Lisäksi sillä on esteettiseen ja sosiaaliseen merkityksenantoon liittyvät sisällöt, joita tarkastelen toisaalla.

Merkityksiin liittyviä moninäkökulmaisuuden käsitteitä mallissa ovat *mielikuva*, *merkki*, *metafora* sekä *mimesis* (tarinan kerrostumiin liittyvä käsite). Näkökulman vaihtoon liittyviä käsitteitä ovat *toiseus*, *toisin katsominen* ja *mielen teoria*.

MIELIKUVA on ”vähän kuin” kohteensa, jokin näkökulma siihen. Se edustaa joltain kohteen ominaisuutta. Jos kohde on poissa, syntyy *odotus*, joka luo mielikuvan kohteesta. Nurin käännettynä: jos kohde on konkreettisesti läsnä, siitä ei tarvita mielikuvaa, koska jo läsnä oleva ei tarvitse itsensä korvaavaa edustajaa. Bruner (1983) kiinnittää huomiota kuurupiiloleikkiin sisältyvään *häviämisen* (*disappearance*) ja *ilmestymisen* (*appearance*) väliseen jännitteeseen, joka luo *mielikuvan tulevast*a ja kiinnittää oppijan huomion kumppaniin (s. 47–63). Mielikuva ja odotus vahvistavat etsittävää ja sen nimeämistä sisäisessä kielessä joksikin. Siksi vauvojen kanssa leikitään piiloleikkejä, mainosten viestit kätketään arvoituksiin, vuorovaikutuksen varhaiskuntoutuksessa hyödynnetään piilottamista ja odotusta – ja siksi myös draama käyttää ”*tyhjiä tiloja*”.

Draamatuokioissa tuotettiin mielikuvia jostakin, jota on syytä odottaa. Tunnusteltiin pusseja (T2), etsittiin kadonnutta (T1) ja odotettiin hahmoa naamion takaa (T1). Fanaari ennakoit kruunua (T1) ja outo ääni hautomisen tulosta (T2). Toisto vahvisti odotusta.

Kun arjen tapahtumat ketjuuntuvat, syntyy *arjen narraatio*. Kun koettu tunti, tuokio tai päivä alkaa eheytyä tarinaksi, aika ketjuuntuu. Draaman kohtaukset episodeineen ovat *draaman ajan* paloja, jotka *tarinan aika* sitoo ketjuksi. Sekä arjen että draaman tarina on narraatio. Se rakentuu niistä mielikuvista, joilla ”ensin” ja ”sitten” tapahtuneet asiat ketjuuntuvat mieleen. Koska draaman narraatio tiivistää todellista aikaa ja pelkistää tapahtumia, se voi auttaa ainakin osaa oppimishäiriöisistä ihmisistä luomaan mielikuvia tapahtumista.

Oletettavasti vain muutama tutkimuksen kehitysvammaisista osallistujista seurasi draamatarinoita kertomuksena. Useimmille draama lienee ollut hetkien ketju ilman tarinaa. Niistäkin syntyi mielikuvia, jotka loivat odotusta.

Tarinan T3 alussa (T3Rx/Vi 00: 01: 00 – 01:10) kaikki kuuntelevat tarkasti, miten ohjaaja lorottaa vettä laakeaan maljaan Kun ohjaaja lopettaa veden lorottamisen hetkeksi, odotus näyttää tihentävän. Ehkä syntyy mielikuvia (”onko sitä vielä”, ”vuotaako yli”). Kun jokainen laskee veteen kaarnaveneensä (”lähden mukaan”) ja kuullaan meren ja lintujen ääniä (”kesä, ulkona, taivas, vesi”), joillekin ehkä syntyy mielikuva merimatkasta, ja he voivat ymmärtää, että tilaan rakentuva purjelaiva liittyy tuokion aiempiin tapahtumiin. Osalle jokainen episodi on irrallinen. Kymmenminuuttisessa otoksessa näkyvästä olemuskielestä voidaan kuitenkin nähdä, että jokainen odottaa ”jotakin” ja seuraa tilannetta: ”mitä nyt tapahtuu?”. Ulkopuoliset

havainnoijat, draamaan osallistuneet ja ohjaajat raportoivat toisistaan riippumatta osallistujien intensiivisestä tarkkaavuudesta Meri-tarinan aloituksissa. Ryhmän jakama odotus syntyi tutusta aineksesta, veden äänestä ja syy-seuraussuhteesta, jotka loivat mielikuvaketjun ensimmäisen lenkin. (Tp 12.12.2008)

MERKKI. Merkki sisältää symbolifunktion: se viittaa itsensä ulkopuolelle ("niin kuin"). Peirce jakaa merkit *ikoneiksi* (kohteensa näköinen), *indekseiksi* (suora kytkös kohteeseen) ja *symboleiksi* (perustuu sopimukseen) (ks. Fiske 1993, 71–72). Barthes sanoo, että kohteesta tulee symboli, kun se saa *konvention ja käyttötavan* perusteella kyvyn *edustaa* jotakin muuta (Fiske mts. 121).

O'Toole (1992, 172) jakaa draaman merkit kolmeen ryhmään. *Literal signs* voidaan yhdistää Peircen ikoneihin ja indekseihin, *mimetic signs* tarinaan ja *symbolic signs* viittauksiin, joita yksilö tai draamaryhmä tulkitsee draaman esineistä ja ilmiöistä ja jotka irrottautuvat draaman tarinasta. Osallistavassa draamassa on usein niukka vihjeellinen esineistö, jolle ohjaaja ja osallistajat voivat antaa uusia merkityksiä. Luova ja yhteisöllinen merkityksenanto tukee *merkin magian* oppimista, mitä jokainen tarvitsee omaksuessaan kieltä.

Haaksirikkoiset pelasti risteilyalus, jota edusti suurikokoinen näköiskuva (ikoni). Kuvan ilmestymistä edelsi tietyn laivayhtiön tunnusmusiikki (indeksi). Kun laivalla järjestettiin juhlaillallinen, ruokakuvien liimaamiseen käytetyt liimapuikot toimivat ensin samppanjalaseina (symboli: tilanteeseen sopiva käyttö) ja sitten mikrofonina karaokelaulussa (uusi symbolinen käyttötapa). Kehitysvammaisen osallistuja käytti liimapuikkoa lasina ja mikrofonina niin omintakeisesti, että kyse ei ole pelkästään jäljittelystä. (T3R4/Vi 01: 06:00–07:00)

METAFORA. Metafora ilmoittaa samankaltaisuuden tai kytkennän kahden kokemusalueen välillä (Harvilahti, Kalliokoski, Nikander & Onikki 1992, 13–14). Metafora esittää, miten *kuva* on ikään kuin *kuvattava* suhteessa *johonkin*. Lapselle muovinen poliisilentokone (kuva) on ikään kuin poliisin mahti (kuvattava) mahdin hierarkiassa (suhde). Tämänkaltainen metaforinen mieltäminen sopii oppimistavoitteeksi myös kehitysvammatyön draamassa: kapteenin hattu kuvaa korkeaa statusta draamaryhmän sisäisissä suhteissa, valtavan suuri punainen silkkikangas rakkauden kaipuuta pienyhteisön arjessa.

Kuningas-tarinassa (T1) punainen neilikka edusti toisen kohtaamista, kunnioitusta ja jakamista, sydän ystävyyttä, naamio yksinäisyyttä ja ulkopuolisuutta, musta harso tunteen tukahduttamista, stetoskooppi terveyttä jne. Tekohampaat edustivat kehitysvammaisille osallistujille kokemusta hammaslääkäristä, työntekijöille ehkä ikäännyttä - ja toivat samalla karnevalistisen katkoksen.

Meri-tarinassa (T3) valkea lippalakki (= kuva) edusti samanlähtöisyyttä ja yhteenkuulumista (= kuvattava) ryhmän sosiaalisessa kentässä (= suhde). Merelle lähdeittäessä lähes kaikki halusivat saada lakin käteensä - myös ne halusivat, jotka eivät yleensä pukeudu "turhaan". Kun lakin päähänsä panneet nostivat käden lippaan miehistönä, lähes kaikki muutkin ottivat lakin päähänsä. Lakki liitti ryhmään ja oli samalla draamasopimuksen sanaton varmistus. (T3R4/Vi 00:14:00)

MIMESIS (kreikasta suomennettuna *jäljittely*) palautuu Platonin ja Aristoteleen puheeseen. Taiteen teoriassa se viittaa luonnon tai todellisuuden jäljittelyyn taiteen keinoin (Auerbach 1992). Draaman mimesis viittaa *merkitysten ketjuuntumiseen*, tarinan kutomiseen kertomukseksi. Se on *narration side*, joka luo *tarinan aikaa* ja tuo mieleen elettyä tai haaveiltua elämää: episodeihin liittyy muistumia ja tuttuutta, odotusta, syitä ja seurauksia. Mimesis-jäsentelyssä voidaan

selvittää, miten draaman käsikirjoitus kuljettaa tarinaa (esimerkiksi onko merkityksiä punomassa tarinan kertoja, esine tai ääni, jotka helpottavat menneen ja tulevan yhdistymistä draaman hetkessä). Näin ymmärrettynä *mimesis* on tarinan *juonen* osatekijä. Kun kohtausten *mimesis* on arvioitu, voidaan koettaa arvioida sitä, mikä on draaman kokijan mahdollinen tulkinta siitä.

Ricoeur (1992, 180; ks. myös Tontti 2005, 73) erottaa kaunokirjallisuuden tarinoissa kolme merkityskerrostumaa (*mimesis* I, II ja III). Mallin eri luokissa on käsitteitä, joiden avulla voidaan kuvata, mihin *mimesis*-kerrostumaan osallistujan oletetaan tiettyinä ajankohtana kiinnittyneen (esim. *läsnäolo, ihmettely*). Kognition lisäksi mm. persoona, vuorovaikutuskumppani, keskittyminen, draaman tilanne ja sen tuttuus vaikuttavat siihen, mihin kerrostumaan yksilö, pari tai ryhmä milloinkin kiinnittyy. Jos tällainen vaihtelu otetaan huomioon, Ricoeurin jaottelu jäsentää oletuksia draaman osallistujan narratiivisesta tietoisuudesta.

Osa tutkimuksen draamaryhmien osallistujista ei todennäköisesti ketjuta arkeaan ajassa päivän skeemaksi. He eivät saavuta *mimesis* I:n kerrostumaa. Saadakseni otteen myös heidän mahdolliseen *mimesiksen* kokemukseensa liittää Ricoeurin jaotteluun pohjakerrostuman, *mimesis* P:n.⁵³

Mimesis P (aisti- ja tunnekerros). Jos ihmisen arjen kertomus rakentuu irrallisista aisti- ja tunnekokemuksista, hän hapuilee oman arkipäivänsä ja ajan hahmottamisessa; hän elää hetkestä hetkeen, välittömien havaintojensa varassa. Hänen aikansa jäsentyy samoina toistuvien toimintaketjujen kehikossa, mutta liian muuttumaton kokemusmaailma taas sitoo ja luo uuden pelkoa. Hän tarvitsee myös uusia toimintaketjuja, jotta arjen tarina rikastuisi. Rikkaimmiksi, kestävimiksi ja ketjuuntuvimmiksi voidaan olettaa sellaiset uudet kokemukset, joihin liittyy läheinen ihminen, vahva tunne, odotus ja elämys.

Ajattomuudessa elävä ihminen ei voi kokea draamaa tarinana. Hänelle on tärkeää, että hän voi ottaa draamassa haltuunsa hetkiä, joista jää hänelle muistikuvia ja niiden odotusta. Draamassa hän tarvitsee aikaa, ennakkointia ja siirtymisten tukemista kuten arjessakin, mutta ennen kaikkea kokemuksia, jotka rytmittyvät ajassa ja tilassa.

Mimesis I (tapahtuu nyt). *Mimesis* I -kerrostumassa (*prefiguraatiossa*) kokeva ihminen osaa laatia mielessään arjen kertomuksia ja havaita draamatarinasta ainakin pieniä tarinallisia ketjuja. Hän ymmärtää, että "tämä tapahtuu nyt", "se tapahtui äsken", "kohta tulee", "ensin - sitten". Draaman kokeminen palautuu elettyyn elämään ja se *omakohtaistuu*. Asioita ei esitetä, vaan ne *tehdään*, koska "this happens to me". (O'Neill 1995, 25.) Pulmana voi kuitenkin olla se, että jos draama on itse todellisuus, toden ja fiktion välitila voi jäädä kokematta, eikä

⁵³ Draamatuokioiden suunnittelussa otettiin huomioon affektisten ja moniaististen, toisiinsa liittymättömien kokemusten hankkiminen, jonka tässä nimeän *Mimesis* P:ksi. Ajateltiin, että jos osallistuja kokee jonkin havaitsemansa toistuvan, hänelle syntyy mielikuvia ja ehkä pieniä ajan ketjuja. Niiden syntyminen edellyttää rauhaa, odotusta, toistoa, ennakoivia merkitsimiä, kotiin vietäviä muistuke-esineitä, sulkeutuvuutta! (Tp 28.9.2006.)

itseä nähdä roolissa olevana. Jos myös roolin tunne koetaan omaksi, voidaan esimerkiksi suuttua tosissaan. Siksi toden ja kuvittelun ero on merkittävä hyvin.

Aloitus- ja lopetusrituaalit "paketoivat" draaman. Kuvitteellinen tila merkittiin kan-kailla ja äänillä, rooli päähineillä, viitoilla ja työkaluilla. Hyvä, mutta selkeämmin! Vähemmän! Rekvisiitta ei saa hajottaa huomiota, siihen ei saa kompastua! Ja olohuo-ne pitää palauttaa entiselleen yhdessä osallistujien kanssa. (Tp 11.8.2007)

Mimesis II (voisi tapahtua). Ricoeurin (1992) toisessa kerrostumassa, *konfiguraati-ossa*, rakentuu tarinan sisäinen *kerronnallinen koodi, juoni ja tarinan aika*. Draama ymmärretään kuvitteelliseksi. Tämä kerrostuma käyttää ja rikastaa kuvittelua ja se mahdollistaa myös itsen tarkastelun toisena. Jos juonesta kuitenkin tulee tär-kein ja draama muistuttaa näytelmää, osallistujille voi tulla tarve *esittää*, miten asia tapahtuu ("*make it happen*", O'Neill 1995). Silloin muoto (draamassa oppi-minen) vie huomion pois teemasta (draamasta oppimiselta).

Tutkimuksen seikkailutarina Meri varasi jännitteensä *Mimesis II*:een. Palautteissa sen juoni sai kiitosta ("*olisi voinut tapahtua oikeasti*"), mutta draamat ohjaajat ar-voivat, että juoni peitti liikaa tarinan sisältöä. Kuningas-tarina eteni sysäyksittäin, mikä vaikeutti sen seuraamista tarinan ajassa. Ritari-tarinan kerronnallinen koodi oli varsin hajanainen. (luku 10.3)

Mimesis III (tapahtuu ikään kuin). Kolmas Ricoeurin esittämä kerrostuma on *re-figuraatio*: todellisuutta hahmotetaan metaforan kautta niin, että mahdollinen maailma käy vuoropuhelua todellisen maailman kanssa. Siinä *astutaan tarinaan* ymmärtäen, että se tapahtuu toisessa todellisuudessa ("*let it happen*"). Draaman maailma on todellisuuden *kuva*, jossa on lupa pitää *unta totena* sovitun ajan.

Ritari-tarinassa lauletaan retken päätökseksi nuotiolaulu. Kun tuokio näyttää olevan lopussa, huoneeseen saapuu yllättäen ulkopuolinen: "reportteri", joka haastattelee retkeläisiä. Lähiyöntekijät ja draaman ohjaaja vastaavat kysymyksiin puhuen, muut näyttävät esineitä ja nyökyttelevät. Kuultuaan kertomuksen reportteri väittää, että ryhmän on täytynyt nukahtaa nuotion ääreen uneksimaan. Metsäretki ei voi olla totta, sen on pakko olla *unta*, hän sanoo painokkaasti. Osallistuja K, jonka ilmaisu on tavallisesti kaikupuhetta (kumppanin lauseen viimeisen sanan mekaanista jäljittelyä), nousee paikaltaan, elehtii olevansa eri mieltä ja väittää sormi pystyssä reporterille: "*Totta*." Muut vahvistavat sen esinetodistein. Kun reportteri myöntää, että täytyy sen sitten olla *totta*, K tulee uudelleen reporterin eteen ja väittää jälleen tätä vastaan, sanoenkin nyt: "*Unta*." Sen sanoessaan hän hymyilee leikkillisesti ja katsoo reporteria suoraan silmiin. (T2R1/Vi 00:43:20–44:50)

Jos K olisi käyttänyt kaikupuhetta, hän olisi toistanut *unta*, mutta hän sanoi-kin *totta*. Kun hän kohta pyörsi sanansa, tuntuu siltä, että hän tiesi väittämänsä toden kokemuksen olevan kuitenkin epätotta, kuin unta. Hän pystyi murtamaan ilmeettö-myytensä ja kaikupuheensa kaavan ja ilmaisemaan aitoja merkityksiä, koska hänelle oli tärkeää saada sanotuksi, että hän *ymmärsi, että asiat tehtiin toisessa todellisuudessa, "ikään kuin", unena*. Hänen kykynsä *mimesis III*:n tasoon yllätti, koska hän oli myös draamassa vain toistellut puhetta. Oletan, että vahva tarve merkityksen viestintään sai hänet käyttämään piileviä kykyjään. Kirjasin videoanalyysiin: "Tutkimusseloste sai nimen." (Tp 5.9.2007)

Mimesis III:n tasolla liikkui moni muukin asiakas. Yksi heistä oli illalla poh-tinut (viestintää avusti draamassa ollut hoitaja), että ymmärsiköhän Tuula ollenkaan, että Outo Olio olikin Virpi. (T2R1/Ha19)

Työntekijät tiesivät, että tarinoiden juonet olivat heidän eläytymistään var-ten. He havaitsivat, että asiakkaiden ei tarvinnut ymmärtää juonta voidakseen olla aktiivisesti osallisina. Kuitenkin moni odotti selkeitä, juonellisia tarinoita. Toiset piti-vät etäännyttämistä satuun hyvänä keinona ("*tempaa koko joukon pois arjesta*"), toi-

sista sadun maailma oli liian kaukainen. Ritari-tarinan absurdiin menoon suhtauduttiin vastaavasti monella tavalla ("hämärä", "hauska", "kummallinen"). Meri-tarina oli "kuin oikea", ja siksi siitä pidettiin eniten. (luku 10.3)

Työntekijöille mimesis I ja II näyttivät olevan tärkeämpiä kuin mimesis III. Draamaohjaajat taas tavoittelivat eniten III:tta kerrostumaa.

TOISEUS, TOISIN KATSOMINEN. Olen kuvannut aiemmin (luku 3.1) tutkimuksessa käyttämäni tulkinnat toiseuden käsitteestä: ontologisen *vieraantumisen* ja episteemisen *toisin katsomisen*. Edellinen yhdistyy *sosiaalisiin*, jälkimmäinen *kognitiivisiin* tekijöihin; kummassakin on *emotionaalinen* pohjavire. Aaltosen (2006) ja Håkämiehen (2007) väitöstutkimukset osoittavat, että kun draamassa katsotaan toisin, emotio tukee kognitiota. (Ks. myös Battye & Gabral 2003.)

Mimesis III tasolla tutkitaan muiden ajatuksia, tunteita ja maailmaa: avataan *uusia horisontteja*. Jos osallistuja ei kuitenkaan osaa vaihtaa kesken draaman näkökulmaa, roolia tai aikaa, voidaan käyttää apuna erilaisia työtapoja. Maguire (2003) kuvaa draamatilannetta, jossa oppilaat eivät pystyneet astumaan toistensa rooliin vaihtamalla tuoleja tai asuja. Draaman hetki pysäytettiin niin, että kaikki "jähmettyivät" rooleissaan paikoilleen. Kun aika pysähtyi, valittiin yksi roolihenkilö, jonka tilannetta ja tunteita arvailtiin yhdessä. Kun oppilas sai pysyä roolissa, jota muut tarkastelivat, hän vihdoinkin näki itsensä toisena.

MIELLEN TEORIA. Mallin käsite *mielen teoria* perustuu Baron-Cohenin (1999) *mielen lukemisen* nelivaiheiseen luokitukseen (luku 4.3). Kehityksellisesti ensimmäistä, *intentionaalista* vaihetta määrittelee tahto suuntautua toiseen, draamassa myös ryhmään. Vasta tahtoessaan ihminen *seuraa toista* ja sallii sen, että toinen seuraa häntä. Katse helpottaa seuraavaa, *jaetun huomion* vaihetta, jossa hän – esimerkiksi pannaessaan merkille, minne toinen katsoo tai osoittaa – kiinnittää huomionsa samaan kuin toinen. Kehittyneintä vaihetta, teorian muodostamista *toisen mielestä*, voidaan pitää draamassa episteemisenä tasona, jolla kytetään ajattelemaan asioita toisen kannalta. Tällä tasolla voidaan uskotella ja huijata, myötäelää ja kokea myötätuntoa.

'Kuningas' (hoitaja roolissa) menettää tunteensa ja kykynsä reagoida. Hän istuu jähmeänä valkean naamion takana. Lähes kaikki haluavat vuorollaan yrittää herättää hänet, mutta kuningas ei reagoi edes kutitukseen eikä kahvin tuoksuun. M, jolla on autistisia piirteitä, alkaa hiljaa itkeä ja menee yksin, ilman pariaan, kuninkaan luokse, viipyy siinä pitkään ja koskettelee tätä. Kaikki katsovat. (T1R4/Vi 00:17:00-00:21:00)

Itku voidaan tulkita kyvyksi osoittaa myötätuntoa. Toinen selitys voi kuitenkin olla, että M halusi saada kuninkaan entiselleen. Häntä saattoi myös vain kiusata se, että jollakin on naamio: kasvot pitää näkyä. Itku ei välttämättä kertonut kyvystä ajatella kuninkaan surua, vaan ehkä se kertoikin mielen teorian ensimmäisestä, intentionaalisesta vaiheesta. Kuitenkin myös se on tärkeä ja tiettyssä vaiheessa riittävä oppimistavoite sosiaalisessa kehityksessä. Tärkeintä on, että M meni rohkeasti kuninkaan luokse ja koetti saada tutun hoitajan esiin naamion takaa. (Tp 1.3.2007)

8 ELÄMYS, OSALLISUUS JA YMMÄRRYS

Malli kiteytetään tässä luvussa kolmeksi laajaksi yleiskielen käsitteeksi, joiden avulla voidaan kuvata tulkintoja osallistujan draamakokemuksista. Ne ovat draamakokemuksen pääluokkia, ja niiden tuottamisen tavoite on rajata empiirisen aineiston analyyseja (kehys D).

Elämys sijoittuu *kauneuden* ja taiteen itseisarvon pääluokkaan. Elämys kuvataan tässä hetkelliseksi, usein affektin värittämäksi kokemukseksi. Kun perusjäsennyksen pääluokka *Kauneus* ei sisällä pyrkimystä itseensä, tämä pyrkimys ei sisälly myöskään mallin elämys-käsitteeseen – lukuun ottamatta erityismerkitystä *esteettinen elämys*, johon katson sisältyvän kokemuksen jäsentelyä ja pyrkimystä irtautua välittömästä affektista.

Osallisuus sijoittuu *kumppanuuden*, vuorovaikutuksen ja yhteisöllisen prosessin alueelle. Sen lähikäsitteitä ovat jaettuus ja jakaminen. Erotan osallisuuden kokemuksen toiminnallisesta osallistumisesta ja tarkastelen erityisesti *jaettua osallisuutta*, jota draaman parityöskentelyssä syntyy toisen ollessa toimijana ja toisen heijastajana.

Ymmärrys sijoittuu *käsittämisen*, oppimisen ja tiedon alueelle. Käsittäminen tuottaa parhaimmillaan ymmärryksen kokemusta. Hermeneuttisena käsitteenä ymmärrys viittaa sekä käsittämisen prosessiin (kehiin) että siihen, mihin yksilön käsittäminen parhaimmillaan johtaa. Sijoitan ymmärryksen kokemuksen kolmanneksi pääluokaksi kehyyksen D.

Lopuksi mainitsen kaksi ontologista oletusta, jotka liittyvät kokemuksen pääluokkiin. Ensiksi oletan, että tutkimuksen *keskeiset tieteenalat* sijoittuvat mallin kolmijakoon (elämys/osallisuus/ ymmärrys) teorian tukemina. Niillä on kolmijaossa erilaiset painotukset, jotka täydentävät toisiaan. Toisessa oletuksessa näen mallin kolmijaossa myös *lineaarisuutta*, kehityksen suuntaa: elämys vahvistuu osallisuuden kokemisesta ja yhdessä nämä kaksi tukevat ymmärrystä.

8.1 Kuvaukset

KASVU DRAAMASSA JA DRAAMASTA

| | | | |
|---|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| A | KAUNEUS | KUMPPANUUS | KÄSITTÄMINEN |
| B | Taide itseisarvona | Taide prosessina | Taide välineenä |
| C | Analysoitu 26 käsitettä | Analysoitu 19 käsitettä | Analysoitu 16 käsitettä |
| D | ELÄMYS-kokemukset | OSALLISUUS-kokemukset | YMMÄRRYS-kokemukset |

Elämys Kauneuden kokemuksena

Taiteen eläytymisteorioissa *elämykseen* sisältyy affektio, kun taas konstruktivi-
sen taidekäsitteen mukaan (esim. Adorno 2006, 467) siinä ei ole affektiota eikä
myöskään arvioivaa tunnetta. Tutkimuksessani *elämys* ilmenee aisti- ja keho-
kokemuksina. Liitän siihen eläytymisteorioiden mukaisesti affektion, mutta
siinä on myös kehollisuuden tila ja tunne, joka ihmiselle jää affektin tilan men-
tyä ohi.

Lammenranta (1990) on tarkastellut esteettistä elämystä Beardsleyn esi-
tyksen pohjalta erityisenä kokemuksen lajina, johon kuuluvat *kohdistuneisuus ja*
samanaikainen tunne kohteesta etäännyttämisestä, vapautuminen menneestä ja tulevasta,
aktiivinen jäsentelevä keksiminen sekä tunne omasta eheytymisestä. Etäännyttäminen ja
eheytyminen tunne sisältyvät mallissa heittäytymiseen ja jäsentelevä keksimi-
nen kokemukselliseen oppimiseen. Tiivistän mallin elämys-käsitteen käyttämäl-
lä Lammenrannan kuvauksia *kohdistuneisuus objektiin ja vapautuminen menneestä*
ja tulevasta. Lisään kuvaukseen käsitteanalyysini hermeneuttisen ytimen (*kehollis-*
uus, aistiminen, hetkellisyys ja affekti). Näin koostuu viisi piirrettä, jotka kiteyttä-
vät mallin Elämys-kokemuksen. Järjestän ne niin, että alkukirjaimista muodos-
tuu sana KAHVA.⁵⁴ Draaman mallin kokemusluokkaa *elämys* määrittävät
piirteet tiivistyvät listaksi

- K Kohdistuneisuus draamaan
- A Aistien ja kehon vastaanottavuus
- H Hetkessä läsnäolo
- V Vapautuminen menneestä ja tulevasta
- A Affektin virta.

Osallisuus Kumppanuuden kokemuksena

Osallisuus-käsitteen taustalla on usean käsitteen kenttä. *Osallistava ja osallista-*
minen viittaavat draaman ja sen ohjaajan tehtävään. *Osallistuva, osallistuminen,*
draaman omistajuus ja osallisuus viittaavat draamaryhmän ja sen jäsenten toimin-
taan. Osallisuuden arviointi on melko helppoa, jos se voidaan perustaa havait-
taviin tekoihin ja toimintaan, jota kumppanit tuottavat yhteisen päämäärän hy-
väksi. Draaman osallisuutta on kuitenkin myös yksilön kokemus siitä, että hän
on draaman maailmassa *totena ja läsnä*, vaikka ei osallistu tekoihin. Koska men-
taaliinen kokemus ei ole muiden havaittavissa, *totena ja läsnä olemista* on vai-

⁵⁴ KAHVA viittaa oven avaamiseen uuteen, mikä on tutkimukseni tilanteen Avain-
säätöön Kahvakeskuksen palvelun slogan (www.avainsaatio.fi).

kea arvioida. Sitä on tulkittava ihmisten olemuskielestä, josta etsitään merkkejä kiinnostuneisuudesta, aktiivisesta läsnäolosta ja ryhmän jäsenyydestä.

Jaettu osallisuus on tutkimuksen draamatyyppin erityiskäsite. Se viittaa työtapaan, jossa kehitysvammaiset osallistujat ja hänen draamaparinsa toimivat ikään kuin *yksi olento*: he jakavat huomionsa kohteen, tavoitteensa, tehtävänsä, jopa joskus roolinsa (ks. esimerkki: luku 7.4/vuorovaikutuksen dialogisuus). Osaavampi kompensoi vähemmän osaavan toiminnallisia rajoitteita. Pari heijastaa toistensa aloitteita niin, että he kokevat osallistumisena yhteisenä. Tällaista osallisuuden käsitteen tulkintaa lähellä on sovelletun draaman tutkijan Nicholsonin (2005a) esittämä käsite *jaettu kokemuksen tulkinta (shared interpretation of experience)*. Hän selittää sen oman kokemuksen tunnistamiseksi toisesta ja toisen kokemuksen tunnistamiseksi itsestä; yhteinen kokemus luo yhteisen tunteen kuulumisesta johonkin samaan (*belonging to*). (S. 94.)

Draamatyyppin *osallisuus*-kokemuksessa voidaan erottaa viisi piirrettä. Muodostan piirrelistan alkukirjaimista sanan TAKTI, joka viittaa kosketettuna olemiseen ja yhteisyyteen draamassa (ks. myös *tact*, Van Manen 1990, 169). Listan kolmea ensimmäistä piirrettä voidaan jossain määrin havainnoida ihmisen toiminnasta, muita on tulkittava tilanteista, teoista ja olemuskielestä.

| | |
|---|--|
| T | Tavoitteellisuus (kiinnostus yhteiseen kohteeseen) |
| A | Aktiivinen osallisuus (toiminta, tekeminen, vaikuttaminen) |
| K | Kumppanin tai työtoverin heijastaminen (jaettu osallisuus) |
| T | Tapahtumisen eläytyvä seuraaminen (jaettu osallisuus) |
| I | Irtoaminen tarkkailemaan (hetkellinen "putoaminen") |

Ymmärrys Käsittämisen kokemuksena

Heidegger (2000b, 191, 185) pitää ymmärtämistä olemiskykynä: "Ymmärtämisenä täälläolo luonnostaa olemistaan mahdollisuuksiin." Tätä tiheää ilmausta on avattava aina siinä, mitä sen avulla tarkastellaan. Draamassa tulkitseen sitä seuraavasti: *luonnostelu* on *merkityksen* hakua ymmärtämisen kohteille ja uusien kiinnittymispintojen tuottamista maailman tulkinnalle. Tämä haku avaa *mahdollisuuksia* hahmottaa ja ymmärtää, olla olemassa *avautuneena*. Draamatutkimuksessa tämántapaista pohdintaa kuvataan usein käytännöllisemmin ja viittamatta Heideggeriin. Esimerkiksi Häkämies (2007, 41) sanoo, että "draama lisää ymmärrystä avaamalla todellisuutta ja luomalla uusia merkityssuhteita siihen". Heideggerin puhe ymmärtämisestä kääntyy hyvin draamaan.

Draama tarjoaa ihmettelyn aiheita, mutta samalla helpottaa käsittämistä esittämällä aiheita pelkistyneinä ja tyylieltyinä, pienoiskoossa. Konkreettinen luo mielikuvia, mutta mielikuva myös irrottaa konkreettisesta. Merkityssuhteita syntyy erilaisilla kehollisen kokemisen, tekemisen ja abstraktion tasoilla, joilla itse kunkin osallistujan mielikuvat, merkit (ja mahdolliset metaforat) etsivät selityksiä ja pyrkivät kohti ymmärrystä. Mimesis-kerrostumat jäsentävät draamatarinan ymmärtämisen tarkastelua, taustanaan narratiivisen ymmärryksen käsite (Ricoeur; ks. Oesch 1994, 86), ja toisin katsominen tuottaa uusia näkökulmia. Näin kasvaa myös ymmärrys arjen sosiaalisesta todellisuudesta.

Kukaan ei voi tietää toisen ymmärryksestä eikä varsinkaan siitä, millainen ymmärryksen kokemus toisella draamassa on. Joskus ihminen vasta koettaa saada selvää näkemästään, toisessa kohdassa jo ihmettelee sitä, kolmannessa miettii uudestaan. Toinen ihminen voi vain tehdä oletuksia ja tulkintoja näistä prosesseista. Kiteytän ymmärryksen kuvauksen arkifilosofisesti käsiteanalyysin kuvauskielellä. Listan alkukirjaimista muodostuu sana KATSO, joka viittaa draamassa katsomiseen: asioiden näkyväksi tuomiseen ja uutena näkemiseen tiedonhankinnan perustana.

| | |
|----------|--|
| K | Kulkeminen etsimisen kehällä (kohteen ympäröiminen) |
| A | Avautuminen mahdollisuuksille (aukot, ihmettely) |
| T | Toisin katsominen (uudelleen näkeminen) |
| S | Sulkeminen, ajatuksen kohteen sijoittaminen (argumenttien valinta) |
| O | Oppiminen ja käsittäminen (ymmärtämisen mahdollinen tulos). |

8.2 Oletuksia

Oletus 1. Neljä tieteenalaa paikantuvat malliin rinnakkaisina

Käsittemallin lähtökohtana on toiseutta koskeva huolenpito draaman kontekstissa, erityispedagogiikan, draamakasvatuksen, logopedian ja kriittisen kasvatustilafilosofian diskurssissa (kehykset A – D). Lisään hypoteettisen kehyyksen E.

| KASVU DRAAMASSA JA DRAAMASTA | | | |
|------------------------------|--|-------------------------|-------------------------|
| A | KAUNEUS | KUMPPANUUS | KÄSITTÄMINEN |
| B | Taide itseisarvona | Taide prosessina | Taide välineenä |
| C | Analysoitu 26 käsitettä | Analysoitu 19 käsitettä | Analysoitu 16 käsitettä |
| D | ELÄMYS | OSALLISUUS | YMMÄRRYS |
| E | <p style="text-align: center;">← -----Eriyispedagogiikka----- →</p> <p style="text-align: center;">← -----Draamakasvatus----- →</p> <p style="text-align: center;"><-----Logopedia-----></p> <p style="text-align: center;">← -----Kriittinen kasvatusfilosofia----- →</p> | | |

Jo kaksikymmentä vuotta sitten Fadjukoff ja Pirttimaa (1991, 35) pitivät erityispedagogiikan vaihtoehtoina joko moni- tai yksiparadigmaisuutta tai teorioiden rinnakkaista dialektiikkaa. Keskustelussa paradigmojen syntymisestä ja hajoisesta dialektiikanäkemyks näyttää voimistuvan (Siljander & Kivelä 2008). Seuraava oletus perustuu myös tähän näkemykseen.

Kehyksessä E tieteenalat paikantuvat malliin sen perusteella, miten niiden paino ja ulottuvuudet ilmenevät tutkimuksessani. Paikannus ei perustu systemaattiseen kirjallisuusanalyysiin eikä systemaattiseen käsitepoimintaan, vaan vaikutelmaan, jonka tutkimukseni lähdekirjallisuus kokonaisuutena tuotti. Tästä syystä kehys E ei sisälly ehdottamaani malliin.

Eriyispedagogiikka paikantuu pääosin käsittämiseen ja kumppanuuteen (ymmärrys ja osallisuus). Lisäksi erityispedagogiikassa tuodaan esiin taiteen käyttö yhtenä tienä kasvun edistämiseen (kauneus ja elämys). *Draamakasvatus*,

jonka käsitteistöä käytän muita enemmän, ulottuu kaikkiin pääluokkiin. Sen ominta aluetta on esteettinen merkityksenanto (kauneus ja elämys). Tutkimukseni *logopedinen* puhe paikantuu yhteisyyteen (osallisuus). Lisäksi logopedia kohdentaa huomion läsnäoloon varhaisen vuorovaikutuksen perustana (elämys) sekä merkin idean oppimiseen kielen omaksumisen perustana (ymmärrys). *Kriittisen kasvatustilafilosofian* ajattelua voidaan tunnistaa mallin kaikilla alueilla, vahvimmin osallisuudessa ja ymmärryksessä. Lisäksi sitä on tutkimuksen etiikassa ja hermeneuttisessa ajattelussa.

Oletus 2. Kauneus tuottaa käsittämistä kumppanuuden avulla

Olen aiemmin (luku 7. 3 Oudon kohtaaminen) esitellyt Baumanin (1995, 146–168) postmodernia käsitystä siitä, että ihminen elää yhtä aikaa kolmessa sosiaalisessa tilassa: kognitiivisessa, moraalisisessa ja esteettisessä. Baumanin mukaan Outo kohdataan parhaiten esteettisessä tilassa. Kun tarkastelen näitä tiloja tutkimukseni käsitteellisen kehikossa, päädyn oletukseen, jossa

- 1 Kognitiivinen tila (Käsittäminen) kutsuu draaman Oudon esiin ("mikä?")
- 2 Moraalinen tila (Kumppanuus) pyytää kohtaamaan Oudon ("miksi?")
- 3 Esteettinen tila (Kauneus) avaa oven Outoon ("miten?")

Pidän mahdollisena, että kehitysvammaisen ihmisen ymmärryksen puutteet sallivat sen, että hänen havainnointiaan eivät rasita kognitiiviset odotukset ja yritys jäsentää koettua rationaalisesti. Hän ei "suorita" tilannetta, vaan "tekee" sen avoimesti ja elämyksellisesti. Nähdäkseni on myös mahdollista, että jos hän jakaa avoimen kokemisensa muiden kanssa, yhteinen kiinnostus tuo uutta ainesta tilanteeseen ja motivoi selvittämään koettua. Ehdotan draamatyyppin mallin pohjalta Baumanin kuvaukselle kolmesta sosiaalisesta tilasta toista järjestystä, joka sisältää ajatuksen jatkumosta. Ajattelen, että paljon tukea tarvitsevan ihmisen draamaoppimisessa

- 1 Esteettinen merkityksenanto houkuttelee hänen kehonsa ja mielensä aistimaan kohdetta (kauneus; elämys).
- 2 Sosiaalinen merkityksenanto auttaa häntä tutkimaan kohdetta yhdessä muiden kanssa (kumppanuus; osallisuus).
- 3 Nämä prosessit yhdessä tukevat häntä jäsentämään koettua niin, että tapahtuu oppimista (käsittäminen; ymmärrys).

Ajatus jatkumosta voidaan kuvata lauseena: "Kauneus tuottaa kumppanuuden avulla käsittämistä." En koettele ajatusta tutkimuksessani teoreettisesti eikä empiirisesti, vaan pidän myös sitä mallin ontologisena oletuksena.

OSA IV
DRAAMATUOKIOT

9 DRAAMAKOKEMUKSET

Tässä luvussa teoria avaa aineistoa. Hermeneuttisen kehän II syklit F, G ja H kääntyvät käytäntöön (kuvio 7, luku 5.2). Käsitteet *elämys*, *osallisuus* ja *ymmärrys* rajaavat ja ohjaavat empiirisen aineiston analyysia ja draamatyyppin arviointia yhteisöllisenä kuntoutuksena.

Esitän analyysit aineisto kerrallaan, toisin kuin käsiteanalyysissa. Analyysien kertymä tuottaa uutta tietoa samasta kohteesta. Tarkastelen koko aineistoa laadullisesti, kyselyä myös määrällisesti. Monimenetelmäisyyden tavoite on aineiston monipuolinen kuvaaminen – ei niinkään validointi tai triangulointi (joita kuvaileva ja ymmärtävä tutkimus ei kaipaa; ks. Tuomi ja Sarajärvi 2006, 144; Cresswell 2003). Tarkastelen arviointien kirjoja ja näkökulmia. Erityisesti selvitän kaksoisroolia (hoitaja draaman osallistujana) sekä draaman kaksoista-voitetta (virkistys kuntoutuksena). Otan havaintoesimerkeiksi kolme kehitysvammaista osallistujaa, joita pidin ryhmässä hyvin haasteellisina.

Kyselyllä 1) koottiin kokemustietoa, 2) tarjottiin työntekijöille käsitetyökaluja draaman jäsentämiseen ja 3) taustoitettiin haastattelun suunnittelua. Esitän kyselyn tulokset kuvauslausekkeiden (väittämien) jakaumina ja keskiarvoina, erikseen lähityöntekijöiden itsearvioista ja kehitysvammaisia osallistujia koskevista arvioista. Lisäksi ryhmittelen lausekkeet mallin pääluokkiin ja muodostan oman luokan kuntoutuksellisuuden arvioinneista. Otan esiin keskeisiä tuloksia ja abstrahoin joitakin niistä käsitemallin kuvauskielellä. Erikseen tarkastelen joitakin vastakohtaisuuksia sekä vastustuspuhetta (yksi 16 työntekijästä ilmaisi kielteisiä kokemuksia).

Ryhmäkohtaiset *teemahaastattelut korvasivat osin sanallista reflektiota*, jota ei voitu tuokioissa toteuttaa. Kollektiivinen, ryhmän tuottama reflektio vahvistaa kyselystä saatuja havaintoja erityisesti niissä kohdissa, joissa arvioija raportoi itseään yllättäneistä havainnoista. Haastattelupuheessa on myös uusia ja kyselyssä esitetyille vastakkaisia käsityksiä. Siinä on lievempää itsekritiikkiä kuin kyselyvastauksissa, ja sekä omia että asiakkaiden draamakokemuksia arvioidaan siinä myönteisemmin kuin kyselyssä. Asiakkaiden taitoja koskevat kommentit taas ovat haastattelussa kriittisempiä kuin kyselyssä. Luvun lopussa tarkastelen haastattelun eräitä pääteemoja sekä vertailen kyselyn ja haastattelun tuloksia.

9.1 Kyselyn analyysi

Kyselyssä oli 50 kuvauslauseketta, väittämää (liite 5). Työntekijät ($n = 16$) arvioivat erikseen jokaista kolmea draamatuokiota, joihin osallistuivat. Jokainen arvioi numeerisesti (Likertin asteikko 1–4), miten kukin lauseke vastaa omaa arviota. Esitän tulokset lausekkeittain ja tarinoittain ryhmien yhteistuloksena. Tulokset kuvataan sanallisesti käsitelmällin mukaisina keskiarvotaulukkoina sekä graafisina jakaumina.

Keskiarvot laskettiin asteikosta 0–3 (kyselyssä asteikko 1–4). Kontrollikysymysten arvot käännettiin laskennassa vastakkaisiksi.

Rengasta luku sen mukaan, missä määrin kuvaus x vastaa draamatuokiosta tulkitsemaasi.

| | kysely | laskenta |
|---------------|--------|----------|
| ei lainkaan | 1 | 0 |
| jonkin verran | 2 | 1 |
| kohtalaisesti | 3 | 2 |
| paljon | 4 | 3 |

Taulukossa 7 ovat asiakkaita koskevat arviot sekä arvioluvut kolmesta esimerkkiasiakkaasta. Taulukossa 8 ovat työntekijöiden itsearviot.

Kehitysvammaisten osallistujien kokemusten arvioinnit

Arvioiden jakaumien graafiset kuvaajat esitetään tarinoittain ja kysymys kysymykseltä (liite 6). Sijoitin kuvauslausekkeet käsitelmällin, perusjakona on elämys / osallisuus / ymmärrys. Lisäksi sijoitin kuhunkin lausekkeeseen 1–4 mallin kuvauskäsitettä. Sijoittaminen on kokeilua ja sen tavoite on koetella käsitelmällin sopivuutta kyselyn jäsentämiseen ja tulosten kuvaamiseen (taulukko 7). *Elämyksen* pääluokkaan sijoitan neljä lauseketta, *osallisuuteen* 13 ja *ymmärrykseen* 17. Kolme päätelmälauseketta koskee kuntoutuksellisuuden arviointia. Tarinoiden T1, T2 ja T3 keskiarvot ovat kunkin kuvauslausekkeen kohdalla ylempällä rivillä, niiden alla ovat kolmea kehitysvammaista osallistujaa M, N ja O koskevat arviot. Heistä on esimerkkejä myös tutkimuslosteen muissa luvuissa, joissa käytän eri koodeja (tunnistettavuuden suojaus).

M, N ja O ovat harkinnanvarainen näyte, joka perustuu heistä draaman ohjaajana tekemiini havaintoihin (osallistuva havainnointi, videotallenteiden katselu). He edustavat käsitykseni mukaan vuorovaikutuksellisesti ongelmallisia osallistujia. Heillä näytti olevan tarvetta vetäytyä omaan maailmaan. Heidän oli usein vaikea kohdentaa huomio samaan kuin ryhmä. He keinuttelivat itseään, viputtivat sormia ja esineitä edestakaisin. Kaksi heistä toimi välillä omaehtoisesti. Kaikilla oli autistisia piirteitä, yhdellä autismidiagnoosi. Olen kiinnostunut siitä, millaisiksi heidät hyvin tuntevat ihmiset arvioivat kyselyssä heidän draamakokemuksensa.

TAULUKKO 7 Lähityöntekijöiden arviot kehitysvammaisten osallistujien draamakokemuksista/ kysely 3

- NRO Kuvauslausekkeen numero kyselylomakkeessa
- ka Keskiarvo (asteikko 0–3)
- T1, T2, T3 (ylärivi) Asiakkaita (16) koskevien arviointien keskiarvot
- M, N, O (alarivi) Esimerkkiasiakkaita koskevien arviointien keskiarvot
- Mallin käsite Viittauksia mallin käsitteisiin (suluissa: muuhun pääluokkaan)
- Kokemusluokka Kuvauslausekkeen sijoittuminen mallin kokemusluokkiin

| NRO | KUV AUSLAUSEKE | T1 | T2 | T3 | MALLIN KÄSITE | Koke- mus- luokka |
|--|---|----------|----------------|------------|---|----------------------------|
| | | ka. | ka. | ka. | | |
| | | M | N | O | | |
| <i>K O K E M U S T U L K I N N A T</i> | | | | | | |
| 3.1.11 | Osallistumisen innostus näkyi hänestä vielä draamatuokion jälkeenkkin. | 1,7 0 | 1,3 1 | 1,6 2 | Keskeneräisyys Läsnäolo | E L Ä M Y S |
| 3.2.1 | Hän havainnoi tapahtumia valppaasti. | 2,1 1 | 1,7 3 | 2,1 2 | Aistiminen Läsnäolo | |
| 3.2.2 | Hän sai selkeitä aisti- ja tunnekokemuksia. | 2,6 3 | 2,3 2 | 2,5 3 | Aistiminen, Kehollisuus | |
| 3.2.5 | Draaman oudot asiat ja yllätykset kiinnostivat häntä. | 1,9 1 | 2,0 2 | 2,1 3 | Oudon kohtaaminen Katkos | |
| 3.1.1 | Hän virittyi kahdenkeskiseen yhteyteen. | 1,8 0 | 1,5 1 | 1,9 1 | Virittyneisyys Heijastaminen | O S |
| 3.1.2 | Hän virittyi ryhmän yhteyteen. | 2,0 1 | 1,5, 0 1 | 2,1 2 | Kuuntelu Kunnioitus | |
| 3.1.3 | Hän kiinnitti huomion tarjottuun kohteeseen. | 2,6 2 | 2,0 2 | 2,1 3 | Jaettu huomio | A |
| 3.1.4 | Hän kiinnitti huomion ryhmälle yhteisesti tarjottuun kohteeseen. | 2,3 1 | 1,6 1 | 2,1 0 | Osallistuminen Me-kokemus | L |
| 3.1.5 | Hän vastasi hyväksyvästi työntekijöiden "tarjouksiin". | 2,4 3 | 1,8 1 | 2,2 3 | Tarjous Heijastaminen Jaettu toiminta Vastavuoroisuus | L I S |
| 3.1.6 | Hän vastasi hyväksyvästi toverien "tarjouksiin". | 1,9 0 | 1,3 0 | 1,7 eos | Tarjous Jaettu toiminta Vastavuoroisuus Me-kokemus | U U |
| 3.1.7 | Hän teki toisille "tarjouksia". | 1,4 0 | 1,2 1 | 1,4 1 | Tarjous Jaettu toiminta Mahti Me-kokemus | U S |
| 3.1.8 | Hän kesti vuorollaan ryhmän huomion eikä vaatinut sitä yli tilanteen tarpeen. | 2,6 3 | 2,0 2 | 2,1 3 | Samanlähtöinen Kunnioitus Vastavuoroisuus (Draamasop.) | |

(taulukko jatkuu)

| | | | | | | |
|--------|--|-----|-----|-----|---|-------------|
| 3.1.9 | Hän toimi vastavuoroisesti. | 2,0 | 1,7 | 1,7 | Vastavuoroisuus | |
| | | 2 | 2 | 2 | | |
| 3.1.10 | Hän oli antaumuksella mukana yhteisessä toiminnassa. | 2,1 | 1,7 | 2,1 | Osallistuminen Me-kokemus (Heittäytym.) | |
| | | 2 | 1 | 1 | | |
| 3.2.9 | Hän otti roolin. | 1,8 | 1,7 | 1,8 | Tarjous Osallistuminen (Mimesis, Heittäytyminen) | |
| | | 1 | 2 | 2 | | |
| 3.2.12 | Hän toimi ryhmän yhteisen päämäärän suuntaisesti. | 1,6 | 1,4 | 1,5 | Tavoite, tahto Me-kokemus Jaettu toiminta | |
| | | 2 | 1 | 1 | | |
| 3.2.13 | Hän sai kokea tarinan omalla tavallaan ja vaikuttaa siihen kykijensä mukaan. | 2,5 | 2,1 | 2,5 | Mahti Vallasta vapaa Samanlähtöinen Kunnioitus | |
| | | 3 | 2 | 3 | | |
| 3.2.3 | Draaman tehokeinot ja työtavat tukivat hänen tarkkaavuuttaan. | 2,4 | 2,1 | 2,1 | Pelkistyminen Ihmettely Kysyminen | Y |
| | | 3 | 3 | 3 | | |
| 3.2.4 | Tuokiossa oli hänelle kokemuksesta tuttuja asioita. | 1,4 | 1,9 | 2,1 | Pelkistyminen Mielikuva Elinikäinen opp. | M |
| | | 1 | 1 | 2 | | |
| 3.2.6 | Hän kiinnostui tarinan yksittäisistä kohtauksista. | 1,9 | 1,9 | 2,1 | Mimesis (Jaettu huomio) | M |
| | | 2 | 2 | 2 | | |
| 3.2.7 | Roolihahmot, rakennettu tila, äänet yms. kiinnostivat häntä "ulkoisesti". | 2,1 | 1,8 | 2,1 | Pelkistyminen Mielikuva (Aistiminen) | Ä R |
| | | 2 | 2 | 3 | | |
| 3.2.8 | Tilanteet kiinnostivat häntä "sisäisesti". | 1,2 | 1,5 | 1,3 | Refleksiivisyys Mielikuva Merkki,metafora Mimesis Toisin katsominen | R Y S |
| | | 1 | eos | 1 | | |
| 3.2.10 | Hän ymmärsi tarinan pääjuonen. | 1,0 | 0,9 | 1,4 | Mimesis | |
| | | 0 | 1 | eos | | |
| 3.2.11 | Hän vei osaltaan tarinaa eteenpäin. | 1,2 | 1,2 | 1,7 | Tekeminen Mimesis (Osallistuminen) | |
| | | 0 | 1 | eos | | |

(taulukko jatkuu)

| P Ä Ä T E L M Ä L A U S E K K E E T (K U N T O U T U S A S P E K T E J A) | | | | | | |
|---|--|-----|-----|-----|---|-----------|
| 3.1.12 | Draamatuokio oli hänelle kuntouttava osallistumisen ja vuorovaikutuksen kokemus. | 2,0 | 1,9 | 2,1 | Osallisuus | Kuntoutus |
| | | 2 | 1 | 3 | | |
| 3.2.14 | Näin hänessä uusia piirteitä. | 1,2 | 1,1 | 0,8 | Refleksiivisyys Toisin katsominen | Ymmärrys |
| | | 1 | 1 | 2 | | |
| 3.2.15 | Tarinassa oli seikkoja, jotka toivat mieleeni hänen todellisen elämänsä asioita. | 1,1 | 1,0 | 1,2 | Refleksiivisyys Mimesis Metafora Mielen teoria | Ymmärrys |
| | | 0 | eos | 2 | | |

Kyselyssä⁵⁵ asiakkaat saivat parhaat kokemukset Meri-tarinasta, seuraavaksi Kuningas-tarinasta, ja viimeiseksi jäi Ritari-tarina. Vahvimpia olivat keho-, aisti- ja tunnekokemukset sekä valppaus ja yhteisen huomion jakaminen (mallin käsittein: *aistiminen, kehollisuus, läsnäolo ja jaettu huomio*). Draaman tehokeinot ja työtavat (*pelkistyminen, ihmettely ja kysyminen*) tukivat hyvin tarkkaavuutta, ja asiakkaat saivat vaikuttaa tarinaan kykyjensä mukaan (draama oli asiakkaille *vallasta vapaata, samanlähtöistä* ja se sisälsi *kunnioitusta ja mahtia*). (Lausekkeet 3.2.1, 3.2.2., 3.1.3, 3.1.4, 3.1.5, 3.1.6, 3.1.8, 3.2.3 ja 3.2.13.) Toverien tarjouksiin he vastasivat heikosti ja tekivät vähän omia tarjouksia (3.1.6, 3.1.7). Juonen ymmärtäminen ja tarinan kulkuun vaikuttaminen olivat myös melko vähäistä (*mimesis*) (3.2.10, 3.2.11). Kuitenkin asiakasryhmien arvioitiin saaneet jotakin "irti" kaikista kysytyistä aiheista. Kokemukset osallistumisesta ja vuorovaikutuksesta arvioitiin *kuntouttaviksi*, keskiarvo oli 2. (3.1.12.)

M, N ja O jakoivat huomionsa ryhmän kanssa heikommin kuin muut keskimäärin, mutta kestivät vuorollaan *toisilta saamansa huomion* He *virittyivät* kahdenkeskiseen yhteyteen heikosti eivätkä vastanneet *toveriensa "tarjouksiin"*. Kuitenkin M sai Kuningas-tarinasta ja O Meri-tarinasta maksimipisteet *työntekijöiden "tarjousten"* hyväksymisestä (3.1.5). Kaikilla kolmella oli draamassa *kokemuksesta tuttua* vähemmän kuin muilla, mutta silti he *kohtasivat tunteita ja ymmärsivät tapahtumia*. (3.1.11, 3.1.1, 3.1.10, 3.2.9, 3.1.9, 3.2.4, 3.2.10, 3.2.11.) Arvioiden vaihtelu voi johtua kysymysten tulkinnallisuudesta ja siitä, että eri kerroilla kysymystä ehkä tarkasteltiin eri näkökulmista. On myös mahdollista, että kiinnostuakseen jostakin kehitysvammaisen osallistujan ei tarvitse tunnistaa siitä kokemuksesta tuttua ja järjellistä, koska hän on tottunut "eksymään" (luku 11.5; Heidegger 2000b, 425).

Esimerkkihenkilöiden arvioluvut ovat joissakin tarinoissa selvästi korkeampia kuin ryhmän keskimääräiset luvut, esimerkiksi *aistiminen ja kehollisuus* (3.2.2) ja *mahti* (3.2.13). Draaman tehokeinot ja työtavat (*pelkistyminen, ihmettely,*

⁵⁵ Referoin lähityöntekijöiden tekemää tulkintaa, joka perustuu heidän osallistuvaan havainnointiinsa draamatuokioissa ja jonka he ilmaisevat kyselyssä. Käytän kuvauksessa yksinkertaista imperfektiä. Ilmaukseni "heidän parinsa/ asiakkaat/ kehitysvammaiset osallistujat saivat..." tarkoittaa, että osallistuttuaan draamaan asiakkaidensa pareina lähityöntekijät arvioivat, että nämä kokivat saaneensa..."

kysyminen) pitivät tarkkaavuuden erittäin hyvänä, koska kaikki kolme saivat tästä kohdasta maksimipisteet (3.2.3). Vahvaksi kokemukseksi arvioitiin myös *mahti ja samanlähtöisyys*, mitä ilmentää draamaan vaikuttaminen omien kykyjen mukaan (3.2.13). O:n kokemus Meri-tarinasta arvioitiin vahvaksi *kuntouttavan osallistumisen ja vuorovaikutuksen kokemukseksi* (maksimipisteet, 3.1.12). Voidaan ajatella, että jos vuorovaikutuksessa ongelmallisimmiksi arvioidut henkilö saa muita enemmän hyötyä draamasta, draamatyyppi kuntouttaa juuri häntä.

Odotusten toteutuminen

Työntekijät ilmaisivat odotuksissaan (XI–XII/2006) hyväksyvää innokkuutta tulevaa draamaprojektia kohtaan, mutta joukossa oli myös varauksellisia ennako-arvioita. Kaksi ilmoitti tullessaan mukaan työyhteisönsä pyynnöstä ja lievästä painostuksesta.⁵⁶ Kuukausi viimeisen draamatuokion jälkeen (V/2007) kaikki saivat ja palauttivat postikyselyn *odotusten toteutumisesta* (liite 6d). Virkistäviä ja miellyttäviä kokemuksia oli saatu juuri siinä määrin kuin niitä oli odotettu: paljon tai kohtalaisesti (1.5.1). Suurin osa asiakkaita koskevista odotuksista ylittyi. Erityisesti yllätti se, että useimmat ennalta haastavimmiksi arvioiduista pysyivät draamatilassa ja osoittivat kiinnostusta. Yhden erittäin monivammaisen osallistujan draamapari kuitenkin pettyi, koska hän odotti parinsa nauttivan draaman tunnelmasta ja olostaan muiden kanssa. Asiakkaan fyysiset kivut ja huomion tarve veivät kuitenkin pääosan työntekijän energiasta, eikä omalle draamakokemukselle jäänyt juuri lainkaan tilaa.

Työntekijät saivat odottamaansa vähemmän näkökulmia ja käsitteitä vuorovaikutuksen tarkasteluun (1.5.4). Tulos vastaa aiemmista draaman opintopiireistä saamiensa kokemuksia, joiden perusteella laajensin tutkimusta taiteeseen ja yhteisöllisyyteen (luku 5.1). On ilmeistä, että draaman kehittäminen koulutuksen työkaluksi vaatisi toisenlaista draamatyöskentelyä ja koulutettavien mahdollisuutta syventyä vuorovaikutuksen ilmiöihin; oppimistehtävät voisivat olla yksi keino. Osa vastaajista ymmärsi odotuksen tarkoittavan *toivetta* tulevasta, osa *ennustetta* tulevasta. Heidän lomakkeisiin kirjoittamansa lisäkuvaukset auttoivat tulkitsemaan, kumpaa odotusta vastaaja tarkoitti. Olisi siis pitänyt määritellä kyselyn käsite *odotus* yksiselitteisesti.

Itsearviot

Osa itsearvioista koskee lähityöntekijän omia kokemuksia draamatyöskentelystä, osa ryhmän toimintaa. Jakaumat ilmenevät kuvauslausekkeittain liitteestä 6b. Lausekkeiden sovitukset käsitteisiin ja keskiarvot ovat taulukossa 8. Viisi lauseketta sijoittuu *elämyksen* luokkaan, seitsemän *osallisuuden* ja kuusi *ymmärryksen* luokkaan. Lisäksi taulukossa on viisi *päätelmälauseketta*, jotka liittyvät draaman kuntoutuksellisuuden tarkasteluun.

⁵⁶ Toisen epäilijän ennako-odotus oli jyrkän vastustava. Tarkastelen hänen perustelujaan ja kokemuksiaan erikseen jäljempänä (vastustuspuhe, luku 9.3).

TAULUKKO 8 Lähityöntekijöiden itsearviot/ kysely 4

- NRO Kuvauslausekkeen numero kyselylomakkeessa
- ka Keskiarvo (asteikko 0–3)
- T1, T2, T3 Itsearvioiden (16) keskiarvot draamatarinoittain
- Mallin käsite Viittauksia mallin käsitteisiin (suluissa: muuhun pääluokkaan)
- Kokemusluokka Kuvauslausekkeen sijoittuminen käsitemallin pääluokkiin
- Tähti * Kuvauslausekkeessa on mainittu mallin käsite

| NRO | KUVAUSLAUSEKE | T1 ka. | T2 ka. | T3 ka. | MALLIN KÄSITE | Koke mus- |
|--|--|-----------------|-----------------|-----------------|---|----------------------------|
| <i>K O K E M U S T U L K I N N A T</i> | | | | | | |
| 4.1.6 > käänt. arvot | Oloni oli vaivautunut, kun emme saaneet selkeitä ohjeita, miten toimia eri tilanteissa. | 1,1 > 1,9 | 0,5 > 2,5 | 0,8 > 2,2 | Heittäytyminen Vapaus, virtaus Luottamus Draamasopimus | E L Ä M Y S |
| 4.2.2 | Eläydyin draaman kuvitteelliseen maailmaan ja sen vakavaan leikkilisyyteen. | 1,7 | 1,2 | 2,2 | Myytti Heittäytyminen Vapaus, virtaus Luottamus Draamasopimus | |
| 4.2.1 | Tuokio oli minulle antoisa virkistymisen kokemuksena. | 2,1 | 1,9 | 2,3 | Heittäytyminen | |
| 4.2.3 | Tuokio oli minulle antoisa esteettisenä kokemuksena. | 1,8 | 1,5 | 1,8 | Kauneus | |
| 4.2.5 > käänt. arvot | Draamallinen liioittelu ja ennakkoimattomat yllätykset hämmensivät tarpeettomasti tarinaa. | 0,9 > 2,1 | 0,4 > 2,6 | 0,9 > 2,1 | Paradoksi Vastavoima Katkos Oudon kohtaaminen | |

(taulukko jatkuu)

| | | | | | | |
|-----------------------------------|--|------------|------------|------------|---|--------|
| 4.1.1 | Tuokio oli minulle antoisa vuorovaikutuksen kokemuksena. | 2,0 | 1,7 | 2,2 | Kuuntelu Osallistuminen Virittyneisyys Vastavuoroisuus | O |
| 4.1.2 | "Kutsuin" asiakasta vuorovaikutukseen roolien ja tarinan avulla. | 1,8 | 1,5 | 2,1 | Tarjous | S |
| 4.1.5 | "Kuuntelin"* muita, liityin muiden tekemiseen ottamatta tarpeettomasti tilaa itselleni. | 2,0 | 1,9 | 2,0 | Kuuntelu Heijastaminen Kunnioitus Me-kokemus Jaettu toiminta | L L |
| 4.1.7 | Osallistuin* aktiivisesti, tein aloitteitakin ja vein tarinaa eteenpäin. | 1,4 | 1,2 | 1,8 | Tavoite, tahto Osallistuminen Jaettu toiminta Tarjous | I S |
| 4.1.8 <i>käänt. arvot</i> | En tuntenut kuuluvani ryhmään. | 0,4 2,6 | 0,5 2,5 | 0,4 2,6 | Samanlähtöinen Me-kokemus | U U |
| 4.1.9 | Näin yhteisen huomion jakamista ryhmässä.* | 2,1 | 2,1 | 2,5 | Jaettu huomio | S |
| 4.1.10 | Näin tilanteita, joissa vastavuoroisuus* nousi selkeästi esiin. | 1,8 | 1,6 | 1,9 | Vastavuoroisuus Dialogisuus | |
| 4.1.3 | Sain tietoa itsestäni. | 1,4 | 1,1 | 1,4 | Refleksiivisyys Kokemuksellinen oppiminen | |
| 4.1.4 | Sain tietoa tästä ryhmästä ryhmänä ja persoonien pelikenttänä. | 1,6 | 1,7 | 1,8 | Refleksiivisyys Kokemuksellinen oppiminen | Y M |
| 4.1.11 <i>käänt. arvot</i> | Draamatuokion vuorovaikutustavoite jäi minulle epäselväksi. | 0,8 2,8 | 0,7 2,3 | 0,5 2,5 | Refleksiivisyys Kokemuksellinen oppiminen | M |
| 4.1.12 <i>käänt. arvot</i> | Ymmärsin tuokion vuorovaikutustavoitteen, mutta mielestäni sitä ei saavutettu. | 1,2 1,8 | 1,2 1,8 | 1,1 1,9 | Refleksiivisyys Kokemuksellinen oppiminen | Ä R |
| 4.2.4 | "Draamatekniikat" syvensivät kiinnostavasti kohtauksia. | 1,9 | 1,8 | 1,8 | Refleksiivisyys kokemuksellinen oppiminen (Peitetyn paljastuminen) | R Y |
| 4.2.6 | Tarina puhutteli minua: löydän siitä eri kerroksia (vertauskuvallisia viittauksia elämäni) | 0,9 | 0,6 | 1,2 | Refleksiivisyys Metafora, merkki Toisin katsominen (Sijaikokemus (Suuri Kertomus) | S |

(taulukko jatkuu)

| PÄÄTELMÄLAUSEKKEET | | | | | | |
|--|--|-----|-----|-----|--|-------------|
| ks.myös 4.1.3 + asiakkaan arviot 3.1.2, 3.2.14, 3.2.15 | | | | | | |
| 4.1.14 | Osallistujien draama kehittää vuorovaikutusta puhevammaisten ihmisten kanssa. | 2,3 | 2,2 | 2,4 | | K U |
| 4.1.13 | Aion hyödyntää tuokioissa käytettyjä vuorovaikutuskeinoja asiakastyössäni. | 1,7 | 1,3 | 1,8 | | N |
| 4.1.15 | Osallistujien draama kehittää vuorovaikutusta työryhmässä. | 1,9 | 1,3 | 2,0 | | T |
| 4.1.16 | Osallistujien draama sopii minulle vuorovaikutusta kehittävaksi koulutukseksi. | 1,9 | 1,6 | 1,9 | | O U |
| 4.2.7 | Osallistujien draama (ilman asiakkaita) sopisi minulle osaksi työkykyä ylläpitävää TYKY-toimintaa. | 1,5 | 1,7 | 1,8 | | T U S |

Elämyksen kokemus määrittyy käsitelmällisissä esteettisen merkityksenannon kautta. Arviot draamasta esteettisenä kokemuksena ylittivät niukasti asteikon puolivälin. Ritari-draama, jota ohjaajat pitivät esteettisenä, sai lähityöntekijöiltä vähiten ”esteettisyyspisteitä”. Heille esteettisyys lienee tarkoittanut harmonista taiteen kokemista, ei sitä esteettisyyttä, josta draaman teoria puhuu (esim. *jännite, katkos, rituaali, aika ja merkitykset* esteettisyyttä rakentavina tekijöinä). Lisäksi lomakkeisiin kirjoitetuista lisäyksistä voidaan päätellä, että lähityöntekijöiden päähuomio oli parityöskentelyssä, jolloin itselle ei edes haettu erityistä esteettistä kokemusta. Esteettisyyttä koskeva kohta olisi ollut tarpeen avata kyselyssä esimerkein tai jättää siitä pois.

Vaikka oma *osallistuminen* arvioitiin melko vähäiseksi, *ryhmään kuulumisen* tunne sai lähes maksimiarviot. Työntekijät tunnistivat nähneensä ryhmässä *jaetua huomiota*, mutta eivät niinkään *vastavuoroisuutta* (4.1.8, 4.1.9, 4.1.10). He ilmoittivat saaneensa draamassa vain niukasti *tietoa itsestä* ja ryhmästä persoonien pelikenttänä (4.1.3, 4.1.4; vrt. haastattelun päinvastainen tulos, luku 9). Draaman *vuorovaikutustavoitteet* he arvioivat tunnistaneensa hyvin ja kokeneensa antoisaa vuorovaikutusta. Arvio siitä, kehittääkö draama työryhmän vuorovaikutusta ja sopiiko se itselle työkykyä ylläpitäväksi toiminnaksi, oli varovainen. Keskiarvo ylitti kuitenkin skaalan puolivälin (4.1.16, 4.2.7), kuten myös arvio siitä, aikooko itse hyödyntää tuokioissa käytettyjä vuorovaikutuskeinoja työssään. Selkeiden toimintaohjeiden puute ei tehnyt oloa kovin vaivautuneeksi, mutta ohjeistusta kaivattiin silti lisää (4.1.6, 4.2.5). Vaikka tuokiota seurasi väsymys, draama koettiin virkistäväksi (4.2.1) ja sen arvioitiin kehittävän vuorovaikutusta puhevammaisten ihmisten kanssa. (4.1.11., 4.1.1, 4.1.14, 4.1.5.)

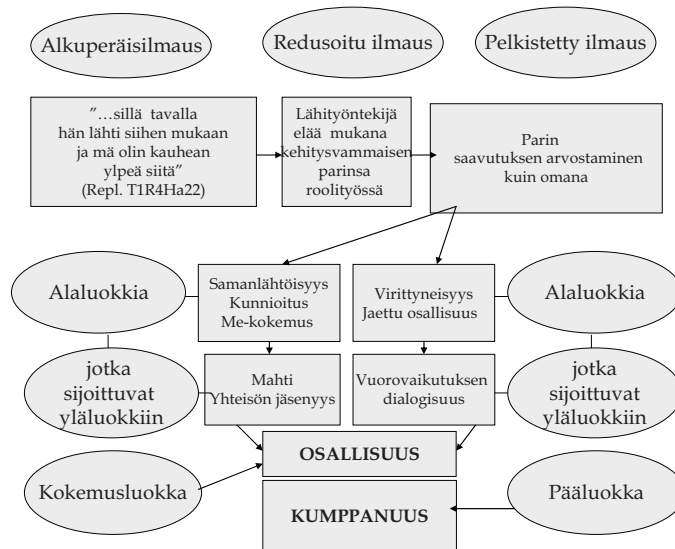
9.2 Haastattelun analyysi

Sisällönanalyysin metodi

Numeroin litteroidut repliikit (n = 1590) tarinoittain kronologisessa järjestyksessä erottelematta puhujia. Tein niistä temaattisen analyysin. Van Manen (1990, 79) sanoo, että temaattisen analyysin tekeminen haastattelusta ei ole sääntöjä noudattava prosessi, vaan siinä on kyse näkemisestä, jossa muotoilu on parhaimmillaan yksinkertaistamista: ilmiötä kuvataan kokemuksen struktuurissa. Siinä valitaan teema keinoksi tavoittaa aihe ja antaa mieli jollekin. Tutkija voi ilmaista *lauseena* koko tekstin merkityksen. Vaihtoehtoisesti hän voi myös tarkastella, mitä *jokainen ilmaus erikseen* kertoo ilmiöstä tai kokemuksesta, jota kertoja kuvaa. Kolmas vaihtoehto on *valikoida* kohdat, jotka erityisesti kuvaavat tarkasteltavaa ilmiötä tai kokemusta. (Mts. 87–88, 92–94.)

Valitsin edellä esitetyistä vaihtoehdoista kolmannen, valikoinnin, koska se sopii parhaiten tutkimuksen teoriasidonnaiseen työskentelyyn. Valikoin tarkasteluun ilmauksia, joissa tulkitin haastateltavan puhuneen *elämyksen, osallisuuden ja ymmärryksen* kokemuksista.

Vaikka lähestymistapa on teoriasidonnainen, käytin kuitenkin valikoimieni repliikkien analyysissä aineistolähtöisen sisällönanalyysin metodia (reduointi, pelkistäminen ja abstrahointi, Miles & Huberman 1994, 10–12; Tuomi & Sarajärvi 2006, 98, 110–115). Analyysiyksikkö on haastateltavan ”alkuperäisrepliikki” tai sen osa, tavallisesti lause. Yksi repliikki voi analyysissäni johtaa useaan luokkaan, toisin kuin Tuomen ja Sarajärven esityksessä (kuvio 12).



KUVIO 12 Esimerkki haastattelerepliikin sisällönanalyysistä

Repliikit litteroitiin sanatasoisesti, merkitsemättä puheenoheista ilmaisua, äänenpainoja tai taukoja ja täydentämättä vaillinaista puhekieltä. Tarkistin I-podi-tallenteista vain ilmauksia, joiden merkityksistä en saanut aluksi lainkaan käsitystä.

Litterointi: "... ja sitten tulee yhtäkkiä joku, revitään paperia ja heittäydytään syliin, että viis siitä ja ihmiset oli ensin, että mitä. Se oli mielenkiintoista että mitä seuraavaksi tapahtuu ja piti sitä jaksamista yllä." (T1R4/Ha 35)

Tarkastelin litterointia laajemmassa keskustelukontekstissa ja kuuntelin ääni-tyksen. Lähes hengästyneen puheen intonaatio on sanassa "mitä". On ilmeistä, että ilmaisusta puuttui puhujan sisäisen puheen sanoja, mikä on ominaista tehokkaalle puhekiellelle. Tulkitsen, että ilmaisussa *viis siitä ja ihmiset oli ensin, että mitä* puhuja sanoo, että *draaman nopeissa yllätystilanteissa ihmiset koettivat mukautua tilanteeseen, vaikka hämmästyivätkin ja ajattelivat: MMMITÄ ihmettä.*

Esimerkin repliikki tulkittuna käsitemallin kielellä viittaa siihen, että puhuja sanoo hyväksyvänsä draamallisen *katkoksen*. Hän pitää mielenkiintoisena *oudon kohtaamista ja jännitettä*, joka syntyy *ihmettelystä ja kysymisestä*. Katkos, oudon kohtaaminen ja jännite sijoittuvat käsitemallin *elämyksen* kokemusluokkaan, ihmettely ja kysyminen *ymmärryksen* kokemusluokkaan. Edellisen pääluokka on *kauneus* ja jälkimmäisen *kumppanuus*.

Taulukko 9 on esimerkki luokittelusta, jota käytin hakiessani repliikkien sisältöjen abstrahointiketjuja usean repliikin ketjuista.

TAULUKKO 9 Esimerkki usean repliikin jakson sisällönanalyysista

| NRO | Repliikki | Redusoitu/ pelkistet- ty ilmaus | Viittaa mallin käsitteisiin | Kokemus- luokka |
|----------------------------|--|--|--|--------------------|
| Abstrahointiketju → | | | | |
| 110 | - Se oli jännä kun oltiin yö siellä saarella, niin säkö olit ainoa joka pelkäsi siinä? Se oli jännä että kukaan muu ei tarttunut siihen että ne äänet siinä ympärillä. | A reflektoi: on huomannut draamaohjaajan tarjouksen, ja myös sen, että vain B tarttunut siihen. | (jännite) kunnioitus me-kokemus tarjous heijastaminen (mielen teoria) | Osallisuus (O) |
| 111 | - Ketään muuta ei pelottanut ja sitten mä olin että jes, ketään muuta ei pelota. | B vahvistaa A:n havainnon B hyväksyy sen, että muut kuin hän eivät heittäydy tunteeseen ja sijaiskokemukseen. | (mahti) (tarjous) läsnäolo sijaiskokemus luottamus vapaus | Elämys (E) |
| 112 | - Niin, kukaan muu ei siihen reagoanut, vaikka selvästi tuli sellaisia ääniä joihin olisi pitänyt voimakkaammin reagoida. Mutta me ei lähdetty siihen oikein mukaan. | A reflektoi omaansa ja muiden suhtautumista B:n tarjoukseen. A kiinnittää huomion vastuuseen yhteisön jäsenyydestä. | (me-kokemus) (heittäytyminen) refleksiivisyys ihmettely mielikuva mimesis | Ymmärrys (Y) |

(T3R4/Ha 110-112)

Manuaalinen koodaus

Merkitsin abstrahointiketjut värikynin suoraan litterointiliuskoihin niin, että teksti ei peittynyt. Joissakin ketjuissa redusointi ja pelkistäminen erottuivat, joissakin näkyi vain pelkistys. Nuolet risteilivät sivulla päällekkäin: yksi repliikki saattoi johtaa useaan pelkistykseen, ja yhteen pelkistykseen saattoi johtaa useampi ketju. Jos ketju johti johonkin pääluokista *elämys*, *osallisuus* tai *ymmärrys*, merkitsin viimeisen nuolen päähän E-, O- tai Y -kirjaimen. Lisäksi etsin repliikkeistä arviointeja draaman yhteisöllisyydestä (*Yht*) ja kuntoutuksellisuudesta (*Kun*) sekä argumentointia draaman käyttöä vastaan (*Vas*).

Siirsin ”löydöt” irrotettaviin muistilappuihin. Kirjoitin lapun yhdelle puolelle redusoidun/pelkistetyn ilmauksen ja kääntöpuolelle ketjun alussa olleen alkuperäisrepliikin numeron tarkistuksia varten. Rajasin suureen tilaan viisi ympyrää (E, O, Y, Yht, Kun ja Vas). Sijoitin laput niihin niin, että kukin ketju muodosti päällekkäisten lappujen nipun. Etenin haastattelusta toiseen yhdistäen eri draamaryhmistä kootut repliikit, mutta erottaen tarinat eri värein. Kun repliikit oli sijoitettu ensimmäisen kerran, jäsensin niitä ala- ja yläkäsitteiden mukaan ja kokeilin eri vaihtoehtoja sijoittamiseen. Jäsentely koetteli mallin rakennetta ja käsitesisältöjä. Malli selkeytti aineistosta poimittujen repliikkien jäsentelyä ja sisältöä ja täytti sille tarkoittamani tehtävän.⁵⁷

9.3 Haastattelupuhetta

Elämyspuhetta (E)

Haastattelupuheessa on runsaasti kuvauksia ilmiöistä, jotka selittävät mallin Elämys-käsitettä (*kohdistuneisuus draamaan, aistien ja kehon vastaanottavuus, hetkessä läsnäolo, vapautuminen menneestä ja tulevasta sekä affektien virta*). Niitä on erityisesti kuvauksissa, joissa työntekijä kuvaa ryhmän läsnäoloa ja siitä, miten hän oli elänyt draaman hetkiä parinsa kautta.

- Kukaan ei halunnut missään vaiheessa kieltäytyä mistään. (T1R4/Ha25; 16, 50)
- Oli ihanaa kun hän otti sen hatun. (T3R2/Ha26)
- Ne (asiakkaat) kantoivat sitä juttua. (T1R4/Ha 43)

Sijaistodellisuus löytyi erityisesti tilan, rekvisiitan, aistien ja kehollisen toiminnan kautta. Kun tuttu ja rauhallinen tilanne muuttui *oudoksi* ja saatiin konkreettista tekemistä, aika kului nopeasti *ihmetellessä*, missä ollaan ja mitä tapahtuu, miten tästä jatketaan (*rituaali, oudon kohtaaminen, keskeneräisyys, katkos, läsnäolo, kehollisuus*).

- Tunne kuin oikeesti olisi ollut nuotiolla ja asiakas köllötteli toisen kanssa poski poskea vasten. (T2R2/Ha49)

⁵⁷ Käyttämäni manuaalinen koodaus muistuttaa eräitä tietokoneissa toimivia analysointiohjelmia (mm. NVivo).

- Eteni kuin lapsen leikissä eikä huomannutkaan että tämä voi mennä vaikka miten hurjaksi. (T3R3/Ha59–61)
- Tunsin että voi miten hirveesti lunta ja lisää tulee koko ajan. (T2R2/Ha60)

Puhe *hetkestä, läsnäolosta, vapaudesta ja affektien kokemisesta* ilmentää *heittäytymistä*. Välillä työntekijä tunsin olevansa täysin *läsnä* ja *luopuneensa* liiasta yrittämisestä (T2R4/Ha5–9). Joskus oma heittäytyminen tuntui niin vahvalta, että heittäytyjä epäili vievänsä tilaa muilta (T1R4/Ha104) tai olevansa muiden mielestä liian outo. *Läsnäolosta irtoamisen* selitettiin johtuneen tutkimuksesta: pariaan ei voinut tarkkailla, jos itse heittäytyi. Joskus työntekijä koki asiakkaansa heittäytyvän itseään paremmin (”olin kiviriippa”: T1R4/Ha43). Jos irtoaminen tuli tahtomatta, tunsin olevansa huono osallistuja.⁵⁸ Työntekijät kokivat olleensa draamassa kehitysvammaista pariaan, eivät itseään varten. Parin ja itsen tarkkailu (*refleksiivisyyden* odotus) ja parin avustaminen (hoivarooli) vaikeuttivat omaa osallistumista. Oli vaikea irrotella ja olla samanaikaisesti hoitaja sekä lisäksi tutkimuksen tiedonantaja (tutkimusefekti). Toisille hoivarooli oli tarpeellinen ja tietoinen valinta, suoja heittäytymisen odotusta vastaan. Siitä *luopumista* saatettiin myöhemmin myös kyseenalaistaa. Toiset taas vapautuivat työroolistaan hyvin.

- Mä olen siinä A:ta varten, niin mun on siinä vaikea lähteä hihhuloimaan ja hillumaan. (T3R3/Ha74)
- Vähän niin kuin meidän maski on tämä asiakas. (T1R4/Ha97–99)
- Olisiko sittenkin pitänyt pysytellä pyörätuolin kahvassa? (T1R2/Ha8)
- En miettinyt sitä mitä tehtävää mä tässä teen vaan menin sen mukana. (T2R2/Ha66)

Toiset saavuttivat *vapautumisen* paremmin koulutuspäivän draamassa, jossa ei ollut asiakkaita (T1R4/Ha3–5), toiset taas asiakkaiden kanssa (T1R4/Ha12). Jos työntekijä odotti itseltään vahvaa luovaa panosta draamaan, hän pettyi itseensä. Henkilö, joka kertoi tavallisesti ilmaisevansa herkästi mielipiteensä, sanoi olleensa draamassa tyytymätön itseensä, kun ei yllättäen keksinytkään sanottavaa (T3R3/Ha70). Ne, jotka pitivät itseään hiljaisina, taas yllättyivät omasta aktiivisuudestaan.

- Mä olin eniten äänessä, mikä ei ole ihan tavallista. (T3R3/Ha69)

Vaikka työntekijöitä väsytti draamatuokion jälkeen, tuokio innosti ja antoi voimia. Yksi sai voimaa draamasta jo pelkästään siksi, että se *rikkoo* rutiinin. Toinen ilahtui siitä, että *katsoessaan toisin* näki parissaan uusia kehityspiirteitä. Kolmas nautti hauskaasta *jaetusta toiminnasta, me-kokemuksesta, neljäs jännitteistä*. Joku innostui tarinan *outoudesta*, joku siitä, että siinä *tehtiin* asioita oikeasti. *Rituaalit* nähtiin tärkeiksi. *Karnevalismia* pidettiin hauskana: se piti yllä *läsnäoloa* (kuitenkin vain harva halusi itse osallistua sen tekemiseen).

⁵⁸ Tätä käsitystä korjattiin keskustelussa. Todettiin, että draaman maailmasta vastaa ohjaaja, ei osallistuja.

Elämyksellisyyden kuvauksissa oli niukasti viittauksia *suureen kertomukseen, arkkityyppiin tai myytteihin*. Myöskään *keskeneräisyyteen ja esteettiseen kahdentumiseen* viittaavia kommentteja oli vähän. Nämä käsitteet palvelivat enemmän draaman ohjausta kuin draaman arviointia osallistujan elämyksenä.

Osallisuuspuhetta (O)

Mallissa osallisuutta selittäviä käsitteitä ovat *tavoitteellisuus, aktiivinen osallisuus, kumppanin heijastaminen, tapahtumisen eläytyvä seuraaminen ja irtoaminen tarkkailemaan*. Niitä koskevaa puhetta on haastatteluaineistossa enemmän kuin elämys- ja ymmärryspuhetta. Koska olen myös tekstissä käsitellyt sitä eniten, kerroin tässä vain yleispiirteet ja muutaman esimerkin.

Toiminnasta havaittavat draamaan *osallistumisen* kuvaukset ovat kiistatta kuvauksia osallisuudesta. *Mahdin* saamista ja *me-kokemusta* kuvattiin paljon. Tulkitsin osallisuuden kuvauksiksi myös kuvaukset tavoitteiden ja tahdon ilmentymistä, jos ne suuntautuivat draamaan. *Jaettua osallisuutta* tulkitsin puheesta, jossa kerrottiin esimerkiksi kurkistelusta tai ojentautumisesta kohti tapahtuvaa toimintaa tai ääntä. Vuolaimmin työntekijät kuvasivat *jaettua huomiota* (erityisesti tilanteista, joissa koko ryhmällä oli ollut yhteinen huomion kohde). *Vastavuoroisuuden ja vuorottelun* kuvauksia oli myös paljon.

– Antoi ihan hienosti vuoroa muille, mikä ei kyllä kotona onnistu. (T1R2/Ha139)

Samanlähtöisyydestä oli oivaltavia havaintoja.

– Välillä on lupa heittää nämä sovinnaiset kuviot menemään ja tehdä yhdessä. Kun se asetelma on tosiaan niin, että se työntekijä ja se hoidettava, asiakas, mikä se nyt onkaan, niin nyt oltiin paljon enemmän tässä tilanteessa sellaisia tasavertaisia kokijoita. (T1R2/Ha160)

– Kukin meni osaksi sitä omaa asiakastaan ja osaksi sitä juttua, ei ollut liikaa yrittämistä ja miettimistä. (T3R2/Ha24)

Ilmaukset ”tasavertaisia kokijoita” ja ”osaksi omaa asiakastaan” voidaan tulkita myös *virittyneisyyden* ja kumppanin *heijastamisen* kuvauksiksi. Niitä kuvattiin vähemmän kuin videon perusteella olisi voitu odottaa. Myös *kuuntelusta* ja *kunnioituksesta* on melko niukasti haastattelupuhetta verrattuna siihen, mitä itse reflektoin ja mihin ulkopuoliset arvioijat kiinnittivät huomiota. Tuntuu siltä, että viimeksi mainitut neljän vuorovaikutuksen perustaan kuuluvan käsitteen sisällöt kuuluvat niin itsestä selvinä lähityöhön, että niistä puhuminen edes toisin sanoin ja omalla kielellä saattaa tuntua tarpeettoman ylevältä ja moralisoivalta.

Ymmärryspuhetta (Y)

Haastateltaville oli selvää, että toisen ymmärryksestä ja käsittämisestä ei voida paljonkaan tietää. Ei voida tarkasti sanoa, milloin ja miten ymmärrys ilmenee. Kun ihminen tarkastelee omaa oppimistaan, hän ei voi perustaa tarkasteluaan koettuihin hetkiin, kuten hän ehkä voi tehdä osallisuuden ja elämyksen tarkastelussa. Draaman mallissa ymmärryksen kokemusta pidetään prosessina, ”ke-

hällä kulkemisena”, jossa ihminen reflektoi ymmärtämisensä perustaa (luvat 7.5 ja 8.1). Sitä selittävät hermeneuttiset käsitteet *kulkeminen etsimisen kehällä, avaautuminen mahdollisuuksille, toisin katsominen, sulkeminen* (ajatuksen kohteen sijoittaminen ympyrän sisään) *sekä oppiminen*.

Omaa ymmärrystään haastateltavat käsittelivät lähinnä kykynä havainnoida asiakkaastaan ”oikeita asioita”. He olivat huolissaan siitä, havaitsevatko he oikeita asioita ja muistavatko jälkeensä kaiken tarpeellisen (esim. T1R4/Ha26–28).⁵⁹ Toisinaan he irrottautuivat tarkkailemaan, miten pari reagoi esimerkiksi vieraan ihmisen tarjouksiin. Työhön ja tutkimushankkeeseen suhtauduttiin ilmeisen vastuullisesti. Jos työntekijä oli toivonut oppivansa draaman tekemistä ja luovaa tarinan kuljettamista (draamassa oppiminen, luku 7.1), hän pettyi, koska ohjaajat punoivat tarinaa odotettua enemmän. Draaman työtapojen (esim. varjoteatteri) oppimista arvostettiin. Vaikka sitoutumislauseiden toistelu kyllästytti (T3R3/Ha143), niitä kantautui haastattelupuheeseen (esim. ”mitään ei voi tehdä väärin” ja ”kaikki on mahdollista”; T3R3/Ha 153).

Lähityöntekijät puhuivat paljon *tekemisestä, ihmettelystä ja mielikuvista*, osin myös käyttäen näitä sanoja itse. He kuvasivat havaintojaan konkretisoinnista ja yksinkertaistamisesta (*tekeminen ja pelkistyminen*). Haastattelupuheessa ei ollut paljonkaan *merkin metaforan* tms. tarinan vertauskuvien tarkastelua. Tarinoita ei juuri arvioitu ”suurina kertomuksina”, sen sijaan niiden juonellisuutta ja totta-olemista (*mimesis*) pohdittiin monesta näkökulmasta. Usein puhuttiin myös empatian kyvyn (*mielen teoria*) ja toisin katsomisen oppimisesta draamassa. Asiakkaita koskeva puhe oli *reflektointia* ja siinä tuli esiin asiakkaiden elinikäisen oppimisen tärkeys. Oman oppimista koskevaa reflektointia puheessa oli vähemmän.

Yhteisöllisyyspuhetta (Yht) ja kuntoutuspuhetta (Kun)

Yhteisöllisyys ja yhteisöllinen kuntoutus voidaan ymmärtää monin tavoin (luku 2.2). Käsitteiden monimerkityksisyys voidaan havaita haastatteluaineistossa. Kysyessään, oliko draaman tunnelma yhteisöllistä, haastattelijä sai vastauksen:

– Ei kun se [yhteisöllisyys] on niin laaja. (T3R4/Ha75)

Olin sijoittanut ohjaajaparini kanssa pohjateksteihin (liitteet 3a–3c) tiettyjä kuntoutustavoitteita, joista osallistujat eivät tieneet. En kertonut ennalta myöskään tarinoiden aiheita ja teemoja, koska halusin selvittää, mitä mahdollisia teemoja, tavoitteita ja kuntoutuksellisuutta he itse havaitsevat kokemastaan.

Kuntoutuksen näkökulma ilmenee haastattelupuheessa epäsuorasti, tekojen ja asiakkaiden reaktioiden kuvauksissa. Eniten kiinnitettiin huomiota *sosiaalisiin taitoihin*; haastateltavat puhuivat sosiaalisten taitojen *opetuksesta* draaman

⁵⁹ Myös draamaohjaajan kaksoisrooli oli pulmallinen, vaikka ohjaajia oli kaksi. Toisen ollessa vetovastuussa toinen havainnoi. Siitä oli joskus vaikea palata fiktion. ”Kun V. alkoi pelastaa jumiutunutta kohtausta, katselin pötkelönä ja putosin pois. Kun havaitsin pudonneeni, putosin yhä enemmän enkä osannut enää palata tilanteeseen. Kurkin menoa voimattomana, kädet rinnalla ristissä. Putoamiseni näyttää videolla kammottavalta.” (Tp 29.6.2007)

avulla (ilman, että siitä erikseen kysyttiin). Siitä puhuessaan he käyttivät myös alan metakieltä. Haastattelupuheessa esiintyvät muun muassa *toiselle tilan antaminen* (T2R1/Ha84), *katseleminen ja vuoron odottaminen* (T1R1/Ha101–103) sekä *ryhmytyminen* (T2R1/Ha93–108). T1-tarinasta he nostivat esiin *tunteiden tunnistamisen*. He odottivat, että draamatuokioissa olisi vielä selvemmin nimetty tunteita ja aihetta olisi käsitelty opetuksellisemmin. Opetuskäyttö mainittiin myös yleisemmin: draamaa ehdotettiin myös esimerkiksi viittomien opetuksen tueksi.

Muutamit haastateltavat arvioivat parinsa draamakokemuksen mahdollista vaikutusta tämän sosiaalisiin suhteisiin tuokion jälkeen.

Osallistuja, jolla on autistisia piirteitä, oli ennen draamaprojektia pyrkinyt päivittäin kaatamaan nurin pyörätuolin, jossa istui eräs ryhmätoveri. Kolmen yhteisen draamatuokion jälkeen nämä kaksi henkilöä olivat lähentyneet toisiaan ja kaatoyritykset olivat loppuneet. Työntekijä arvioi muutoksen mahdollisesti johtuvan yhteisestä positiivisesta kokemuksesta, joka oli tuottanut yhteenkuuluvuuden tunteen: ”kuulun tähän”. (T3R2/Ha 37–44)

Draaman ajateltiin laukaisseen asukkaan henkistä kireyttä, joka oli jostain syystä (mitä ei tiedetty) kohonnut viikon aikana. Hän oli alkanut vetäytyä seurasta mykkään toimettomuuteen. Draaman T3 jälkeisenä iltana hän oli muuttunut jälleen toimeliaaksi ja iloiseksi ja pyrkinyt auttelemaan keittiössä. Omahoitaja arvioi muutoksen johtuneen siitä, että puhekyvytön asukas oli saanut draamassa kokea tuottaneensa ilmaisuja ja tulleeensa kuulluksi. (T3R1Ha63–67)

Lähityöntekijä kertoi draamaparinsa palanneen draamatuokion jälkeisenä iltana useita kertoja olohuoneeseen, jossa oli päivällä tehty Ritari-tarinaa. Hän tulkitse parinsa pitäneen draamasta ja odottavan uutta draamatuokiota. (T2R3/Ha64)⁶⁰ Toinen haastateltava ajatteli parinsa kokeneen huippuhetken, kun kuningas valitsi tämän morsiamekseen. Huippuhetken muistelu oli alkanut jo taksissa ja jatkunut kotona. ”Morsian” (joka voi viestiä vain silmillään) oli katsonut vuorotellen tuokiosta saamaansa kukkaa ja tarinasta kertovaa kuvasarjaa ja saanut keskustelukumppanin kertaamaan tapahtunutta. ”Uskomatonta, kuinka hän loisti.” (T1R2/Ha48.)

Draaman toiminnallinen ilmaisu nähtiin myös laajemmin *viestinnän* kanavana. Draamaa pidettiin yhtenä puhekyvyttömän ihmisen mahdollisuutena merkitysten viestintään.

– Mitä vaikeampi vamma on, niin se [draama] on oikeastaan yksi tapa viestittää asioita. (T3R4/Ha62)

Kuntoutuksellisuuden arviointi lähityön hoidollisesta perustehtävästä käsin on moniulotteinen kysymys. Kun haastateltaja kyseli käsityksiä tuokioiden mahdollisesta *kuntouttavuudesta*, vastaukset kiertyivät helposti muihin aiheisiin. Draaman *virikistövyyttä* ei kuitenkaan epäilty: ”-- on virkistänyt pitkin viikkoa” (T1R2/Ha166). Kun kysyttiin, olivatko tuokiot enemmän virkistystä vai kuntoutusta (tätä kahtiajakoa en enää tekisi), virkistymistä pidettiin ensisijaisena. Monet kommentit olivat varsin oivaltavia.

⁶⁰ Kun puoli vuotta myöhemmin kävin talossa, kyseinen henkilö näytti tunnistavan minut. Hän otti kiinni jalastani ja vei minut olohuoneeseen. Todennäköisesti hän ilmaisi halunsa muistella draamaa ja ehkä myös toiveensa sen jatkumisesta. Ihmettelin sitä, että hän tunnisti puoli vuotta sitten draamaa ohjanneen ihmisen, koska hän oli vältellyt katsekontaktiani ja torjunut suorat kutsuni. En kuitenkaan ihmettele sitä, että paikan merkitseminen kuuluu kehon kieleen. (Tp 11.10.2007.)

- Virkistys on hetken tunne, kuntoutus jälkitunne (T2R2/Ha73–80).
- Ei ole pakko oikeasti lähteä risteilylle tai teatteriin, koska sehän on joskus aika hankalaakin. Tällaisella konstilla saa ihan samanlaisia elämyksiä, tehtyä virkistystä. Sillä tavalla se on helpompaa kuin että olet monta päivää jossakin ja mietit kaikenlaisia juttuja. (T3R2/Ha71)

Haastattelijat kysyivät lähes jokaisen haastattelun lopussa, mitä koetun kaltainen draamatoiminta saisi maksaa. Vastattiin, että se ei saisi maksaa lainkaan, koska kaikkien hankintojen perustelu on vaikeaa.

- Kaupungilla on tiukat budjetit – 10–15 euroa voisi meidän asiakas maksaa – teatterilipun hinta taitaa olla parikymppiä. (T3R4/Ha125, 128, 132)

Kun haastattelija kysyi, voisiko draamasta ideoida koulutuksia ja esittää niitä budjettiin, ryhmä muisti sitoutumislauseen ”Mitään ei voi tehdä väärin” ja tote si, että siitä voisi kuitenkin lähteä kehittämään koulutusta (T3R4/Ha141). Tämä toteamus viittaa todennäköisesti täydennyskoulutuksiin ja työyhteisön henkisiä voimavaroja kasvattavaan TYKY-toimintaan.

Työntekijät olivat kyselyssä pitäneet draamatuokioita asiakkaitaan kuntouttavina. Myös haastattelussa he kertoivat runsaasti esimerkkejä siitä, miten draama vahvisti sosiaalisia taitoja ja auttoi oppimaan uutta. Kuitenkin tarkastellessaan draamatoimintaa institutionaalisesti ja taloudellisena investointina lähityöntekijät sijoittivat draaman virkistykseen, joka ei kuulu palvelujärjestelmän kustannusvelvoitteisiin. Draaman käyttöä TYKY-toiminnassa pidettiin hyvänä ajatuksena. Kuitenkin arvioitiin, että draamakoulutusta on yleisesti vaikea perustella hoitotyön koulutuksiin. Tulkitsen näiden kommenttien heijastavan opittua lamatoivottomuutta, mutta mahdollisesti myös tarvetta pitää kiinni perinteisestä työnkuvasta.

Vastustuspuhetta⁶¹ (Vas)

Jos työntekijä vastustaa draamaa työnsä osana, hänen draamaprosessinsa lienee raskaampi kuin niiden, joilla on myönteinen asenne osallistumiseen. Tässä tarkastelen erään työntekijän (H) prosessia. Hän oli kuudestatoista ainoa, joka suhtautui draamaan jyrkän kielteisesti. Hän oli kuitenkin ”vapaaehtoinen”: hän halusi olla solidaarinen työtovereilleen, jotka olivat kovin halukkaita osallistumaan. Toinen osallistuja, jolla oli samanlainen ”vapaaehtoisuus”, luopui vastustavasta asenteestaan jo valmennuskoulutuksessa. H katsoi edustavansa tutkimuksessa sekä työntekijöiden että asiakkaiden mahdollista vastustavaa kantaa. Ryhmä ja haastattelija kannustivat häntä arvioimaan draamakokemuksiaan vapaana muiden odotuksista ja yleisestä mielipiteestä. Ryhmä tuntui hyväksyvän hänen erilaisen kantansa.

- Sä otat sen eri tavalla. Ihmiset on erilaisia, mikä on aivan ihanaa työyhteisön kannalta. (T1Rx/Ha95)⁶²

⁶¹ H:n jyrkkä kielteisyys vaikutti myös T1- ja T2-tuokioiden kyselytulosten keskiarvoon. Tuokioon T3 hän ei osallistunut sairauden vuoksi.

⁶² Tässä luvussa ryhmän koodinumeron tilalla on x.

H ei nähnyt syytä poiketa ammatillisesta toimenkuvastaan missään työnsä tehtävässä. Draamassa hän ei pitänyt melusta ja vauhdista ("hulapaloosta"), rooliasuista eikä itseensä koskettamisesta. Esimerkiksi kruunu tai karvainen peruukki olivat vastenmielisiä (T1Rx/Ha95). Tuokio T1 oli hänelle ahdistava, ja hän ajatteli sen olleen ahdistava myös asiakkaalleen. (T1Rx/Ha128)

– Että mä olen siellä sekasotkun keskellä, sinne mä en kuulu ollenkaan. (T1Rx/Ha 81). – Olen niiden puolesta, jotka eivät pysty kertomaan, että näinkin voi olla, se on tosiasia ettei se välttämättä ole kauhean kivaa (T1Rx/Ha88). – En tullut tänne pelleilemään, vaan tekemään työtäni. (T1Rx/Ha 128)

H:n työtoveri kertoi rohkaisseensa H:ta vähentämään parinsa hoivaamista, koska uskoi tämän selviävän itsenäisemminkin. H ei ollut draaman tuoksinassa kuitenkaan havainnut rohkaisua. Hän perusteli parinsa hoivan tarvetta ja sai haastattelussa perusteluilleen ryhmän hyväksynnän. (T1Rx/Ha 113–120). Seuraavassa draamatuokiossa sekä työtoverit että ohjaajat välttivät ehdottamasta H:lle rooleja tai tarjoamasta hänelle niiden merkkejä. Kun H nyt tunsu saaneensa olla vain parinsa tukena, hän ei tuntenut oloaan ahdistavaksi. Hänelläkin oli monissa kohdin hauskaa, vaikka tarina oli villi ja absurdi. Hän katseli touhuja kiinnostuneena, joskin yhä kriittisenä. Hitaita osallistujia ei hänen mielestään odotettu riittävästi ja tilanteet vaihtuivat liian nopeasti. Hän epäili edelleenkin draaman mielekkyyttä hoitajan työssään. (T2Rx/H24)

H edustaa tutkimuksessa draaman "toisin katsojaa", kielteistä ulottuvuutta. Koska vastustusta ei tavallisesti ilmaistane yhtä avoimesti kuin H teki, piilovastustus ja -ahdistus voivat olennaisesti haitata ryhmän toimintaa. Kun H sopi muiden kanssa liikkumatilastaan, hän ei tuntenut ahdistuvansa ja tunsu myös iloa draamassa ollessaan. Jos ryhmä lähtee draamaan enemmistön tai esimiehen päätöksen perusteella, on tärkeää koettaa avata piilovastustus ja sopia osallistujien persoonallisista liikkumatiiloista. Jousto voi myös muuttaa asennetta myönteisemmäksi. Jos jousto ei löydy, osallistumisesta luopuminen on perusteltu ja luonnollinen ratkaisu. Draamaan ei voida velvoittaa, siinä ollaan omasta halusta.

Kyselyn ja haastattelun tulosten vertailua

Kyselyn ja haastattelun tulokset ovat samansuuntaisia, myönteisesti arvottuneita. Molemmissa ihmetellään sitä, että yli tunnin tuokio piti kehitysvammaiset osallistujat valppaina ja vapaaehtoisesti mukana tuokioissa. Erilainen tiedonhankintatapa toi esiin myös joitakin mielenkiintoisia eroja.

Eroavuutta selittänee ensinnäkin kyselyn *laajuus*: hoitotyön kiireissä on vaikea syventyä mittaviin kyselyihin. Vaikka täyttö oli huolellista, pohdintaan ei kuitenkaan ollut riittävästi aikaa. Toiseksi strukturoitu kysely ei mahdollista ilmaisun *vivahteita* kuten teemahaastattelun puhe. Lisäksi lomakkeen ilmauksia oli paikoin vaikea *tulkita*. Olin ajatellut kuvauskielen jäsentävän draaman reflektointia, mikä näkyisi haastattelussa. Haastateltavat eivät kuitenkaan muistelleet kyselyä, eikä sen ilmauksia juuri esiintynyt haastattelussa. Vieraiden il-

mausten lienee vaikea etsiä lähityön kuvauskieleen, koska siinä puhutaan lausekkeiden ja luokitusten sijaan tekemisestä.

Työntekijät olivat *kyselyvastauksissa itsekriittisempiä* kuin haastattelupuheessa. Jos ryhmä tukee jäseniään (kuten ryhmässä tapahtui), yksin tehdyn itsearvion voidaankin olettaa olevan kriittisempi kuin ryhmässä syntyneen. Ryhmän tuki ja draaman kollektiivinen me-kokemus selittää myös sitä, että haastattelussa kuvattiin monisanaisesti ja monin äänin uutta, mitä draamassa oli havainnoitu itsestä ja draamaparista, kun kyselyn mukaan uutta ei juuri ollut löytynyt. Eroja selittää myös ryhmädynamiikka: haastattelussa ryhmä tuki avoimuuteen ja salli eri äänten tulla esiin (tosin ryhmähaastattelussa voivat vaikuttaa myös mielipidejohtajuus ja ammatillisen osaamisen korostuminen).

Kehitysvammaisten osallistujien taitoja ja toimintaa arvioitiin taas haastattelussa kriittisemmin kuin kyselyssä ja esitiedoissa. Haastattelupuheessa lähityöntekijät esimerkiksi kuvaavat pariensa autistisia ja arjen sosiaalisia pulmia, joita he eivät mainitse kirjallisissa kuvauksissa. Tätä eroavuutta selittää osaltaan se, että toista ihmistä koskeva kirjallinen ja numeerinen arvio saattaa yleensäkin tuntua leimaavalta ja perustelemattomalta, kun sitä ei voida selittää: haastattelupuhe kuvailee, kun kyselypuhe vain toteaa. Haastattelussa kuvattiin, miten asiakas oli osoittanut draaman jälkeen innostuneensa draamasta, kun taas kyselytulosten mukaan innostuneisuutta ei ollut nähty. Tätä eroa selittää myös vuorotyö: vastatessaan kyselyyn työntekijä ei ehkä ollut vielä voinut nähdä eikä kuulla draamapariaan saadakseen kuvan tämän suhtautumisesta yhdessä koettuun. Jos työvuoro päättyi draamatuokioon, tilaisuus yhteiseen muisteluun (kommunikaatiota tukevine erityisjärjestelyineen) saattoi järjestyä vasta usean päivän päästä, jolloin kyselyyn oli jo pitänyt vastata. Lomakkeen kysymys innostuneisuuden ”näkyemisestä” draamatuokion jälkeen oli liian tulkinnallinen ja väärin ajoitettu.

10 DRAAMATYÖSKENTELYN HAVAINNOINTI

Tarkastelen draamatyöskentelyä draamaohjaajan ja kuntoutuksen näkökulmasta havaintoaineistona videotallenteet ja refleksiiviset tekstit. Käytän myös muiden videoarviointeja, tekstejä ja haastatteluja (ohjaajaparini, kaksi asiantuntijaa ja kaksi lähityöntekijää). Videotallenteet (18 t) kuvattiin draamatuokioiden dokumentoinnin tarpeisiin. Nähtyään omien tuokioidensa otokset jokainen draamaryhmä varmensi luvat niiden käyttöön leikkaamattomina.

Aiemmin esittämässäni käsiteanalyysissä (luku 7) poimin videoaineistosta *episodeja*, jotka selittävät joitakin abstraktioita (käsitteitä). Tässä luvussa käytän koko *videoaineistoa*, josta haen draaman mallin elämys-, osallisuus- ja ymmärrys-luokkiin sijoitettavia ilmiöitä. Lisäksi erittelen 12 draamatuokiota *kohtauksiksi*, joita erittelyssä erottuu 330. Kuvaan mallin käsittein ryhmän työskentelyä eri kohtauksissa: tavoitteita ja toimintaa, esimerkiksi ryhmän päämääriä, jännitteitä ja vuorottelua. Malli soveltuu tutkimukseni draamatuokioiden kohtauserittelyyn, mutta sen siirrettävyys muihin ympäristöihin jää selvittämättä.

Lopuksi tarkastelen tutkimuksen kolmen *draamatarinan* toteutuksia tarinoittain, yhdistäen videotallenteista tekemiäni havaintoja kysely- ja haastattelu-tietoon. Pohdin ryhmien draamaprosessia ja esitän esimerkkejä kolmen kehitysvammaisen draaman osallistujan (M, N ja O) draaman hetkistä.

10.1 Videolta nähtyä

Video kätkee ja paljastaa

Kokemusta on vaikea havainnoida videolta. Osallisuutta voidaan arvioida toiminnasta (osallistumisesta), mutta toisen elämyksen ja ymmärryksen näkyvyys on heikko, kun kuvauskulmat, liikkuva ryhmä, valo, tila ja muut kuvaustekniset seikat sekä kuvattavien henkilöiden pakkoliikkeisyys saattavat peittää olennaisen. Kun ryhmä liikkuu ahtaassa tilassa, jossa on useita pyörätuolin käyttäjiä, kameraa ei voida kohdentaa yhteen kohteeseen riittävän pitkän aikaa. Esimerkiksi henkilön kehon jännittyminen voi näkyä hetkittäin, mutta häntä tuntematta ei voida tietää, onko tonuksen kohoaminen yhteydessä spastisuuteen, innostukseen, pelkoon, WC-tarpeeseen, kipuun – vai johonkin muuhun. (Videointi, ks. luku 6.6.) Eri ihmisten arviot samasta otoksesta edustavat moninaisuutta, jonka pyrin säilyttämään tutkimuksessa.

Aktivoitu mieleenpalauttaminen

Yksi tutkijan keino saada tutkimuselosteeseen niiden ääni, joita tutkimus koskee, on aktivoitu mieleenpalauttaminen, stimulated recall (luku 6.7). Äänen kuuluminen on myös yksi tutkimuksen uskottavuuden kriteeri (Lincoln & Guba 1985). Puolen vuoden kuluttua viimeisestä draamasta pyysin kahta samaan draamaryhmään kuulunutta työntekijää katselemaan ryhmänsä video-otoksia ja saapumaan puolen päivän haastatteluun. Tarkoitukseni oli syventää joitakin ryhmähaastattelussa paljon keskustelua herättäneitä teemoja. Hain tietoa 1) draamaprosessin yllätyksistä, 2) draamatarinoihin vaikuttamisesta ja 3) suhtautumisesta sovinnaisista rajoista rikkoviin kohtauksiin. Lisäksi teimme videoanalyysin yhdestä draaman episodista, jossa he olivat olleet mukana.

Kutsumani henkilöt kertoivat esimerkkejä kokemistaan yllätyksistä.

- Yleensä arka henkilö F nauttii roolistaan ”morsiamena”, ja myös ”sulhanen” oli roolissaan vahvasti läsnä. (T1)
- M haluaa auttaa muita, mutta hitaana hän kykenee harvoin aloitteeseen. Eräässä kohtauksessa hän käyttää siihen aikaa ja auttaa toista. (T1)
- Saatuaan pariltaan vihjeen kalan nappaamisesta L kasvattaa kalan kolkaamisen kohtausta hämmästyttävän teatterillisesti. (T3)
- M:n kädellä viputtaminen muuttuu ilon ilmaisuksi. (T3)

Omaa vaikuttamista tarinaan oli odotettu enemmän. Toisaalta draamaohjaajien suunnitelma pitää langat käsissään oli tuntunut turvalliselta. Oli ollut hauska seurata videolta, mitä asiakkaalle ventovieras ohjaaja teki, kun ei tiennyt, miten asiakas ehkä reagoisi (työntekijä uskoi sen ennalta tietävänsä). Moni asiakas toimi huomattavasti paremmin kuin työntekijä ennalta odotti. Jos työntekijä oli huomannut vievänsä tarinaa eri suuntaan kuin ohjaaja, hän oli yleensä luopunut ideastaan. Tilanne oli hämmentänyt, mutta ei ahdistanut luopujaa.

- Makkaranpelastuskohtauksessa (T2) katsoessa tajusi, että tämän ei pidäkään mennä näin kuin me tehdään, Meriseikkailussa (T3) ei ollut mitään sellaista.

Rajojen rikkominen (katkos ja karnevalismi) oli tervetullutta. Pinnan alle kätkeyty vakavuus teki rikkomisesta tärkeän, mutta vapaa heittäytyminen siihen oli vaikeaa. Videolla näkyi omaa arastelua, mutta myös sen voittamista. Omaa outoa käyttäytymistä oli vaikea katsella, vaikka sen hyväksyikin.

- Oikein näki, kuinka juuri silloin, kun tehtiin hullua ja oltiin kaaoksessa, kaikkien oma touhuaminen pysähtyi. (T2)
- Rentoon ja kivaan oloon pitääkin sekoittua ripaus vakavaa. (T1)
- Pelkästä hauska ei jää paljon mieleen. (T1)
- Oman riehumisen katselu oli kyllä kamalaa. Ei olisi uskonut että heittäydyn noin täysillä. Minä, minäkö. Toisten ja asiakkaiden nähden. Mitä ne minusta ajattelee. (T1)

Analysoimme otoksia T3-tarinan alkuosasta, yhteensä noin 20 minuuttia (0:00:4:20–00:14:00; 0:17:00–19:30; 0:22:20–0:32:00) käyttäen puolistrukturoituja lomakkeita (liitteet 8a–8d; alkuperäiset, ks. Grove 2005, 93, 97–98). Täytin lomakkeet myös itse.⁶³

Lomake 1. Draaman osallistujan ”sisäistä puhetta” (havainnointi itsen ulkopuolelta, tunne, tuntuma, käsittely)

Lomake 2. Draaman osallistujan kokemisen tasoja (pysyminen draamatilassa, ”herääminen” huomaamaan, ”vastaaminen”, liittyminen, tuettu osallistuminen, mukaan lähteminen, saavuttaminen)

Lomake 3. Draamakokemusten tunnetasoja (reagoiminen, jäljittely, suora empatia, empatia toisen roolitunteita kohtaan)

Lomake 4. Draaman yhteistoiminnan esteettisiä tasoja (yhteensopivuus, innovatiivisuus, vaikuttaminen, suuntautuneisuus päämäärää kohti)

Ensimmäisellä katselukerralla otokset vain katseltiin puhumatta ja kirjaamatta, seuraavilla kolmella kerralla havainnot kirjattiin lomakkeisiin.

Toisella katselukerralla valittiin kohdat asiakkaasta M ja täytettiin lomakkeet 1 ja 2 edelleen välttämättä keskustelua havainnoista.

Kolmannella kerralla valittiin kohdat asiakkaasta P ja täytettiin samat lomakkeet. Nyt kukin luki ääneen huomionsa, mutta niistä ei vielä keskusteltu.

Neljännellä kerralla täytettiin lomakkeet 3 ja 4 molemmista henkilöistä. Tässä vaiheessa kukin sai halutessaan pysäyttää kuvajonon, kelata kuvajonoa, osoittaa jonkin kohdan tai kysyä siitä jotakin.

Viidennellä kierroksella keskusteltiin nähdystä ja koottiin havainnot. Esimerkkejä:

Lomake 1. Merkitysten etsintä/ M

- hidas aloitus valpasti kaikki. M käänsi päätään kuullakseen sadesoitinta olkapäällään, lumoutuneen näköinen.
- lakki päähän: ikään kuin M mietti, mihin ollaan menossa. Kiva odottaa.

Lomake 2. Kokemisen tasot / M

- pysyy, herää ja vastaa (kääntää katseensa, seuraa keskiössä tapahtuvaa, nauraa toiselle, aloituksessa ei viputa käsiään)
- osallistuu tuettuna (”täpinöissään”): ottaa valmiiksi lampun käteensä aivan kuin odottaisi kohta tulevan oman vuoron)

⁶³ Lomakkeiden käyttötapa on peräisin Nafstadin ja Rødbroen (1999) esittämistä ajatuksista ja heidän 1990-luvulla pitämistään videoanalyysikoulutuksista Pääjärven kuntayhtymän työntekijöille (Pääjärven kuntayhtymä, ks. www.eteva.fi).

- lähtee mukaan (hakee esineen itse: valitsee konemiehen roolinsa) - esineen käyttö muuttuu välillä mekaaniseksi
- toimii tilanteen mukaan, vaikka ei tarinassa; kuitenkin kun muut puhuvat keskenään konemiehestä, kohottaa heti ja ilman ohjausta tavaroitaan muiden nähtäväksi: ymmärtää siis olevansa ”konemies”, jolla on tärkeä tehtävä)

Lomake 3. Draamakokemusten tunnetasoja/M

- välitön tunnereaktio (”melkein itkuun vääntyy suu kun saa tavarat”), jännitys ja ilo näkyvät
- ei vastaa toisten ilmeisiin, siinä mielessä on omissa maailmoissaan
- (empatian osoittamista ei arvioida, koska aloitus- ja roolijakokohtauksissa tarina ei tarjoa siihen tilaisuuksia)

Lomake 4. Draamassa yhdessä toimimisen tasoja /P

- responssi sopii tarinaan, lisää uutta, vaikuttaa ja suuntautuu päämäärään:
- menee auttamaan ”hukkuvaa”: vetää voimalla tätä kädestä, vaikka toinen henkilö kiskoo päinvastaiseen suuntaan (--”apua, kamalaa oli olla siinä välissä enkä tiennyt pitkö hukkuakin”)

Lomakkeet jäsensivät erittelyä, mutta ”kangistivat”. Ne auttoivat tarkastelemaan tulkintojen eroavuutta – ja toteamaan, että oikeaa tulkintaa ei useinkaan ole.⁶⁴ Videoistunto oli ”raskas, mutta antoisa”. Vastaavaa työskentelyä toivottiin työyhteisöjen arkeen, mutta ”helpommilla lomakkeilla”.

Aktivoitu mieleenpalauttaminen osoitti videoanalyysin mahdollisuuksia syventää itsereflektiota ja rikastaa havaintoja. Analyysin tulos tutkimukseni tavoitteiden kannalta ei ole niinkään videolla nähdyn tulkinta, vaan moninäkökulmaisuuden arvostaminen, jonka työntekijät itse sanoittivat.

- Kuinka vähän ihminen ehtiikään nähdä asioita yhdellä kertaa! (arvioija 1)
- Mitä kaikkea jääkään näkemättä joka sekunti! (arvioija 2)

Asiantuntijat arvioivat video-otoksia

Kaksi akateemista tutkijaa, erityispedagogi ja draamapedagogi, arvioivat samaa videotallennetta, jota käytin edellä kuvatussa istunnossa. Molemmat ovat kokeneita kehitysvammaisuuden ja kommunikoinnin asiantuntijoita. He laativat arviointinsa itsenäisesti ja tietämättä tutkimustehtäviä. Erityispedagogi katsoi koko tallenteen kaksi kertaa ja kirjoitti vapaan kommentin, draamapedagogi katsoi siitä otoksia ja analysoi tarkasti sen alkuosaa (00:04:20–00:14:00). Nauhoitin hänen kommenttinsa.

Arviot ovat keskenään samansuuntaisia. Katsomiskokemus oli molemmille elämyksellinen. Molempia yllätti vaikeasti kehitysvammaisten osallistujien kyky keskittyä, jakaa huomio ja osallistua draamatoimintaan. Lähityöntekijöiden taito myötäillä asiakkaita ja houkutella heitä draamaan sai kummaltakin erityismaininnan (heijastaminen ja läsnäolo). Asiantuntijat tulkitsivat yhteisen tekemisen ja draaman pelkistyneen muodon vahvistaneen yhteistä huomiota sekä lisänneen läsnäoloa ja osallisuutta. Kumpikin piti onnistuneina dramatur-

⁶⁴ Tutkijaa videoanalyysilomake auttaa myös siinä, että se johtaa arvioijien huomion pois liiallisesta itsekritiikistä. Ilman lomaketta videolta haetaan helposti vain omia virheitä. Struktuuri ohjaa kokonaisuutta ja rajaa keskustelun teemat. (Tp 23.5.2008)

gisina ratkaisuina aloituksen hitautta ja ohjaajan puhumattomuutta. Asiantuntijat kertoivat havainneensa, että veden hidas lorottaminen metalliastiaan kokosi huomion ja loi odotuksen. Hidas aloitus näytti harkitulta vastavoimalta yllättävälle myrskykohtaukselle ja huudoille siinä (katkos). Myrskykohtaus tiivistä ryhmää, joka oli alkanut hajota (me-kokemus). Pelastuskohtauksessa löytyi yhteinen syy auttaa toista (tavoite, empatia).

Asiantuntijat katsoivat toimintaa kuitenkin hieman eri näkökulmista. Eri-tyispedagogi tarkasteli keskeisesti yhteisön jäsenyyttä. Hän kiinnitti huomiota siihen, että draama ”veti” voimakkaasti omassa maailmassaan olevaa ryhmän yhteyteen. Hän arvioi, että esimerkiksi erään henkilön itsestimuloiva kädenliike saattoi muuttua purjeita ylös nostettaessa toisten kädenliikkeen jäljittelyksi (vrt. jaettu toiminta).⁶⁵ Draamapedagogi taas tarkasteli keskeisesti draaman jännitetä ja toiminnan rytmiä sekä dialogia draamaohjaajan ja asiakkaan kesken. Hän kelasi sekunti sekunnilta kohtausta, jossa ohjaaja ehdottaa T:lle, että tämä laskeisi kaarnalaivansa vesiastiaan. Hänestä on hyvä, että ohjaaja ei puhu lainkaan ja asettuu polvilleen odottamaan katsetta toiselta, joka istuu ylempänä. On tärkeää, että vuorovaikutuskumppani ei tee mitään ennen toisen aloitetta (vrt. kunniotus, heijastaminen, samanlähtöisyys). Puutteena draamapedagogi toi esiin sen, että kehitysvammaisilla osallistujilla oli kovin vähän keskinäistä vuorovaikutusta: ”It is the weakest point, they become easily dependent from us.”

Draaman ohjaajat arvioivat video-otoksia

O’Neill (1995) sanoo, että ohjaajan tulee valita tehokas pohjateksti, päättää osallistujien ja ohjaajan rooleista, järjestää kohtaukset ja episodit, määrittellä niiden ajallinen dimensio ja paikka prosessissa ja valita jokaisen episodin työskentelymuoto (s. 13). Harva draamaohjaaja täyttäneen nuo vaatimukset – emme ainkaan me, joilla on niukasti alan koulutusta. Pohjatekstit, vuorovaikutustaitomme, työtapa- ja valintamme ja persoonamme sekä yhteen hioutumisemme ohjaajina luovat draamatuokion perustan. Vaikka ohjaajantaidot eivät olleet tutkimuksemme kohteena, pohdimme niitä aina välittömästi ja palasimme niihin videoissa. Video paljasti havaitsematta ja tiedostamatta jäänyttä ja aktivoi muistikuvia. Kelasimme edestakaisin erityisesti sellaisia kohtia, jotka herättivät paljon itsekritiikkiä tai jotka muistimme eri tavoin tai joita koskevissa muiden arvioinneissa oli ilmeistä samuutta tai eroavuutta. Tunnistimme onnistumisia, mutta epäonnistumisia ja havaitsematta jäänyttä tuntui aina löytyvän enemmän. Kumpikin hyväksyi paremmin heikot kohdat ja epätarkoituksenmukaiset ratkaisut toisessa kuin itsessään. Itsekritiikki kohdistui erityisesti jännitteen kadottamiseen: tilanteisiin, joissa toiminta alkoi laimeta tai yltyä tarpeettomasti.

T2-tarinan pohjatekstissä Olio ryöstää makkaran ja siitä syntyy taistelu, jossa retkeiläiset saavat ritarin viitat ja taltuttavat tuliolennon lumella. Eräässä tuokiassa ryhmä kuitenkin ehtii lähettää kaksi ”ritaria” hakemaan makkaraa ennen kuin ohjaaja saa viritetyksi taistelun ja varustetuksi joukon hopeaviitoilla. Vastavoimia ei tule, ja jän-

⁶⁵ Myös lähityöntekijät pohtivat omassa videoistunnossaan tätä kädenliikettä, kun taas me draamaohjaajat emme olleet useankaan katselukerran jälkeen pitäneet sitä erityisen merkityksellisenä.

nite hajooa touhuamiseen (T2R1/Vi 00:28:00–00:30:00). Teema jää abstraktiksi; monikaan ei taida havaita kohtauksessa elämäntaistelun, tahdon tai edes yhdessä tekemisen symboliikkaa. Tästä huolimatta tehty ratkaisu tuntuu tarkoituksenmukaiselta, koska toiminnan muuttaminen pohjatekstin mukaiseksi olisi tyrmännyt osallistujien tarjouksen. Jännitettä olisi kuitenkin pitänyt kasvattaa muulla tavoin ja tuoda ritarius esiin loppukohtauksessa, jossa tarinaa kerrottiin ”reportterille”. (Tp 27.9.2007)

Peter (1994, 1995, 1996, 2003) pitää tärkeänä, että monivammaisten lasten draamassa on jännitettä, toistoa, huomion kokoamista, roolien merkitsemistä viiteesinein, osallistujien keskinäistä vuorovaikutusta sekä sitä, että vuorovaikutuskumppani ottaa roolin. Ryhmän kiinnostus voidaan kaapata esimerkiksi kiinnittämällä odotus johonkin, joka ensin yllättää ja sitten toistuu. Peter huomauttaa, että toiset oppimishäiriöiset draaman osallistujat tarvitsevat energiaa lataavaa toimintaa, toisten kanssa edetään varovasti; toisia liioittelu houkuttelee, toisia vieraannuttaa. (Peter 2003, 23–26.)

Video paljastaa puutteita draamapedagogisten keinojemme hallinnassa ja hyvien oppien viemisessä käytäntöön. Peili on ankara, kysymyksiä riittää.

Draamatekniikoista erityisesti *still-kuva* (henkilön tai ryhmän fyysisen liikkeen jähmettäminen paikalleen tarkastelua varten) luo odotusta ja mielikuvan olemuskielisen ilmauksen sisällöstä. Pohdin päiväkirjassa: miksi emme käyttäneet sitä? Miksi pidimme *juonta* ja *mimesistä* tärkeämpänä kuin *hetkeä* ja *mielikuvaa*, vaikka uskoimme, että lyhyt episodi ja hetki kokoavat mielenkiinnon paremmin kuin juoni? Olimme liian varovaisia keskeytysten suhteen? Oliko juoni kannattajamme? (Tp 12.12.2008)

Ritari-tarinan varjoteatteri tehtiin lakanan ja sen taakse asetetun lampun avulla. Videolta näimme erityisen hyvin, että ryhmässä, joissa katseen käyttö on puutteellista, ja tiloissa, joissa ei saada valokontrasteja, varjo jäi hämäräksi. Ilman musiikkia varjokohtaus olisi ehkä hajottanut mielenkiinnon kokonaan. Videokuvaaja ja osallistajat arvostelivat alusta alkaen varjon käyttöä, mutta siitä huolimatta luovuimme siitä vasta neljännessä tuokiassa. Omasta ideasta luopuminen on draamaoppimisen vaikea ydinkysymys, jota pohdimme kirjeenvaihdossamme. Ainoa hyöty valinnastamme oli se, että varjotekniikan toteuttamisen helppous tuli tutuksi: useat työntekijät sanoivat kokeilevansa sitä ns. lukuhetkissä. (Tp 29.6.2008)

Kunnioitimmeko ihmisten omia tulkintahorisontteja? Saivatko he valita tyyneyden ja kiltteyden, jos esimerkiksi kapina ja uhkien voittaminen ei heitä innostanut? Joskus koettelimme rajoja liian vähän, joskus liikaa.⁶⁶ Kun ilveilin kapinoivan narrin roolissa, osallistujat oudoksuivat käyttäytymistäni eivätkä yhtyneet ilveilyyn. Kasvatin roolia ja aloin esittää tuhmaa. Monet vetäytyivät eivätkä nousseet vastakapinaan, mitä olin yrittänyt. Kun rumasta tekee henkistä, se on tehtävä hiljaisemmin, esittämättä. Miten saisin Kriittisen esiin sitä tyrkyttämättä? (Tp 1.12.2008)

Tavoittelemamme hienovarainen jännitteen viriäminen ja huomion jakamisen onnistuminen voidaan mielestämme havaita niissä kohdissa, joissa kurkotellaan, kuiskailaan, pyöritellään silmiä, kohotetaan hartioita ja joissa kumaria selkiä oikenee ja jonkun hengitys tihenee. Tällaista kehoilmaisua on esimerkiksi silloin, kun ihmetellään yhdessä valoa tai ääniä tai tunnustellaan jotakin kädellä

⁶⁶ Pidän kuitenkin tärkeänä draamaohjaajan tehtävää tunteiden herättäjänä, toisin katsojana ja asennemuurien osoittajana. Kriittinen ajattelu on erityisesti tarpeen tehtäessä draamatyötä hoitoalalla, jossa hoitoammatin käyttäytymisetiikkaan kuuluva tyyneys saattaa padota tunteita ja kätkeä asenteita. Tähän oletukseen tarvitaan kuitenkin hoitoalan oma ääni, ennen kuin käsite ”kapina” kirjoitetaan tämän draamatyyppin tavoitteisiin. Tutkimuksessa tätä herkkää kysymystä ei kuitenkaan voitu reflektoida yhdessä osallistujien kanssa. Vastaus vaatii uuden foorumin.

tai iholla. Tilanteita ja kokemuksia myös hukataan. Hukkaaminen uhkaa välillä yhteistä tekemistä, ja toisinaan joku liukuu draamasta omiin maailmoihinsa.

- 1) Sokea S ei saa riittävästi tietoa kuulon, tuoksun ja kosketuksen avulla. Kun hän ei ehkä erota fiktiota reaali maailmasta (ollaanko oikeasti lähdessä metsään?), hän ahdistuu ja ilmaisee myös fyysistä kipua. S valittaa ja kiemurtelee, hoitaja ottaa hänet syliinsä, mutta sekään ei helpota oloa. Hoitaja vie hänet välillä toiseen huoneeseen. (T2R3/Vi 00:11:43)
- 2) T kiinnostuu välillä vain soittamista ja henkilöstä, joka soittaa eikä seuraa draaman tapahtumia. (T2R3/Vi 00:41:00)
- 3) U on nukkunut edellisen yön huonosti. Hän tulee uneliaaksi. (T2R2/Vi 00:50:40)
- 4) V:tä häiritsee huoneeseen ripoteltu rekvisiitta. Hän koettaa palauttaa tavarat paikoilleen, ja kun se estetään, hän alkaa halailla muita kovin ottein; lopulta hän kuitenkin palaa piiriin. (T3R1/Vi 00:07:00-10:00)

Muut neljätoista näyttävät liittyvän kiinteästi ryhmään. Myös X, joka aluksi pysyttelee oviaukossa ja torjuu lähikontaktin. Hänen kiinnostuksensa kohdistuu välillä esi-neiden mekaaniseen pyörittelyyn, mutta jokainen draaman yllätys, jännitteen nousu tai hänen parinsa heittäytyminen draamaan valpastaa hänet uudelleen (T2R3). Y, joka yleensä vetäytyy huoneeseensa pois yhteisistä hetkistä ja hermostuu odottamattomista asioista, kaatuu "myrskyssä" lattialle. Saatuaan hetken huomiota hän on mukana joukossa laivaretken loppuun asti. (T3R1)

On ilo katsoa, miten lähityöntekijä säätelee draaman jännitteen kokemista parinsa kanssa ja rakentaa vuorovaikutuspelin. Hän heijastaa parinsa tunnetta (videolta on vaikea arvioida, onko liittyminen intuitiivista vai harkittua) ja osoittaa sen kehollisesti (kinesteettinen empatia, ks. Parviainen 2002). Kun hän uskottelee asiakkaalle, että häntä pelottaa, asiakas näyttääkin voittavan oman pelkonsa ja osoittavan parilleen, että pelko on turhaa. (T3R4/Vi 0:50:00-54:00)

Hoitaja oli pelkäävinään kaameaa yötä, uikutti ja sai asiakkaansa vahvaksi, suojelemaan häntä. Nämähän osaavat draaman! Roolit nurin, draama rullaa. (Tp 6.6.2007)

Ohjaajaparini pani videolta merkille suurelta osin samoja havaintoja kuin videoistuntoon kutsumani kaksi työntekijää. Kaikki kiinnostivat huomiota esimerkiksi siihen, että levoton odottaa vuoroaan ja autistinen henkilö ihmettelee tyynenä muiden mukana. Näiden kolmen arvioijan tekemien havaintojen erot liittyvät enimmäkseen Oudon kohtaamiseen ja toisin katsomiseen.

Kun Kuningas kohtaa tarinassa surun, M itkee. M:n draamapari kertoi ahdistuneensa M:n itkusta, koska pelkäsi negatiivisen tunteen kasvavan hallitsemattomaksi. Itse havaitsin itkun vasta videolta, samoin ohjaajaparini. Tulkitsimme itkun puhdistavaksi, koska se päättyi helpotukseen. Näimme tilanteessa puhdistavaa sijaiskoke-
musta, mutta emme hallitsematonta ahdistusta. (T1Rx/Vi 00:17:00)⁶⁷

⁶⁷ "Mukavaa, kun M:n itkun voi nähdä niin monena, jätä esimerkki tekstiin". (M:n draamaparin lukijapalaute tutkimusselosteen itku-esimerkistä)

10.2 Videotallenteiden kohtauserrittely

Erittelen draamatuokiot kohtauksiksi ja kuvaan niitä ehdottamani draamatyyppin mallin avulla. Sijoitan mallin kuvauskäsitteitä erittelytaulukkoon kohtausittain kokeillakseni mallin soveltuvuutta videoanalyysiin. Tässä luvussa on esimerkki erittelytaulukon täytöstä, kaikkien 12 tuokion erittely on liitteessä 4.

Kohtaus ja episodi

Draaman kohtausta on kuvattu tarinalliseksi yksiköksi, jolla on alku, keskikoh- ta ja loppu ja jossa erottuu tapahtumien itsenäinen toimintasarja (O'Neill 1995, 54–56, Van Laanin, 1979, mukaan). Käytän tätä kuvausta kohtauserrittelyn poh- jana ja tarkennan sitä seuraavasti. Kohtaus alkaa, kun ohjaaja, joku muu tai ryhmä tai jokin dramaturginen tehoste saa aikaan muutoksen tarinassa tai tuo siihen uuden näkökulman ja kun suurin osa ryhmästä huomioi muutoksen. Huomion vaihtuminen on uuden kohtauksen alku. Kohtauksen sisällä voi olla useita *episodeja*. Kohtausjako noudattelee pohjatekstin alustavaa kohtausluette- loa, mutta ei ole siihen sidottu.

Osallistavassa draamassa pohjatekstin kohtaukset ja niiden lukumäärä muuttuvat. Ohjaaja kannustaa muutoksiin esimerkiksi ihmettelemällä, viittaa- malla johonkin, tarjoamalla esineen, vaihtamalla äänimaailmaa, tekemällä kat- koksen tai ottamalla itse roolin. Hän voi myös tarjota ryhmälle (esim. kuvien avulla) vaihtoehtoja siitä, miten tarina etenee, ja ryhmä valitsee niistä yhden.

Draamatuokioiden kohtauserrittely

Aaltonen (2006, 81–83) käytti draamaprosessin videoanalyysissä kolmiluokkais- ta transkriptiota, joka perustui Ricoeurin (2005) kolmeen narraation tasoon, mimesikseen, jotka esittelin aiemmin (luku 7.5). Aaltonen kirjasi transkriptioon konkreettiset teot (*prefigurative narration*, mimesis I) ja kerronnan struktuurin (*configuration narrative*, mimesis II). Kolmas Aaltosen transkriptiotaso on näytte- lijätyön analyysi (*refiguration narrative*, mimesis III). Näistä mimesis I ja II vas- taavat oman tutkimukseni kohtauserrittelyä, jossa tarkastelen tekoja, kohtauksen sisältöä ja teemoja sekä siirtymiä ja käytettyjä strategioita.

Erittelyni on samantapainen kuin Korvelan (2003) väitöstutkimuksessaan käyttämä videon erittely. Korvela tutki kolmen lapsiperheen arkea haastattelun ja koteihin sijoitettujen kiinteiden kameroiden avulla. Hän eritteli toiminta- episodit analysoimalla havaintoyksikön (päivän) sekvenssejä. Ne koostuivat yksilöiden teoista ja tuotoksista (artefakteista), vuorovaikutusakteista, tilanne- kohtaisista kokoonpanoista ja siitä, miten perheen jäsenet käyttivät kodin tiloja. Hän analysoi jännitteitä, muun muassa henkilöiden yhdessä ja erikseen aikaan- saamaa tekemisen jännitettä. Korvela katsoi, että perheen keskustelun tarkasta transkriptiosta ei olisi olennaista hyötyä, koska kuvattavat liikkuvat ja puhui- vat samaan aikaan ja olivat tekemisissä monien eri välineiden kanssa. Hän ideoi erittelytaulukon Jordanin ja Hendersonin vuonna 1995 julkaisemasta mallista

a parallel columnar transcript. Siihen merkitään aikakoodi, litteroitu keskustelu ja eri henkilöiden toiminta. Puhe litteroidaan sanatasolla ja toiminta kuvataan sekvensseinä. (Korvela 2003, 36, 41–47; 59–61, 70.)

Laadin taulukkopohjan, jossa on seitsemän saraketta. Jokaiselle kohtaukselle varataan yksi rivi.

Sarakkeet 1 (hakukoodi) ja 2 (aikakoodi)

Tallenteen koodit. Hakukoodi helpottaa tietyn kohdan hakemista digitaalisista tallenteista, aikakoodi ilmaisee kronologisen ajan. (Erilaiset kuvankäsittelyohjelmat tuottavat koodeihin hiukan epäsynkronisuutta.)

Sarake 3 (kohtaus): toimintasekvenssit

Tapahtumakokonaisuus, jossa ryhmän huomion kohdentamisessa erottuvat alku, keskikohta ja loppu. Koodit määritetään kohtausten rajoista. (Haluttaessa voidaan eritellä myös episodit.)

Sarake 4 (kohtauksen keskeisiä kuvauskäsitteitä)

Käsitteellistä valitaan yksi tai useampi käsite, jotka kuvaavat kunkin kohtauksen keskeistä sisältöä (kuntoutuksellisia tavoitteita ja dramaturgiaa).

Sarake 5 (havaintoja osallistujista)

Osallistujia koskevia havaintoja (yksilöt).

Sarake 6 (havaintoja draamaryhmästä)

Osallistujia koskevia havaintoja (ryhmä).

Sarake 7 (kommentteja)

Ohjaajan reflektioita, (Re), viittauksia haastattelu- (Ha) ja kyselyaineistoon (Ky).

Seuraavassa esimerkissä erittelen yhden Ritari-tarinan aloituksen, sen 13 ensimmäisen minuutin otoksen (T2R1/Vi 00:00:00–00:13:00). (Taulukko 10.)

Kelaan otosta edestakaisin havainnoidakseni tekoja ja olettaakseni niiden mahdollisia tarkoituksia. Aluksi kirjaan havaintojani sarakkeisiin 5–7. Sen jälkeen jaan otoksen kohtauksiin; niitä erottuu 7. Katson otoksen uudelleen ja valitsen draamatyyppin mallin alakäsitteistä sellaisia, jotka mielestäni parhaiten kuvaavat kunkin kohtausten keskeisiä tavoitteita. Kukin kohtaus saa 2–6 ”lähtökäsitettä” (sarake 4).

Jatkan erittelyä. Johdan mallin avulla lähtökäsitteistä (n = 22) jokaiselle yläkäsitteen (nuoli) ja mallin kokemusluokan (toinen nuoli). *Elämys*-luokkaan (E) sijoittuu niistä yhdeksän, *osallisuus*-luokkaan (O) kuusi ja *ymmärrys*-luokkaan (Y) seitsemän käsitettä. Kuvaan esimerkin erittelyn (taulukon 10) luennasta otoksen kohtauksessa 1 (28 sekuntia, nimien heitto liinaan).

Valitsin kaksi käsitettä pelkistämään kohtauksen keskeisiä piirteitä: *rituaalin* (toiminta) ja *me-kokemuksen* (toiminnan tavoite). Rituaali rakentaa *sijaistodellisuutta* (luo fiktion, erottaa arjesta) ja tuottaa sen kautta *elämystä*. Me-kokemus rakentaa *yhteisön jäsenyyttä* (teemme kaiken yhdessä) ja tuottaa sen kautta *osallisuutta*. Pelkistäminen käsitteellistää otoksen videoerittelyä. (Myös esim. *läsnäolo*, *jaettu toiminta* tai *vuorottelu* olisivat voineet olla tässä lähtökäsitteitä; pelkistävä abstrahointi on näkökulman valintaa, rajaamista.)

Esimerkissä abstrahointi eteni induktiivisesti lähtökäsitteistä kohti laajempia luokkia (nuolet). Luonnostelin vastaavalla tavalla tutkimuksen kaikkien draamatuokioiden kohtaukset (n = 12, videotallenteita 18 t), minkä tuloksena aineistossa erottui 330 kohtauksia. Luonnostelu on epätarkempaa kuin esittämässäni 13 minuutin esimerkissä, ja esitän siinä vain ehdotukset lähtökäsitteiksi abstrahoida niitä yläluokkiin ja kolmeen kokemusluokkaan. (Luonnokset, liite 4.)

Kohtauserittelyn tavoite on jäsentää draaman tarkastelua (mm. dramaturginen tarkastelu, kuntoutuksen seuranta), mutta en etene tutkimuksessa niin pitkälle. Esimerkki (taulukko 10) ja luonnostelu (liite 4) ovat alustavaa kokeilua ja ehdottelua mallin käytöstä draamatyöskentelyn erittelyyn.

TAULUKKO 10 Näyte draamatuokion videotallenteen kohtausten erittelystä
(Taulukon selitykset, ks. edellinen sivu.)

| 1 ja 2 Koodi | 3 Kohtaus/ toiminta | 4 Keskeisiä kuvauskäsitteitä lähtökäsite => yläkäsite=> kokemusluokka E/ O/ Y | 5 Yksilö | 6 Ryh- mä | 7 Kom- mentt. |
|-----------------|---|---|---|---|--|
| 0_1/ 0:00:00 | 1. <i>Kutsu</i> - jokaisen nimi heite- tään liinaan | RITUAALI =>SIJAISTODELL =>E ME-KOKEMUS => YHTEISÖN JÄSENYYS=> O | Pelkkä liina kutsui koolle | Odot- tavat | Nimi- riimit? |
| 0:00:28 | 2. <i>Sitoutumi- nen</i> - lauseet (puhelaite) | DRAAMASOPIMUS => AINUTKERTAISUUS => E VUOROTTELU => VV. DIALOGISUUS => O | Lau- seet liian vaik. | Vuo- rottelu ok | Kan- keaa |
| 0:01:40 | 3. <i>Alkukouk- ku</i> - ohjaajien lumisota, lumen kos- kettelu | LOUDON KOHTAAMINEN => SIJAISTODELLISUUS => E KATKOS, VASTAVOIMA => PEITETYN PALJAST. => E AISTIMINEN =>HEITTÄYTYMINEN => E JAETTU HUOMIO => VV. DIALOGISUUS => O IHMETTELY =>KOKEMUKS. OPPIMIN. => Y | Lumi => jäätelö | Ihmet- televät, riemua | Hyvä herä- tys (Ha) Jäätelö jäi käyttä- mättä |
| 0:02:45 | 4. <i>Fiktio I</i> - puetaan vanhanajan talvivarus- teita, kelkka yms. | ARKKITYYPPI =>SIJAISTODELLISUUS => E TEKEMINEN, PELKISTYMINEN => KOKEMUKS. OPPIMIN => O MIELIKUVA => MONINÄKÖKULM. => Y | Epäi- lyä: ulos, nyty? | Kaikki osall. aktiivi- sesti | Mi- mesis I |
| 0:04:26 | 5. <i>Tarina I</i> - valitaan varusteet reppuun | OSALLISTUMINEN =>YHTEISÖN JÄSENYYS => O JAETTU TOIMINTA => VV. DIALOGISUUS => O MERKKI => MONINÄKÖKULM. => Y MIMESIS => MONINÄKÖKULM. => Y | Muov. banaa- ni: en usko, Yöpai- ta: nainen | Kaikki osall. aktiivi- sesti | Mi- mesis II ja III! |
| 0:10:17 | 6. <i>Fiktio II</i> - tila muute- taan talveksi | KEHOLLISUUS => HEITTÄYTYMINEN => E TEKEMINEN, PELKISTYMINEN => KOKEMUKS. OPPIMIN. => Y METAFORA => MONINÄKÖKULM. => Y | Ei pa- niikkia | Hoi- tajat aktiiv, muut katsel. | Ohja- taan liikaa |
| 0:12:40 | 7. <i>Tarina II</i> - kävely "metsään" (aulaan), "tuuli" yltyy | LÄSNÄOLO =>AINUTKERTAISUUS => E JÄNNITE => HEITTÄYTYMINEN => E MIELIKUVA =>MONINÄKÖKULM. => Y | Joku innos- tuu, muut mu- kaan | Fiktio selkeni | N jä- tettiin huo- miotta (Ha) |

Koska tunsin käsittemallin sekä draamatarinoiden pohjatekstit ja toimin itse tuokioiden ohjaajana, kohtausten erittely videolta sujui luontevasti. Vastaavan tyyppinen käsitteiden sijoittelu ja eri vaihtoehtojen tarkastelu on todennäköisesti varsin työläs henkilölle, joka ei tunne mallin taustaa ja sen käsitejärjestelmää. Esittelemäni erittely on paikallinen, tässä tutkimuksessa hyödyllinen tutkijan työkalu. Ilman sitä olisi ollut vaikea hahmottaa runsaasta videoaineistosta selaista, jolla on suora yhteys tutkimustehtävään, draamatyyppin kuvaukseen ja käsittemallin koetteluun aineistossa. Lisäksi erittelylomakkeesta oli hyötyä aineistoimerkkien koodaamisessa sekä reflektoinnin paikantamisessa tutkimusselosteen kokonaisuuteen. Lomake palveli samoja tutkijan tarpeita kuin tietokoneissa toimivat videoanalyysimallit.

Ennen kuin voidaan esittää perustelut käsittemallin soveltuvuudesta videoitten kohtauserittelyyn muissa ympäristöissä, on käytettävä riippumattomia arvioijia ja tarinoita sekä otettava tarkemmin huomioon kohtausten dramaturgia. Luvussa 12 on tähän joitakin kehittämissuhteita.

10.3 Kolme tarinaa – kolme kokijaa

Edestakainen liike yksityisen ja yleisen välillä kuuluu työni hermeneuttiseen metodiikkaan. Tässä luvussa tiivistän aiemmin kuvaamaani tarina kerrallaan. Kuvauskielen metakerros on nyt yleisempää ja arvioivampaa kuin tutkimusselosteen aikaisemmissa luvuissa; kuvaus tihenee. Tuon yleisen rinnalle yksityisen: kuvaan jokaisesta tarinasta välähdyksiä yhden esimerkkihenkilön (M, N ja O) joistakin kokemuksen hetkistä. Kun esitän niiden perusteella oletuksia siitä, millaisia piirteitä heitä kuntouttava draama mahdollisesti tarvitsee, kuvaan tutkimani draamatyyppin eräitä ulottuvuuksia ja siirryn yksityisestä yleiseen.

T1. Kuningas saa tunteensa takaisin

Lähityöntekijät arvottavat tarinan sadunomaisuutta eri tavoin. Joidenkin mielestä satumaaailma ihmeineen on välttämätöntä heittäytymiselle, mutta toiset pitävät parempana konkreettista ja itse koettua. Ohjaajat pitävät satuun etäännyttämistä ehdottomasti parempana.

Kuningas-tarinan pohjatekstin metaforat viittaavat ihmisen elämän suureen kertomukseen. Osa viittauksista voidaan liittää suoraan mallin selitettäviin käsitteisiin, osa selittää niitä. Alla olevassa luettelossa näitä ei eroteta toisistaan.

| | |
|-----------------------|---|
| Kukka | Toisen kohtaaminen, kohteen jakaminen, kunnioitus, osallistuminen (draamasopimus) |
| Valtaistuini | Yksilö, huomion saaminen, valta |
| Kruunu, viitta, peili | Muuttuminen, huomion saaminen, voima, itsetunto |
| Sydän | Ystävyys, läheisyys, tunne, virkeys, aktiivisuus |
| Naamio | Yksinäisyys, passiivisuus, ulkopuolisuus, tyhjyyden tunne, voimattomuus |
| Jokerinhattu | Ihmettely, kyseenalaistaminen, kapina, itsemäärääminen |
| Musta harso | Tunteen tukahduttaminen, empaattisuus, surullisuus |

| | |
|------------------------|---|
| Sanomalehden repiminen | Levoton aika, kaaos, hallitsemattomuus, anarkia (karnevalismi) |
| Paketti | Salaisuus, yhteinen päämäärä |
| Peruukki | Muuttuminen, huomion saaminen, oman kaavan rikkominen (karnevalismi) |
| Tekohampaat | Ihmettely, huolestuminen, ikääntyminen, kehollisuus (musta huumori, karnevalismi) |
| Stetoskooppi | Lääkäri (musta huumori, pelkistäminen) |

Toiminta tihenee, kun Kuningas pitää palauttaa entiselleen (eheyttää draaman katkos). Naamion taakse jähmettynyt kuningas kohtaa muiden myötätunnon, hänen toiseutensa halutaan poistaa. Yhteinen päämäärä on tärkeä ja selvä (mimesis I). Vaikka osallistujat ovat draamassa ensi kertaa, he vaikuttavat tarinaan. Puheen puute ei estä erään ryhmän osallistujia kertomasta, miten itse kukin poistaisi melun, josta kuningas ei pidä. Eräässä ryhmässä pohjatarina muuntuu rakkaustarinaksi, kun kuningas saa kaipaamansa mielitetyn ja pidetään häät.

Työntekijät viittaavat haastattelussa tarinan syvällisyyteen ja tunteikkuteen, mutta he eivät pohdi tarkemmin sen vertauskuvia ja teemoja. Tästä voidaan päätellä, että Kuningas-draaman symboliikan liittäminen omaan elämään tai yhteiskuntaan ei ole luontevaa keskellä työpäivää tunnin pituisessa ryhmähaastattelussa, vaan se vaatii pidemmän pysähtymisen tai ainakin valmistautumisen aiheen käsittelyyn.

Hetkiä M:n kokemuksista Kuningas-tarinassa

M:n katse harhailee, kunnes hän saa käteensä kohtauksen keskeisen esineen. Hän valpastuu: koskettelee ja haistelee esinettä, joka kuitenkin vie hänen huomionsa kokonaan. Hän istuu rauhallisesti piirissä, mutta vain suhteessa esineeseen. Esine näyttää ikään kuin "ottaneen hänet", hallitsevan häntä, kun hänen tulisi oppia hallitsemaan ja säätelemään esinettä ja käyttämään kaukoasteijan tiedon hankkimiseen. (T1R4/Vi 00:18:00–00:20:30)

M:n aistitoimintoja kuntouttava draama voisi sisältää selkeitä näkö- ja kuulovirheitä ilman, että lähiaistit ovat samanaikaisesti virittyneitä. Ihon, käden ja kehon kokemuksia tarjottaisi hänelle vain hetkellisesti, palkkioina ja niin, että ne virittävät muita aistimuksia. Esimerkiksi kuninkaan fanfaari voitaisiin esittää niin, että hän heiluttaa viuhkaa. Joku toinen tai koko muu ryhmä heijastaa hänen liikettään tuottamalla ääntä tai musiikkia ja liikuttamalla valoa.

M avaa vuorollaan pakettia. Hän tekee sen juhlallisesti, ikään kuin avaisi joululahjaa (ennalta tuttu rituaali). Hän näyttää myös olevan tietoinen siitä, että muu ryhmä odottaa hänen aukaisevan paketin. Hänellä on nyt *mahti* päättää, miten paketti avataan. (T1R4/Vi 00:28:50–00:30:00)

M nauttii, kun kaikki katsovat, mitä hän tekee. Hän haluaa tulla nähdyksi ja sillä tavoin kasvattaa mahtiaan. Odotuksen tihentäminen ja jännitteen vaihtelu lisäävät M:n läsnäoloa. Tästä video-otoksesta saadaan tietoa siitä, että jos M:n huomio yhteiseen kohteeseen heikkenee, jokin ennalta tuttu toiminta, hänen arvokkaaksi kokemansa tehtävä tai rooli sekä vuorottelu voivat tukea huomion palautumista yhteiseen asiaan. Tähän draama tarjoaa runsaasti keinoja.

T2. Outo syntyy, uhkaa ja talttuu

Lähityöntekijät odottavat Ritari-draamasta Kuninkaan kaltaista rauhallisesti etenevää satua, mutta se onkin absurdi ja vauhdikas. Osa pitää sitä kummallisena ja vaikeana ymmärtää, ja se saa muita vähemmän positiivisia kokemus-arvioita; arvioon vaikuttaa mahdollisesti myös varjoteatteriteknikan epäonnistunut käyttö. Toisaalta tarinaa pidetään hauskana ja virkistävänä juuri yllätyksellisyydessään. Lumen koskettelu ja viskely tihentää läsnäoloa ja tuottaa ihmettelyä ja naurun kiherrystä (karnevalismi). Outo olento ja maagiset äänet (outo) eivät säikäytä ketään, ja linnun munan kasvattaminen oman käden lämmöllä (myytti) saa kaikkien intensiivisen huomion.

Musiikkiterapeutti avustaa draamatyöskentelyä ja tuottaa ajantasaisesti taustaäänä. Lähityöntekijät pitävät siitä, että taustaäännet tuottaa joku muu kuin ohjaaja: näin myös ohjaajat voidaan paremmin kokea samanlähtöisiksi ryhmän kanssa. Tavoitteesta huolimatta tarinan äänimaailma ei voita visuaalisuutta, mikä vähentää erityisesti näkövammaisten osallistujien läsnäoloa ja aiheuttaa muutenkin levotonta liikehdintää. Varjoteatterilla ei saada riittävää valokontastia, eikä ritarien ja tuliolennon kohtaamisessa synny haluttua jännitettä. Elämäntaistelu jää teemana hämäräksi, mutta toiseuden kohtaamisen teema tulee hyvin ilmi. Oudon olion ja retkeläisten kohtaamisessa on aitoa läheisyyttä ja hyväksyntää. Päätösjakson rauhoittuminen ”nuotiolle” on kokoava hetki, joka vie ryhmän miellyttäviin retkimuistoihin ja sallii raukean väsymyksen tulla näkyviin. Kysymys siitä, oliko retki totta vai unta, nousee Ritari-draamassa keskeiseksi: ”reportterin” aktivoima pohdinta on herkullista katseltavaa ja osoittaa draaman voiman kehitysvammaisen ihmisen piilevien kykyjen löytämisessä.

Työntekijät odottavat juonta, kun ohjaajat tarjoavat absurdiutta, jossa juoni rikkoutuu. Vaikka Ritari-draama ei toteutuksena saavuttanut pohjatekstissä ajateltua vastavoimien mittelöä, se tuotti tutkijan tarkasteltavaksi dramaturgisten vastavoimien mittelön. Se tarjoaa draaman malliin konkreettisen alustan, jolla voidaan pohtia sitä, tarvitseeko tarinaa ymmärtää voidakseen ymmärtää sen, mistä tarina puhuu.

Hetkiä N:n kokemuksista Ritari-tarinassa

On melko varmaa, että N ei ymmärrä Ritari-tarinaa lainkaan. Hän poimii episoodeista valoja, kosketusta ja liikettä. Hänen aikansa rakentuu irrallisten tapahtumisen ketjuista. Vauhdikkaassa aloituksessa N vetäytyy ovensuuhun katselemaan.

N kyyhöttää vakavana puoli tuntia ovensuussa, kavahtaa kontaktin ja *heijastamisen tarjouksia*. Hän ei kuitenkaan lähde pois, kuten usein tekee ryhmätilanteissa, vaan pysyttelee näköetäisyydellä. Linnun munan lämmittäminen silkkiliinojen sisällä kiinnostaa häntä. Hän tulee piiriin, jossa munaa lämmitetään. Hän kurkistaa vuorolleen munan sisään (T2R3/Vi 00:30:30), koskettelee sitä (*aistiminen, keskeneräisyys*) ja hörähtelee hyväntuulisena (00:37:56), nauraa hekottaa (00:39:30), on kiinteässä lähi-kontaktissa ohjaajan kanssa 70 sekunnin ajan (00:41:00). Tämän jälkeen hän pysyttelee tuokion loppuun asti piirin keskellä eikä palaa oviaukkoon. Tuokion päätyttyä, muiden jo lähdettyä, hän jää huoneeseen. Illalla hän palaa sinne useita kertoja.

N:ää kuntouttava draama ei tyrkytä tarjouksia, vaan odottaa hänen valitsevan itse lähestymisen hetkensä. Hänet pitää kohdata lattialla, hänelle turvallisessa horisontissa. Hänen kanssaan kannattaa hyödyntää aukkoja, keskeneräisyyttä ja ihmettelyä. Kun jotakin on piilossa, se kiinnostaa. Hänen läsnäoloaan tukee suuntautuneisuus toimintaan enemmän kuin itse toiminta, jolle hänellä on omat ehtonsa.

T3. Selvitään haaksirikosta

Aloituksen hiljaisuus ja veden äänen kuuntelu valpastavat jokaisen. On mahdollista, että ne tukevat vahvasti draaman kauneutta. Sosiaalista merkityksenantoa tukee samanlaisten valkeiden lippalakkien pukeminen. Eri ammattitoita esitellään motivoituneesti ja omaan tekemiseen uppoudutaan. Tekemisen keskellä joku muistaa draamasopimuksen lauseen ”mitään ei voi tehdä väärin”, mikä kasvattaa itseluottamusta. Kun merellä on helppo keksiä tekemistä, draama toimii itseohjautuvasti, jopa niin hyvin, että ryhmä reagoi ohjaajan vihjeeseen karilleajosta (nariseva ääni ja veden lorina) vasta ohjaajan huudahdettua ”Mitä nyt tapahtui?” Yhteinen selviytymisen päämäärä kantaa työskentelyä. Ruokailut, juhlavaatteisiin pukeutuminen ja karaoke ovat tuttuja myös kehitysvammaisille osallistujille. Tekemisestä tulee jaettava.

Toiminnan rytmi, jännite ja tuttuus muodostavat mielenkiintoiset, toisiaan leikkaavat kaaret. Tarinankerrontaa ja tekstin dramatisointia on tässä enemmän kuin muissa pohjateksteissä. Työntekijät pitävät seikkailusta ja siitä, että he saavat itse ohjat käsiinsä. Ohjia on helppo pitää, kun tila ja roolit sekä todennäköinen ratkaisu ovat käsillä. Kun ohjaaja ilmoittaa tuokion alussa, että tarinan kuljettamisen vastuu siirtyy tietyssä vaiheessa ryhmälle, työntekijöitä jännittää. Moni kuitenkin yllättyy omasta aloitteellisuudestaan.

Lähityöntekijät pitivät tarinan elämyksellisyydestä, ja myös heidän parinsa olivat siinä totena mukana lähes koko ajan. Lähityöntekijöiden arviot Meri-tarinasta olivat poikkeuksetta myönteisiä: kritiikkiä ei esitetty lainkaan. Myös ohjaajien mielestä juoni oli uskottava ja luova roolityö luontevaa. Näemme kuitenkin tämän tarinan toteutuksessa liiaksi kepeän juoninäytelmän piirteitä; siitä puuttuu syvyyttä. Pohdimme, kenelle ja kenen tarpeista tätä draamaa tehtiin. (Tp 15.6.2007)

Hetkiä O:n kokemuksista Meri-tarinassa

Lähdettäessä merelle O ei viihdy yhteisessä piirissä eikä huoli meripojan lakkia, jollaisen kaikki muut haluavat. Hän viskaa lakin maahan ja kumartuu pyörittelemään kengännauhojaan. (Ahaa, hän torjuu, kun tarjotaan; ei kannata houkutella ja pyytää häntä tekemään jotakin; ehkä häneltä ei ole hyvä kysyäkään mitään, ohjaaja ajattelee.) O pysyy kuitenkin piirissä, nostaa päänsä ja seuraa tapahtumia. Yllättäen hän ei pyri pois edes myrskykohtauksesta, jossa suihkutetaan vesisumua niskoihin ja huu-detaan kovaa. Kun ryhmä sitten kokoontuu ”saarella” tiiviiseen piiriin, O kuitenkin erkanelee joukosta ja siirtyy ovelle. (T3R2/Vi 00:31:00-00:35). Hän vetäytyy eikä enää seuraa tapahtumia. Hän ei kuitenkaan aktiivisesti pyri ulos, vaan pysyttelee oven lähellä ikään kuin odottaisi jotakin. Kutsun sijasta ohjaaja ottaa yllättäen esiin hänen tuomansa esineen. Kun sitä aletaan ihmetellä yhdessä, O palaa omaehtoisesti piiriin. Hän seuraa, miten toiset suhtautuvat hänen tuomaansa esineeseen. Hän hymyilee

pystypäin; hän on taas läsnä ja osa ryhmää. Tästä eteenpäin hän myös toimii aktiivisesti. (T3R2/Vi00:35:00-00:37)

O:n tarve omaan fyysiseen tilaan jäi huomiotta, ja siksi hän pyrki pois tiiviistä ryhmästä, joka kääpetyi kankaan alle toinen toistaan koskettaen. Kuitenkin hänelle on tärkeää voida olla muiden kanssa, minkä hän osoittaa esineensä avulla. Kun sitä käytettiin tarinassa, hän tunsu osallisuutensa vahvana. O:n kanssa voitaisiin kokeilla yhteistä ohjaamista: hän voisi esineillään vielä tarinaa, jota muut tekevät. Voitaisiin kokeilla myös sitä, kertoisiko hän kotona draamakokemuksestaan sellaisien esineiden välityksellä, joita hän on käyttänyt draamassa.

O ei normaalisti huoli ylimääräisiä vaatteita tai koruja. Risteilyaluksella hän kuitenkin haluaa pukeutua muiden tavoin. Hän pukee helmet kaulaansa. Kun "toimittaja" (ohjaaja roolissa) haastattelee O:ta matkan tapahtumista käyttämättä *kyllä/ei*-kysymyksiä, O sormeilee kaulassaan olevia helmiä ikään kuin sanoen: "Tämä minulle tapahtui, etkös näe." Tavallisesti O välttää kohtaamasta katsetta, mutta nyt hän katsoo vierasta ihmistä silmiin useita sekunteja ja hymyilee tälle rauhallisesti esitellen helminauhaa. (T3R2/Vi 00:46:30-00:48:00)

O haluaa draamassa osallistua juhlaan muiden tavoin. Tämä rooli edustanee sijaiskokijaa, jotain sellaista, mikä on O:n arjessa omaksuman käyttäytymiskaavan piilossa. Edellä kuvatusta hetkestä voidaan tehdä myös muita oletuksia sellaisista vuorovaikutuksen rajoitteista, jotka ehkä liittyvät hänen autismiinsa. Koska *kyllä/ei*-merkit sopivat vastaukseksi lukemattomiin kysymyksiin ja hän näkee niiden olevan muiden käytössä jatkuvasti, hän ei käsitä, miten niillä voi vastata *tietyyn* kysymykseen. Hänen voi olla myös vaikeampaa vastata ja antaa responssi kuin tehdä *vapaa aloite*. Lisäksi *valinta* voi olla hänelle yleisesti vaikeaa: hän osaa tehdä vain konkreettisia, saamiseen liittyviä valintoja (esimerkiksi piimä/maito).

Havainnot ja oletukset muutamasta draamatilanteesta voivat auttaa draamaohjaajaa ja O:n draamaparia luomaan vuorovaikutuspelejä, joissa ei ensimmäisenä jouduta kohtaamaan O:n vastustusta. O:lta *ei kysytä*, vaan hän aloittaa. Hänen antinsa tapahtumiin esineiden kautta pidetään aktiivisena. Voitaisiin myös kokeilla draamassa hänen yhden-viestin-puhelaitettaan, jossa on yksi painike ja helposti uusittava äänitys. Laite ojennettaisiin ensin muille ja sitten O:lle vuorollaan tiettyssä tilanteessa. Sen avulla O voisi draamassa ottaa *kehottamistehtäviä*, esimerkiksi "lamppu tänne" tai "lumi pois". Painikkeellaan O voisi myös *keskeyttää tai käynnistää musiikin* taustoittamaan tai muuttamaan draaman kohtausta.

O:n lähityöntekijä katsoi draaman olleen O:lle selvästi kuntoutusta. Hän oli löytänyt draamatyöskentelystä keinoja, joita hän ja O:n lähiyhteisö voivat käyttää jokapäiväisessä kanssakäymisessä. Edellä kuvaamani pohdinta johtaa samaan käsitykseen.

OSA V
PÄÄTELMÄT JA ARVIOINTI

11 TULOKSET TIIVISTYVÄT KOHTI KÄYTÄNTÖÄ

Tutkimuksen tehtävä oli kuvata vaikean puhe- ja kehitysvammaisuuden huomioon ottava, yhteisöllisiä kuntoutustavoitteita sisältävä erityispedagogisen draaman lajityyppi (draaman genre). Tässä luvussa tiivistän päätulokset ja esitän päätelmiä, ihmettelyä ja uusia kuvia tutkimukseni aukeamaan. Kuvaan tulokset vastauksina johdantoon kirjoittamiini tehtäviin.

1) *Ehdotus tutkimani draamatyyppin käsitteelliseksi malliksi* syntyi teoriasidonnaisesti sadan eri tieteenaloilta kootun käsitteen sisällönanalyysissä (kuviot 8 ja 13). Malli abstrahoi aineiston kuvausta, ja aineisto konkretisoi mallin käsitteitä. Mallin rakenne jäsentää draamatyyppin kuvausta. Pääluokat Kauneus, Kumppanuus ja Käsittäminen jakautuvat pienempiin luokkiin, joita yhdistävät draamakokemusten pääluokat Elämys, Osallisuus ja Ymmärrys.

2) Käsittemallia koeteltiin käytännössä tarkastelemalla sen avulla *lähityöntekijöiden kuvauksia osallistujien draamakokemuksista ja tutkijan havaintoja draamatuokioista*. Malli soveltui kyselyn ja haastattelun analyysiin. Draamatarinan kohtausten erittely viittaa siihen, että mallin avulla voidaan jäsentää myös videoaineistoa. Osallistumiskokemukset ja draamatyöskentelyn arviointi puoltavat draaman käyttöä puhe- ja kehitysvammaisten ihmisten yhteisöissä.

3) *Draamatyyppin kuntoutuksellisuuden* selvityksessä ilmeni, että yhteisöllisen kuntoutuksen käsite oli lähityöntekijöille käsitteenä melko vieras. He eivät kokeneet tehneensä draamassa kuntoutustyötä, jota muut arvioijat näkivät heidän tehneen ja josta löytyi esimerkkejä sekä videotallenteista että heidän omista draaman kuvauksistaan. Kun abstrahoin heidän käyttämänsä tekojen, tunteusten ja kuvailun kieltä draamatyyppin mallin käsittein – kasvun, oppimisen ja kuntoutuksen metakielellä – totesin heidän kuitenkin tunnistaneen kuntoutustavoitteita ja nähneen tuloksia sekä niihin vaikuttavia tekijöitä omassa toiminnassaan. He tekivät draamassa laadukasta hoitotyötä, jota terapeutina ja tutkijana pidän yhteisöllisenä kuntoutuksena. Draamatyötä näyttää olevan tarpeen tarkastella laajemmassa kasvun ja kulttuurin kehikossa, jossa kuntoutus yhdistyy vaikeavammaisen ihmisen elämänlaatuun ja lähityön osaamiseen.

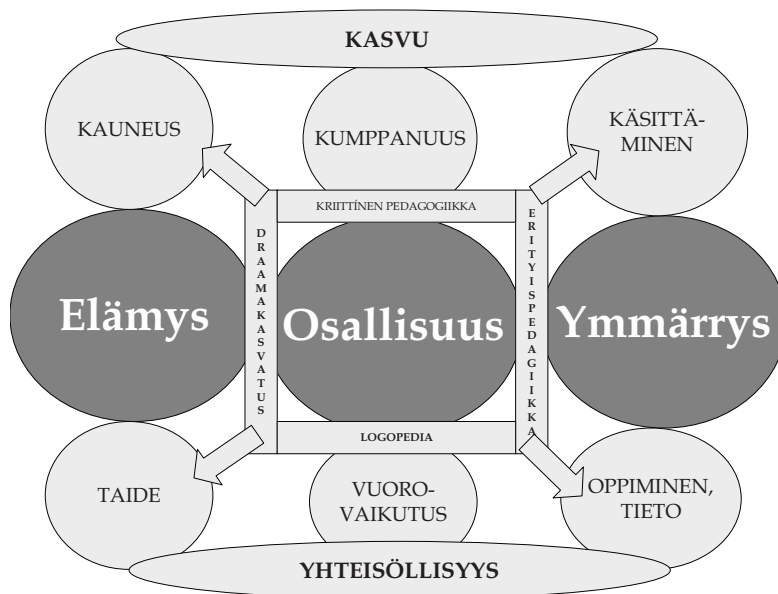
Tulosten tarkastelu päättyy ehdottamani draamatyyppin mallin kiteyttämiseen draamaoppimisen arvioinnin käytännön työkaluiksi. Niiden avulla voidaan jäsentää draamatyöskentelyä ja siinä tapahtuvaa kasvua, oppimista ja kuntoutumista elämyksen, osallisuuden ja ymmärryksen kannalta.

11.1 Käsitteellinen malli

Malli pelkistyy

Kuvio 13 yksinkertaistaa käsittemallin (kuvio 8, luku 7) uudeksi malliksi. Se kuvaa pääkäsitteitä toisesta näkökulmasta, kokemuksen pääluokat keskellä. Niitä reunustaa neljä tieteenalaa, jotka kuviossa näkyvät samanpainoisina. Erityispedagogiikka ja logopedia edustavat puhe- ja kehitysvammaisuuden asiantuntijuutta, joille draamakasvatus tarjoaa tutkimuksessani uutta ajattelua; siksi käsitteellistäminen sisälsi eniten draamakasvatuksen puhetta. Kriittisen kasvatustilafilosofian ajattelua taas käytin alojen yhteisenä ideologisena alustana.

Kun osallisuus näytti käsitteanalyysissä tieteenalojen yhteisimmältä alueelta ja myös draamatuokioista saatiin siitä eniten selkoa, sijoitan tieteenalat neljäksi sen ympärille. Nuolet osoittavat alojen muita huolenpidon pääalueita, joita tarkastelin. Kuitenkin kaikki tutkimukseni tieteenalat ja huolenpidon kohteet ulottuvat jokaiseen muuhun. (Jos tutkimusavaruus kuvattaisiin läpäisevine yhteyksineen, kuvio liikkuisi eikä olennaista saataisi lainkaan kuvatuksi.)



KUVIO 13 Kasvu ja yhteisöllisyys draamatyyppin käsitteinä

11.2 Draamakokemukset ja draamatyöskentely

Tutkimukseni tavoite ei ollut vertailla systemaattisesti esimerkiksi lähityöntekijöiden luovuttamia kokemukseksia vastaavista kohdista videoilta tekemiini

tulkintoihin, vaan tavoitteena oli hakea tulkintojen kirjoja. Sen saamiseksi tarkastelin kuitenkin joitakin draaman hetkiä sekä eri tiedonantajien kuvaamina että omien tulkintojeni pohjalta. Kirjo paljastui: sain sekä yhdensuuntaisia että erilaisia, jopa vastakkaisia kertomuksia. Osallisuuden kertomukset näyttivät yhtenevämmiltä kuin elämyksen ja ymmärryksen kertomukset. Myös kuvat draamatyöskentelystä vaihtelivat, vaikka tarkastelu rajautui draaman ohjaukseen, omaan näkökulmaani. Kertomukset ja kuvat ovat erilaisia, koska toisen ihmisen kokemisesta ja koetun merkityksistä ei voida tietää mitään varmaa – niin kuin ei omankaan. Hermeneuttinen tutkimus ei haekaan tietoa alkuperäisestä kokemuksesta, vaan ymmärrystä sen tulkinnan kerroksista.

Kauneus tuottaa elämystä

Kauneus tuottaa itsearvoisesti elämyksen kokemuksia: hetkiä, jotka syntyvät aistimusten koskettaessa tunteita ja jotka ovat mittaamisen ulottumattomissa. Perustelen tutkimuksessa näkemykseni siitä, että *kauneuden* tuottama *elämys* kuuluu ihmisenä olemiseen, eivätkä suurelta kehitellyt vaikeudet poista sitä. Valaisen aineistoesimerkein toden ja ei-toden välitilaa, jonka myös osa ymmärrykseltään rajoittuneista ihmisistä voi tunnistaa. Vaikka ihminen ei ehkä tunnista sitä esteettisen kahdentumisen tavalla, tietoisena samanaikaisesta olostaan kahdessa maailmassa, häntä kiinnostaa draaman ja arkitodellisuuden raja. Hän voi hahmottaa kuvaa maailmasta draaman pelkistämänä ja kääntämänä. Uudet näkökulmat syntyvät esteettisen merkityksenannon avulla.

Draamassa elämys syntyy tiivistyneissä hetkissä, kun keho ja mieli kohtaavat ja ovat avoimia draaman muodolle (esim. tila, aika, rytmi, väri, ääni) ja draaman tavalle valpastaa, paljastaa ja kirkastaa. Hain mahdollisia elämyksen kokemuksia kuvauksista, joissa tiedonantajat puhuivat valpastumisesta ja tunteiden ilmauksista. Vain osa niistä voidaan havaita videoilta, koska olemuskielen vivahteet eivät erotu kuvassa.

Draaman maailmassa elämystä tukee heittäytyminen ja uppoutuminen, mikä ilmenee tutkimuksen haastattelupuheesta ja videoita koskevista kommentteista. Joskus työntekijän oma heittäytyminen kutsui draamaparin mukaan, joskus taas pari kutsui hänet. Heittäytymisen ja virtauksen tunteen (draaman ”totena” pitämisen) kirjo on laaja. Täysi eläytyminen katosi välillä, mutta palasi uudelleen. Joskus työntekijä rajoitti eläytymistään tietoisesti ollakseen vain parinsa tukena. Tutkimukseeni osallistuneet eivät pitäneet heittäytymistä, läsnäoloa, jännitettä ym. *esteettisyyden* ominaisuuksina, vaan he puhuivat *eläytymisestä*. Tämä on luonnollista, koska draaman teorian ”esteettiselle” antamia eläytymismerkityksiä ei käytetä yleiskielessä.

Liitän tutkimuksessani draamaelämyksen kuvauksen sanan KAHVA⁶⁸, alkukirjaimiin. Sana viittaa oven avaamiseen uuteen. Oven avaavat *Kohdistuneisuus draamaan, Aistien ja kehon vastaanottavuus, Hetkessä läsnäolo, Vapautuminen menneestä ja tulevasta* sekä *Affektien virta*. (Luku 8.1)

⁶⁸ ks. www.avainsaatio.fi/kahvakeskus

Kumppanuus tuottaa osallisuutta

Osallisuus on mallissa sosiaalisen merkityksenannon ja kumppanuuden kokemus, joka syntyy vuorovaikutuksessa ja ilmenee kosketettavuutena, TAKTIina (luku 8.1). Osallisuus ilmenee *osallistumisena*, aktiivisena toimintana, mutta myös muulla tavoin, vähemmän aktiivisena. Se voi ilmetä *tavoitteellisuutena*, pyrkimyksenä kohti jonkin asian jakamista. *Jaettu osallisuus* on tutkimuksen keskeinen käsite. Draaman vuorovaikutuksessa se tarkoittaa aktiivisen osallistumisen lisäksi sitä, että joku heijastaa toisen olemuskieltä tai seuraa eläytyvästi toisen tai ryhmän toimintaa. Nämä ilmiöt jäävät helposti huomaamatta. Myös hetkittäistä *irtoamista tarkkailemaan* voidaan pitää osallisuutena. Tarkkailevaa, etäännyttävää irtoamista voi olla vaikea huomata muista – itsestä sen tunnistaa helpommin. Esteettisen kahdentumisen merkityksessä sillä on myönteinen arvolataus. Myös tahaton, ajoittainen irtoaminen kuuluu draamaan. Draaman ohjaajana en pidä sitä yhtä kielteisenä kokemuksena kuin osallistujat näyttivät sitä pitävän.

Jos ihmisen liikuntaesteisyys rajoittaa olennaisesti hänen tahdonalaista toimintaansa tai estää sen, hänen osallisuuskokemuksensa arvioiminen olemuskielestä (esimerkiksi ilmeistä, asennoista, hengityksestä) on hyvin epävarmaa. Kuitenkin esimerkiksi valpasta ilmehdintää, joka myötäilee draaman tapahtumia, voidaan pitää merkinä osallisuudesta, ja sellaiseksi tutkimuksen tiedonantajat sen myös pareistaan tulkitsivat. He pitivät parinsa aktiivisen kiinnostuksen osoituksena sitä, että tämä kurotti kättä, kaulaa tai vartaloa kohti draamassa tapahtuvaa. Kurottaminen taas voi viitata pyrkimykseen osallistua tai saada tietää, mitä tapahtuu. Kun lähityöntekijät käyttivät edellä kuvattua tulkintaa pariensa arvioinnissa, he kertoivat panneensa heissä merkille virittyneisyyttä, jakamista, vastavuoroisuutta, mahdin kokemista ja tahdon ja päämäärätietoisuuden voimistumista. Oma-aloitteista osallisuutta ilmeni melko vähän, heijastavaa jaettua osallisuutta melko paljon, kiinnostuneisuutta ilmentävää jaettua osallisuutta runsaasti.

Häirintää ja vetäytymistä ilmeni odotettua vähemmän: draamatilassa pystyttiin työskentelemään tunnin ajan. Osa lähityöntekijöistä piti asiakkaiden jakamista olla ryhmässä ja odottaa vuoroa ”vieraskoreutena”, joka johtui vieraista draaman ohjaajista ja oudoksi muuttuneesta olohuoneesta. Osa taas ajatteli, että roolin otto sinänsä (sijaistodellisuus) tuotti uudenlaista osallistumista. Kaikkien mielestä odotuksia rikkovat yllätykset palauttivat jo vähän uinahtaneen osallistujan draaman maailmaan. Yhteisesti todettiin myös, että toisto ja tuttu tekeminen kantoivat kiinnostusta, mutta niin tekivät myös katkos ja outous. Videoilta erottui, miten nämä draaman vastakohtaiset elementit tukivat erityisesti niiden osallisuutta ja aloitteita, joilta ei sellaista ennalta odotettu.

Käsittäminen tuottaa ymmärrystä

Yleiskielen *käsittäminen*, *ymmärrys* ja *oppiminen* viittaavat moniin prosesseihin. Jaan ne *asiaoppimiseen*, eletyn ja koetun *uudelleen hahmottamiseen* ja yleisesti merkityskenttien muodostumiseen *abstraktin ajattelun* välineiksi. Samat viittaukset

sisältyvät siihen ymmärryksen kokemuksen kuvaukseen, jonka laadin käsiteanalyysin päätteeksi. Pidän ymmärrystä sekä *prosessina* että sen prosessin *lopputuloksena*, johon käsittäminen johtaa, kun ihminen käsittää käsittämänsä merkityksen. Tällainen ”sanailu” on peräisin hermeneutiikasta, jota pyrin käyttämään tienä omaan ymmärrykseeni draamasta. Tutkimuksen kontekstissa ymmärrys tuntui parhaiten määrittävän *prosessina*, jota kuvaavat hermeneutiikan käsitteet *Kulkeminen* (”tietäminen tietä pitkin”, kehollinen tiedon hankinta), *Avautuminen* (vastaanottavuus, ihmettely), *Toisin katsomisen* (moninäkökulmaisuus, merkitysten haku) ja *Sulkeminen* (aukkojen täyttäminen). Viimeiseksi lisäsin kokoavaksi käsitteeksi *Oppimisen* (draamaoppiminen sekä asiaoppimisena että uudelleen hahmottamisena). Näistä ymmärryksen sisältöalueista tulee lyhenne KATSO (luku 8.1).

Toisen ihmisen ymmärryksestä voidaan saada selkoa vielä vähemmän kuin elämyksestä ja osallisuudesta – erityisesti, jos tämä ei käytä kielellistä ilmaisua. Kun draamassa opitaan toimimalla ja ilmaisu on olemuskielistä, draamatuokioiden ja niiden kuvausten tarkastelu voi kuitenkin antaa viitteitä siitä, miten ihminen hahmottaa draamaa ja mihin hän sen elementtejä. Luonnollisestikin viitteiden tulkinta on monikerroksista arvailua. Toisaalta toiminnan kieli ja olemuskieli on välitöntä; niiden kautta on vähemmän mahdollista peittää todellisia tarkoituksia kuin käytettäessä sanoja.

Lähityöntekijät kuvailivat esimerkiksi parinsa tarkkaavaista ihmettelevyyttä. Tulkitsin kuvauksen viittaavan siihen, että tämä koetti muodostaa mielikuvia kokemastaan, toisien sanoen saada selvää ja ymmärtää. Esineen käytön epätavanomaisessa merkityksessä (liimapuikko juomalasina) tai uskottelun (tämä on vaarallista) tulkitsin kyvyksi leikkiä merkityksillä. Jo pelkkä keskittyminen odottamaan kohta tapahtuvaa tulkittiin yritykseksi saada selkoa uudesta tilanteesta, ja siihen kaikki asiakkaat kykenivät. Aineistossa oli viitteitä myös varsin kehittyneestä ymmärryksestä, roolissa pysymisestä ja toisen mielen lukemisesta (esim. ”nuotiopuiden” teko, ”kylmissään olevan” hoivaaminen).

Yhtä mieltä lähityöntekijät olivat siitä, että kehitysvammaisten osallistujien ei tarvinnut ymmärtää tarinan juonta voidakseen hyötyä draamasta. Osa arvosti tarinoiden satumaisuutta, osa taas piti parempana konkreettista ja tuttua tekemistä. Useimmat pitivät mielikuvituksellisuutta ehtona sille, että itse lähti tarinaan: draaman tuli olla ”tarpeeksi hullua”, että siihen ilkesi mennä mukaan. Tarinat ymmärrettiin enimmäkseen juonellisina kertomuksina juuri lainkaan pohtimatta niitä metaforina. Hoivatyössä, keskellä päivää, voikin olla vaikea avata ovi itselleen. Ovi ja oma ymmärrys avattiin asiakkaille.

11.3 Draama yhteisöllisenä kuntoutuksena

Kuntoutukselliset erityispiirteet

Kuntoutukselliset tavoitteet erottavat tutkimuksen draamatyyppin prosessidraamasta, tarinankerronnasta, tarinan dramatisoinnista tai tarinateatterista,

vaikka työtavoissa on paljon myös yhteistä. Draamatyyppi eroaa myös draamaterapiasta (esim. sosiodraama, psykodraama) ja yhteisöteatterista (esim. forumteatteri), vaikka niissäkin on samoja elementtejä. Seuraavassa tiivistän kuvauksen draamatyyppien olennaisista piirteistä, joita olen aiemmin selostanut.

Osallistavuus. Draamatuokio ei ole esitys eikä sen valmistelua, vaan ryhmä tekee sen ainutkertaisena ja jakaa sen keskinäisessä luottamuksessa. Ulkopuoliset eivät voi tulla mukaan seuraamaan sitä.

Monikerroksisuus. Kokemuksia tarjotaan erilaisilla elämyksen, osallisuuden ja ymmärryksen tasoilla toimiville ihmisille samanaikaisesti. Kokemisen kirjon ääripäissä ovat aistimaan havahtuminen (kokijoina tukea tarvitsevat henkilöt) ja monitaiteisen komposition kokeminen (kokijoina tukea antavat henkilöt).

Parityöskentely. Vaikeavammaisella osallistujalla on parinaan henkilö, joka auttaa tätä toiminnallisesti. Hän ei mallinna eikä opeta, vaan tarvittaessa helpottaa tekemistä ja on parinsa tukena.

Kaksoisrooli. Draamaparit toimivat yhdessä heijastaen toisiaan ja jakaen yhteisen osallisuuden. Tukihenkilönä toimiva on mahdollisimman paljon draaman maailmassa myös aitona roolihenkilönä sijaistodellisuudessa. Hän on draaman täysivaltainen osallistuja, joka kokee sen omakseen ja etsii siitä myös omia merkityksiään (samalla tiedostaen kaksoisroolinsa).

Sijaiskokemus. Osallistujille tarjotaan olemista ”toisena ja muualla”. Sekä vammaisille osallistujille että heidän tukihenkilöilleen tarjotaan sijaiskokemuksia, jotka voivat – osallistujan niin halutessa – vapauttaa hänet hetkeksi itseä rajaavien asenteiden, odotusten, sosiaalisen aseman, minäkuvan, vammaisuuden, työroolin yms. siteistä. Silti siinä ei tarjota terapiaa: siinä ei pyritä käsittelemään yksilöiden psyykkisiä mekanismeja tai mielen sairautta eikä avaamaan ryhmän mahdollisia vaikeita kipukohtia.

Draaman muoto. Rakenne on selkeä. Kohtaukset rakentuvat hitaasti, jännite kohoo vähitellen, vaihtelee episodeittain ja laskee ennen rauhallista päätöstä. Katkos, vastavoimat ja Oudon kohtaaminen rikkovat odotuksia, rituaali jäsentää ja antaa turvaa (erityisesti aloituksessa ja lopetuksessa). Ajan muotoa kantaa toisto (rytmi, odotus). Osallistujat asettuvat piiriin, jossa parit (lähityöntekijä ja hänen ohjauksessaan oleva henkilö) ovat vieretysten. Liikutaan tilassa, piiriin palataan aika ajoin. Kehollisuus ja moniaistisuus ovat olennaisia tiedon hankinnassa. Esineistö on pelkistettyä, värit harmonisia. Alkulämmittely sovitetaan osallistujien motorisiin kykyihin tai korvataan pelkällä aistimuksellisella alkukoukulla. Draamatuokio voidaan toteuttaa osallistujien olohuoneessa tai muussa tilassa, jonka ryhmä yhdessä muuttaa kuvitteelliseksi maailmaksi.

Tarinallisuus. Tarina (mitä kerrotaan) perustuu juonelliseen pohjatekstiin (miten kerrotaan) Draamaohjaaja kuljettaa juonta ja kannustaa osallistujia muuntelemaan tapahtumia kohtausten sisällä. Teema, metaforat ja juoni vievät tukihenkilöitä draaman maailmaan, muiden odotetaan kiinnostuvan episodeista. Joku ymmärtää episodeista syy-seuraussuhteita, toinen kiinnostuu myös tarinan sisällöstä. Tarinasta voidaan koota kohtaus kohtaukselta kuvasarjaa ja antaa siitä kopio osallistujille. He voivat saada myös esineitä mukaansa. Muistutuksen tavoite on tukea pareja muistelemaan yhdessä kokemaansa.

Teemat ja pohdinta. Teemaa tai draaman tilannetta ei reflektoida sanallisesti kesken tarinan, vaan käytetään lyhytkestoisia toiminnallisia työtapoja (esimerkiksi esine, ihmispatsas tai liikkeen improvisaatio). Niiden tavoite on koota ryhmän huomio tai pelkistää teema näkyväksi. Keinoina käytetään tekemistä ja arkaaisia ja kliseisiä mielikuvia.

Draama kielenä. Hiljaisuus, toiminta ja olemuskieli kantavat viestintää, mutta luontevaa ja selkeää puhetta ei silti vältetä. Puhe voi toimia myös poeettisesti äänimaailmana, ilman että on tarkoitus viestiä sen sanallisia merkityksiä. Kun viestitään merkityksiä, puhetta tuetaan esinein, kuvin, liikkein, elein ja viittojen sekä puhelaittein. Kuvittelun varhaistasolla tuetaan merkin idean ymmärtämistä: sitä, että merkki viittaa muuhun kuin itseensä. Kuvittelun kehittyessä opetellaan katsomaan toisin, ymmärtämään asioita myös toisen näkökulmasta.

Vuorovaikutus ja ryhmän jäsenyys. Roolit ja toiminta luovat ryhmän yhteisiä päämääriä, joihin pyrkiminen tuottaa erityisesti tahdon ja mahdin kokemuksia, mutta niiden vastapainoksi myös ryhmän kunnioitusta ja yhteisyyden jakamista. Jokaiselle tarjotaan aktiviteetteja huolimatta toiminnallisuuden, ymmärryksen tai vuorovaikutuskyvyn rajoitteista, mutta tarjouksiin vastaaminen on vapaaehtoista. Myös työntekijä valitsee itse osallistumisensa ja heittäytymisensä asteen. Se voi vaihdella tilanteesta toiseen, ja hetkittäin hänen on tarpeen myös irrottautua tarkkailijaksi. Tarvittaessa osaavampi ylitulkitsee vähemmän osaan van heikkoja aloitteita antamalla niille jonkin tilanteeseen sopivan merkityksen. Jaettu osallisuus syntyy draamaparien heijastaessa toisiaan tai jakaessa roolitehtävän. Se ilmenee myös olemuskielisenä suuntautuneisuutena draamatilanteeseen ilman, että osallistumista voidaan havaita toimintana.

Avoimuus ja tutkivuus. Draamatyyppi ei aseta osallistujille pääsyvaatimuksia. Se on avoin kokeilulle, ja sen käyttötapa muokkautuu kokeilijoiden mukaan. Se ei kuitenkaan vastaa jokaisen toiveita; osallistuja voi luopua siitä tuntematta osaamisen tai soveltavuuden puutteita.

–Ja nyt kun pääsin jyvälle, mitä se oikeasti on ja mitä siellä tehdään... niin meidänkin mäellä on vaikka ketä, keitä sinne voisi lähteä viemään. Silloin alkujaan on ajatellut, että voikohan tuon kanssa ja miten meidän käy, pääseeköhän se jyvälle tästä olenkaan... sinnehän voisi ottaa kenet vaan mukaan ja lähteä kokeilemaan. (T1R2/Ha118)

Käsityksiä yhteisöllisestä kuntoutuksesta

Lähityöntekijät työskentelivät draamassa luontevasti. He käyttivät hiljaista tietoa, ohjasivat asiakkaitaan ja viestivät olemuskielellä samoin kuin arkisessa työssään. Heidän toimintaansa ohjasi vahva ammattietiikka ja asiakkaan kunnioitus. Voidaan olettaa, että mikäli tutkimuksen viidentenä tieteenalana olisi ollut hoitotiede, se olisi asettunut *toiseuden* kohtaupaikkaan samoin kuin erityispedagogiikka, logopedia, draamakasvatus ja kriittinen kasvatustilfilosofia.

Videoiden arvioijat kommentoivat draamatuokioista erityisesti niitä kohtia, joissa työntekijät tukivat huomion ja päämäärien jakamista, osallistujan mahtia ja vuorottelun oppimista. Oma huomioni kiinnittyi lisäksi heidän taitoonsa säädellä jännitettä ja luoda odotusta ja mielikuvia. Aineistosta löytyy

runsaasti kasvua ja kehitystä tukevaa lähityötä. Työntekijät pohtivat myös itse kohtia, joissa heillä oli tietty tavoite, ja he kuvasivat tavoitteiden saavuttamista. Haastattelussa he kiinnittivät huomiota uusiin piirteisiin itsestään, pareistaan ja ryhmästä. Yksi toi esiin yhden havainnon, toinen jatkoi kuvausta uudella kuvauksella (*cross case analysis*, Patton 1990, 386–390). Rooliodotukset ja käsitykset kuntouttamistehtävästä olivat kuitenkin ristiriitaisia: lähityöntekijät eivät pitäneet näitä toimia kuntoutuksena eivätkä itseään kuntouttajina.

Kuntoutustyöhön kuuluvat ennalta määritellyt tavoitteet ja tarkka seuranta. Tutkimuksen draamatyöskentelyä ei nimetty kuntoutukseksi ehkä siksi, että niissä ei käytetty seuranta. Tämä perustelu sanoitettiin selvästi osallistujan lukijapalautteessa⁶⁹. Tutkimukseen osallistuneet lähityöntekijät näyttivät pitävän kuntoutusta *institutionaalisesti* terapeuttien työnä. Yhteisöllisen kuntoutuksen toimintamalli tuntuu olleen heille vieras. Siinä on jotakin tuttua esimerkiksi kuntouttavan arjen käsitteestä, mutta toimintana kuntoutusta ei mielletty oman työn osaksi. Sen ei katsottu kuuluvan toimenkuvaan tai lähiyhteisön arkeen.⁷⁰ Draamatoiminta haluttiin nähdä laajemmin kuin kuntoutuksena.

Kun haastattelija kysyi kuntoutuksen ja *virikistyksen* suhteesta, virikistystä pidettiin ensisijaisena. Tätä valintaa voidaan selittää eri näkökulmista. Ensimmäkin sitä selittää *kuvauskieli*. Lähityöntekijät kuvasivat konkreettista toimintaa ja siitä koettua iloa. Kun muotoilin heidän kuvauksensa tutkimuksen mallin käsittein, he kuitenkin näyttävät sekä havainneen kuntoutuksellisia tavoitteista ja keinoista että käyttäneen niitä ohjatessaan draamapariaan.

Voidaan kysyä, onko kuntoutuksen toteutus ihmisten olohuoneissa perusteltua. Perusteluiksi saattavat soveltua paremmin *kulttuurin, elämänlaadun ja onnellisuuden* tavoitteet, jotka usein tulkitaan virikistykseksi. Nämä perustelut voivat aikaa myöten osoittautua hedelmällisemmiksi kuin draamatyyppin kuntoutukselliset perustelut. Mielestäni kuitenkin *virikistyksen ja kuntoutuksen asettaminen vastakkain on hedelmätöntä, koska virikistyneenä ja onnellisena olo kuntouttaa – ja kuntoutuva virikistyy*. Ne heijastuvat toisiinsa samoin kuin taide ja viihde, joita Sava (2007, 127) ei näe mielekkääksi erottaa. Tutkimukseni näkemys kuntoutuksesta sisältää virikistyksen elementin jo senkin vuoksi, että pidän draaman ja taiteen itseisarvoista ja kulttuurista asemaa yhtä tärkeänä kuin draaman ja taiteen välinearvoa erilaisten oppimis- ja kuntoutumistavoitteiden saavuttamisessa. Tutkimuksen draamatyyppi edustaa vammaisten ihmisten *kulttuuripalvelua, jota on perusteltua järjestää ja rahoittaa myös kuntoutuksena*.

Tutkimukseni näkemys yhteisöllisestä kuntoutuksesta perustuu malliin, jossa työntekijät ylittävät ammatillisia rajojaan (luku 2.2). Tutkimassani draamassa kohtaavat hoito, opetus ja terapia. Tässä mallissa lähityöntekijöiden *eetti-*

⁶⁹ ”Jos olis tiedetty ajatella niin että meikä tekee kuntoutustyötä eikä siihen tarvita hienoja koulutuksia, olis voitu sanoa, että jes, teimmepäs kuntoutusta ja hyvää. sellaista. Älä nyt kirjoita että me ei arvosteta työtämme, kyllähän me tiedetään, miten paljon me vaikutetaan niitten elämään ja kehitykseen, mutta me ajatellaan kuntoutuksesta niinkuin meille on opetettu ja kaupungin protokolla sanoo”. (Osallistujan lukijapalautte, henkilö 1).

⁷⁰ Vaikuttavuustutkimuksessa kuntoutustavoitteet jäsennetään ennalta ja seuranta on tarkkaa. Tässä tutkimuksessa tavoitteista ei voitu ennalta sopia, koska siinä vasta selvitetään kriteereitä, joilla tavoitteet voidaan määritellä.

senä lähtökohtana on *huolenpito asiakkaidensa elämänlaadusta ja toiminnallisena* tehtävänä heidän *kuntoutuksensa* osana työtään. Kun kuntoutuskeinot sijoitetaan draamatoimintaan, kuntoutus on ryhmän ja draamaohjaajan yhteistyötä. Työ käynnistyy pohjateksteistä, joihin kirjataan teemat ja työtavat. Ohjaaja voi laatia pohjatekstit (kuten tutkimuksessani), teksti voidaan tehdä yhdessä tai ryhmä voi laatia kehystarinan ja ideoida sen toteuttamisen ohjaajan kanssa. Kuntoutuksen osatekijöitä ovat siis pohjatekstit ja työtavat, joita lähityöntekijät käyttävät draaman ohjaajan tukemina. Ohjaaja jäsentää kuntoutuksen tavoitteita ja tuloksia sekä auttaa lähityöntekijöitä niiden jäsentämisessä. Hän on myös ryhmän sosiokulttuurinen innostaja.

Osallistavan draamatyöskentelyn tavoite on tuottaa hyötyä ja iloa kaikille ryhmässä, myös työntekijöille. Tutkimuksen draamatyyppissä optimaalinen yhteisöllinen kuntoutustavoite saavutetaan silloin, kun draama

- tukee osallistujien kasvua ja oppimista
- tuottaa osallistujille iloa ja virkistystä
- kiinteyttää ryhmää
- lisää työntekijän ammattitaitoa (vuorovaikutus, arviointi)
- tukee työntekijän työssä jaksamista (virkistys, luovuus)
- tarjoaa osallistujille taidekokemuksia ja elämyksiä, joihin ei liitetä välineellisiä saavuttamisen päämääriä.

Mikäli tällainen tavoitemäärittely halutaan tehdä vammaispalvelussa yhteiseksi, tarvitaan paljon uutta draamatyötä ja tutkimusta.

Osallistavaa, soveltavaa, erityispedagogista?

Tutkimaani draamatyyppiä voidaan kuvata monin määrein. Sen toteutustapa on *osallistava*. Koska sen tavoite on vastata tietyn osallistujaryhmän tarpeisiin ja ottaa huomioon ryhmän erityispiirteet, se on *soveltavaa*. Koska siinä ryhmä käsittelee yhteisiä teemoja kollektiivisesti, se on *yhteisöllistä*. Kasvun ja oppimisen tavoitteet sekä yhteys prosessidraamaan liittävät sen *draamakasvatukseen*. Vaikeavammaisten aikuisten palveluna siitä on luontevampaa puhua *kuntoutuksena* kuin kasvatuksena tai opetuksena. Draamatyyppi on tarkoitettu tietyille erityisryhmälle, joka kuuluu *erityispedagogiikan* tutkimusalaan. Kysymys siitä, onko kyseessä *erityispedagoginen draamatyyppi* - ja tarvitaanko sellaista - on varsin monitahoinen.

Varto (1996) on pohtinut, tarvitseeko käytäntölähtöinen ja vailla tutkimusperinnettä oleva ala omaa paradigmaa. Hän käyttää esimerkkinä diakonia-työtä ja toteaa, että ensin on tunnistettava käytäntö, jolta uusi ala nousee, tai ainakin on selvitettävä, onko olemassa käytäntö, joka antaa aiheen uuden tutkimusalueen luomiseen. Selvitin paradigmakysymystä oletetun ”erityispedagogisen draaman” kysymyksenä hahmottamalla erästä työskentelytapaa erityispedagogisesta näkökulmasta. Huolimatta filosofisesta abstrahoinnista, tai paremminkin juuri sen vuoksi, tutkimus pysytteli käytännössä. Se ei vastaa kysymykseen siitä, onko olemassa tai tulossa näkyviin ”erityispedagogisen draaman teoria tai käytäntö”, mutta vastaa kysymykseen siitä, onko olemassa puhe- ja kehitysvammaisuuden huomioon ottava yhteisöllisen ja kuntoutuksellisen

draaman teoria tai käytäntö. Tässä tutkimuksessa sellainen voitiin osoittaa, kun yhteisöllinen kuntoutus nähtiin osallistavan draaman toimintana, joka tarjoaa paljon tukea tarvitsevalle ja hänen lähiyhteisölleen elämyksen, osallisuuden ja ymmärryksen yhteisen kasvualustan ja jossa toimijoina ovat yhteisön lähityöntekijät.

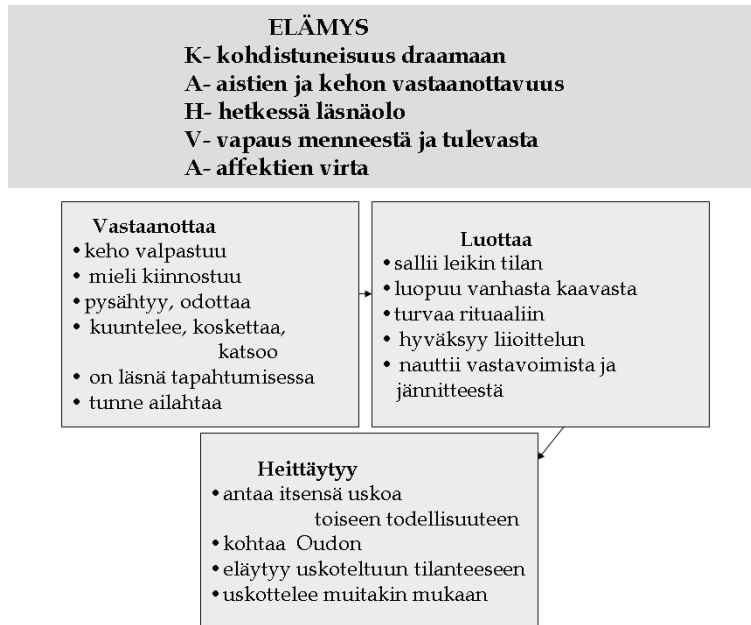
Draamatyötä tehdään niin kouluissa kuin koulun ulkopuolella erilaisten erityisryhmien kanssa. Draama toimii esimerkiksi oppimishäiriöiden, autismin kirjon, maahanmuuton, psyykkisten häiriöiden, sosiaalisen suhteiden tai päihde- ja huumeriippuvuuden aiheuttamien pulmien käsittelyn tukena. Näissä toimissa draama limittyy eri tavoin erityispedagogiseen työhön ja terapeuttiiseen kuntoutukseen, mutta siitä ei ole muodostettu kokonaiskuvaakaan. Mikäli draamakasvatuksellinen ja erityispedagoginen tutkimus hahmottavat yhteisen kuvan huolenpitoonsa kuuluvien erityisryhmien draamasta, puhe erityispedagogisesta draamasta on perusteltua tai ainakin saadaan perusteluja siitä, tarvitaanko sellaista käsitettä. Tällainen selvitys jää jatkotutkimusten tehtäväksi.

11.4 Draamaoppimisen tarkastelu käytännössä

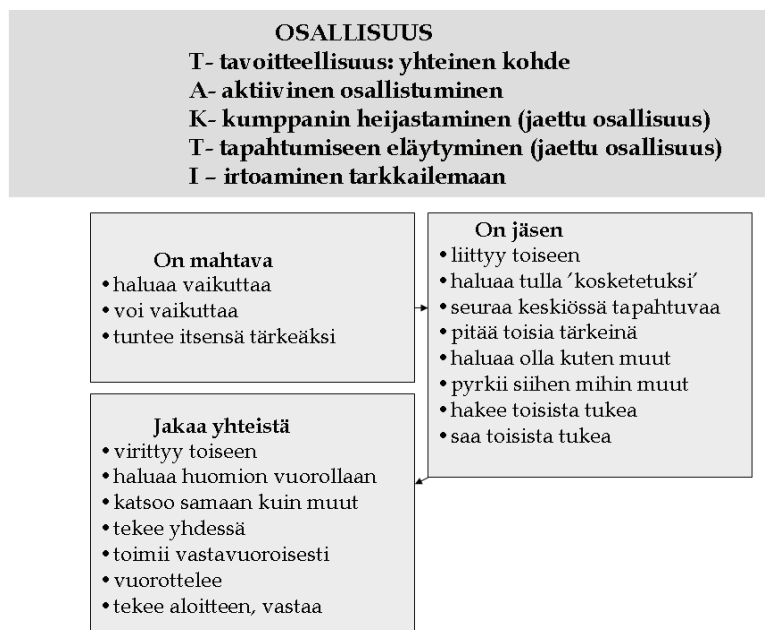
Aiemmin esittämäni sadan käsitteen malli edustaa tutkimani draamatyyppin teoreettista perustaa (luku 7, kuvio 8). Käytännön työhön se on liian abstrakti ja hämärä. Se voi etäännyttää draamasta kiinnostuneen, joka ei tunne alan meta-kieltä. Arjen vammaispalvelussa ei kuulu niinkään käsitteiden ääni, vaan ihmisen tekojen, tunteiden ja tunteiden ääni. Kun abstrahoin tutkimuksen tiedonantajien puhetta mallin kuvauskiielelle, he näyttivätkin kuvanneen draamaa kasvun ja kuntoutuksen paikaksi ja kertoneen draamatuokioiden terapeuttisista, opetuksellisista ja kuntoutuksellisista tavoitteista ja keinoista.

Seuraavassa jäsenmän mallin pääajatuksia kolmeksi kuvioksi (kuviot 14, 15 ja 16). Niiden sanalliset ilmaukset on abstrahoitu lähityön puheesta ja palautettu käsitteellistämisen kautta jokapäiväiseen kieleen. Ilmauksia ”haluaa, tuntee, katsoo jne.” voidaan lukea monella tavalla. Ne voivat viitata erityistä tukea tarvitsevaan ihmiseen tai hänen draamapariinsa, heihin pareina, koko ryhmään tai draamaohjaajaan. Koska draama pelkistää havaittavaa kohti yleistä, jäsentelyä voitaneen hyödyntää myös yleisesti draaman monien tavoitteiden tarkastelussa ja kenen tahansa osallistujan kokemuksen pohdinnassa. Tutkimani draamatyyppi pyrkii muiden draaman lajityyppien tavoin kertomaan ja ehdottamaan uudelleen kerrottavaksi jotakin ihmisen peruskokemuksesta, joka on jokaisella pohjimmaltaan sama, ymmärryksen määrästä ja laadusta riippumatta.

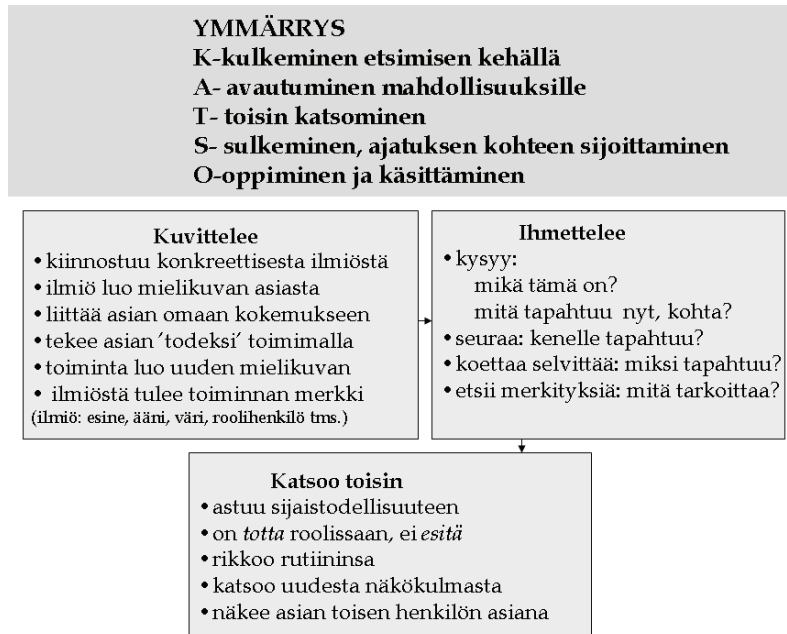
Kuvioita 14, 15 ja 16 voidaan lukea käytännön päätelminä tutkimuksen keskeisistä tuloksista. Ne ovat ehdotuksia yhteisöllisen draamatyöskentelyn suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin jäsentämiseen. Ehdotukset odottavat koetteluaan erilaisissa ympäristöissä: uutta abstrahoisista ja uutta palauttamista toimintaan.



KUVIO 14 Draamassa kohti kauneutta



KUVIO 15 Draamassa kohti kumppanuutta



KUVIO 16 Draamassa kohti käsittämistä

11.5 Ihmettelyä ja uusia kuvia

Outo olohuoneessa

Draama toi olohuoneisiin ja arjen toimintatiloihin leikin, jossa havaittu ja konkreettinen (totta) sekoittui uskomiseen ja kuvitteluun (ei-totta, kuin unta). Draama liikkui edestakaisin niiden välissä. Tietoa hankittiin kehollisesti ja asioita kerrottiin olemuskielellä. Etsittiin sellaisia kokemuksen tapoja, jotka ovat kaikille mahdollisia – myös niille kehitysvammaisille ihmisille, joiden viestintä ja ryhmässä toimiminen oli todettu varsin pulmalliseksi. Neljä hoitokoti- ja päivätoimintayhteisöä osoitti voivansa ”kääntää pöydän nurin” ja heittäytyä kokeilemaan uudenlaista lähestymistapaa vuorovaikutukseen. Kukaan ei särkynyt eikä säikähtänyt. Kehitysvammaiset osallistujat eivät odottaneet selityksiä draaman oudoille ilmiöille. He kohtasivat Oudon kuin tutun ja ryhtyivät tositoimiin. He *olivat* jotakin ja jossakin, eivät yrittäneet *esittää* olevansa. Outo maailma piteli osallistujia niin, että kun ryhmän oli ennalta arvioitu pysyvän koossa vain hetken, kului kokonainen tunti ennen kuin oli huomattukaan.

Käsittelin tutkimuksessa draaman elementtejä, joiden ajattelen kannatelleen ryhmän mielenkiintoa. Esimerkiksi pohdin esteettisen ja ymmärtämisen tarpeita perustarpeina (Maslow 1954), joita draama näyttää voivan palvella ymmärryksen eri tasoilla. Tarkastelin Savan (1993) näkemystä siitä, että merki-

tyksen etsintä on taiteellinen oppimisprosessi. Pidän tärkeänä Baumanin (1995) käsitystä siitä, että ihminen kohtaa Oudon helpommin, jos hän lähestyy sitä esteettisessä tilassa kuin jos hän koettaa selvittää sitä järjellisesti tai moraalisenä kysymyksenä.

Tutkimukseni vahvistaa edellä kuvattuja näkemyksiä. Havainnot viittaavat siihen, että esteettinen merkityksenanto oli kehitysvammaisille osallistujille luontevaa ja sopi heidän oppimistyyliinsä. Seuraava kysymykseni onkin: voidaanko kehitysvammaisen ihmisen merkitysten etsintää ja oppimistyyliä kuvata *taiteilijan kaltaiseksi*? Jos vastaus on myönteinen, draama olisi yksi keino vastata kehitysvammaisen ihmisen ymmärtämisen perustarpeeseen hänen *omaa oppimistyyliään vastaavalla tavalla*. Silloin voi olla myös niin, että taiteilija voisi löytää muita paremmin kehitysvammaisen ihmisen tavan hahmottaa kokemuksiaan ja maailmaa. Tutkimuksen tuottama kuva draaman Oudon kohtaamisesta johti tällaisiin uusiin kuviin, joilla ei ole vielä hahmoa.

Laajakuva kohdentuu marginaaliin

Tieteessä on tapana rajata tutkittava alue kapeaksi ja kuvata se tarkasti. Tämä tutkimus avaa kuitenkin laajakuvan, kollaasin, jossa näkökulmat ja teoriat limityivät toisiinsa. Kuitenkin intressi suuntautuu kapealle alueelle, huolenpitoon tietyllä tavalla erityisten ja marginaalissa olevien ihmisten *toiseudesta*. Pysin osoittamaan, että juuri marginaaliin katsomiseen tarvitaan laajakulmaa, jotta ilmiöitä ei marginalisoidaisi lisää, vaan ne nähtäisiin yleisestä käsin. Laajakulma kohdentuu suppiloon, ja suppilo avautuu laajakulmaan. Kuvan etsin tarkentaa ja laajentaa fokusta vuorotellen.

Myös tutkimuksen tulos, draamatyyppin kuvaus ja sen käytettävyyden esittely, tuottaa useita kuvia. Laadin draaman mallin puhe- ja kehitysvammaisten ihmisten erityisyydestä lähtien ja koettelin sitä hoito- ja päivätoimintayhteisöissä. Siinä on aineksia, jotka soveltuvat myös muihin ympäristöihin, kuten erityisryhmien opetukseen, terapiaan ja kulttuurin tuottamiseen sekä työntekijöiden ammatilliseen valmennukseen. Kuva monistuu erilaisiksi kopioiksi.

Kuntoutuksen kuvat

Tämä tutkimusseloste on selvitys siitä, miten esteettinen *kauneus*, sosiaalinen *kumppanuus* ja kognitiivinen *käsittäminen* voivat tukea puhe- ja kehitysvammaisen ihmisen ja hänen yhteisönsä kuuluvan kasvua ja oppimista draaman ”toisessa todellisuudessa”. Esittelin, miten pelkistäminen, toisto, odotus, jännite ja monet muut draaman esteettisen merkityksenannon keinot helpottavat draaman tilanteen hahmottamista niin, että kuva draaman yksittäisestä hetkestä voi olla ehjempi kuin kuva muuttuvasta arjen tilanteesta. Toisin sanoen esittelin draaman mahdollisuuksia esittää maailmasta sellaisia miniatyyrisiä kuvia, joita vaikeavammaisen ihminen jaksaa ”lukea” kiinnostuneena, joihin hän tuntee voivansa myös itse vaikuttaa ja joiden lukemiseen kollektiivinen ryhmän voima antaa lisätukea.

Kuvaamani draamatyyppi mahdollistaa hyvinkin suunnitelmallisen ja yksilöllistetyn kuntoutuksellisen toiminnan. Lähityöntekijät kertoivat esimerkkejä monenlaisesta tavoitteellisesta draamaoppimisesta, ja havainnot videoilta vahvistivat kertomuksia. Lähityön kuva draamasta ei kuitenkaan ollut kuva kuntoutuksesta, koska kuntoutuksen kieli on tavoiteperustaista ja käytännön kieli tekemisperustaista. Perustelen lähityöntekijöiden silti tehneen draamassa yhteisöllistä kuntoutusta.

Jos lähityön ammatissa toimiva näkee kuntoutuksen yksilötoimenpiteenä, jota vain terapeutin ammatissa toimiva voi toteuttaa arjesta erillisenä, hoitotyön osaaminen ei nivoudu erityistyöntekijöiden osaamiseen niin, että yhteinen tavoitteiden määrittely ja jaettu työ olisi käytännössä totta. Silloin yhteisöllinen kuntoutus ei juuru vammaistyön arkeen käytäntönä eikä käsitteenä. Tutkimani draamatyyppin paikka kuntoutukseen kentässä voi selkiintyä vain, jos yhteisöllisen työotteen suhde kuntoutukseen ja *yhteisöllisen kuntoutuksen käsite yleisesti selkiintyvät*. Ne eivät selkiinny itsestään. Yhteisöllisen kuntoutuksen käsitteen olisi aika juuri nyt – vammaispalvelun murroksessa ja kuntien etsiessä uusia toimintamalleja – juurtua erityisopetuksen, terapian, hoidon ja muun vammaispalvelun sekä näiden kustannustahojen kieleen. Sen tulisi etsiä myös kulttuurin diskurssiin. Tutkimukseni pyrkii taittamaan perinnettä, jossa lähityö ja palvelujärjestelmä kuulevat kuntoutuspuheen vain terapiapuheena.

Näen draaman jokamiehen kulttuurina, joka ei aseta osallistujille pääsyyvaatimuksia, mutta ei myöskään pakota ketään osallistumaan. Näen sen myös kuntoutuksena, jonka tavoitteet voidaan sekä kätkeä draamaan että paljastaa siitä. Vaikutuksia ei ole helppo mitata, mutta vaikutuksen hetki voidaan tunnistaa. Jää nähtäväksi, tuottaako uusi tutkimus uusia kuvia vastauksina esimerkiksi siihen, millainen on vapaudessaan kuntouttava draamaelämys.

Keskellä kuka tahansa

Tässä tutkimuksessa kehitysvammaisuus valotti kuvaa kenestä tahansa⁷¹, joka rakentaa tietoaan maailmasta aistein ja tuntein. Draaman osallistujana ihminen, jolla on puhumisen ja ymmärtämisen rajoituksia, tuntui olevan monissa kohdin *jokainen*, jolla on samoja peruskokemuksia kuin muilla. Hänestä kukin voi löytää osan aistivasta ja kehollisesta itsestään, joka etsii merkityksiä kokemuksilleen, on ymmällään ja ihmettelee maailmaa. Tutkimukseni toi esiin läheisyyden, joka voidaan löytää vain kaukaa.⁷²

Kutsun uusia draamaryhmiä ja tutkijoita hahmottamaan draamassa erityisyyden jokapäiväisyyttä. Laajakulmaa tulee kääntää ja vaihtaa ehdottamiani kuvia uusiin. Kutsun katsomaan toisin (jatkotutkimusaiheita, liite 9). Kutsu jo soi, fanfaari Meidän Kuninkaalle, erityiselle ihmiselle.

⁷¹ Heidegger 2000b, 150–169.

⁷² Heidegger 2005, 58.

12 EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS

Järjestelmällinen epäily on osa tieteen suurta kertomusta, Eskola ja Suoranta (1998, 209) toteavat ja sanovat, että laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointia ei voida erottaa analyysistä. Tässä luvussa täydennän ja kokoan jo aiemmin esittämäni arviointia. Käytän Lincolnin ja Guban (1985, 294–327) esittämiä neljää laadullisen tutkimuksen kriteeriä Tynjälän (1991) suomennoksina:

- *vastaavuus, credibility*
tutkimuskohteen näkyvyys, kuvauksen tarkkuus (vrt. sisäinen validius)
- *vahvistettavuus, confirmability*
huolellinen kirjaus, reflektointi, sulkeistaminen, triangulaatio (vrt. objektiivisuus)
- *pysyvyys, dependability*
tutkimustilanteen arviointi; rinnakkaisarvioijat (vrt. reliabilisuus)
- *siirrettävyys, transferability*
sovellettavuus, vertailtavuus (vrt. ulkoinen validius).

Eskola ja Suoranta (1998, 212–223) käyttävät vastaavuuden sijasta käsitettä *uskottavuus*. Vahvistettavuus ja pysyvyys on heidän tekstissään *varmuutta*, siirrettävyys *hedelmällisyyttä*. Lisäksi he pitävät tärkeänä tutkimuksen *koherenssia*, sisäistä johdonmukaisuutta. Perttula (2006) viittaa termillä *kohteenmukaisuus* ensinnäkin siihen, että kokemuksen tutkijan maailma- ja ihmiskäsityksen sekä tieteenteoreettisen ajattelutyön tulisi yhdistyä johdonmukaisesti. Toiseksi kohteenmukaisuus on sitä, että tutkimuksellinen ymmärrys perustuu tutkimukseen osallistuvien elävään kokemukseen ja kokemuskuvauksiin. (Mts. 156–157.)

Tarkastelen luotettavuuskriteereitä tämän luvun eri kohdissa. En ryhmittele niitä tarkkarajaisesti alaotsikoihin, vaan erotan ne tekstissä *kursivoituina*. Eettisistä haasteista esillä ovat tietosuoja, vammaisuuteen osoittaminen ja kokemuksen kerroksisuus. Selvitän myös tieteiden rajoja ylittävän, teoriasidonnaisen ja synteisiin pyrkivän työni ontologisia jännitteitä ja koherenssin haasteita. Pohdin teoriasidonnaisuutta myös riippumattomuuden ja käsitteellisen mallin selittävyys haasteena, jota kokemuksen arvioinnin moniäänisyys työssäni vielä lisää. Totean, että ilmiön ja sen kääntöpuolen ihmettely (sana ”kuitenkin”) kuuluu hermeneuttiseen tutkimusotteeseen.

12.1 Tiedon synteesi

Tekijä ja lukija

Tutkimuksen moninäkökulmaisuus ja hermeneuttinen metodi voivat heikentää tutkimuslauseen eheyttä (*koherenssia*) ja tehdä se lukemisesta työlää. Kun pilkon ilmiöitä osiin ja kuvaan niitä eri näkökulmista, ilmiö hajautuu eri kohtiin ja tutkimuksen tarina voi kadota. Lisäksi luettavuutta voivat haitata selitysten ontologinen säröily ja kielen luoma sosiaalinen todellisuus, jossa tekijä ja lukija eivät ehkä kohta. Kohtaamista ei välttämättä edistä paikka paikoin metaforinen ja merkityksiä väljentävä ilmaisutapa, joka on kasvatustieteelliselle tutkimukselle vierasta. Lukija voi todella hämmentyä.

Erilaiset tutkimustehtävien valintamahdollisuudet ja metodit kilpailivat pitkään niiden valintojen kanssa, jotka esitän tässä tutkimuslauseessa. Esimerkiksi identifioitu tapaustutkimus tai narratiivinen yksilön tai yhden ryhmän draamaprosessin tarina olisivat ehkä olleet eheämpiä ja lukijaystävällisempiä ratkaisuja. Niistä olisi ollut kuitenkin vaikea koota draamatyyppin käsiteperustaa. Kun valitsin monialaisen ja hermeneuttisen lähestymistavan, monipolkuinen eteneminen ja paikoin ehkä poeettinenkin ilmaisu tuntui *kohteenmukaiselta*. Vähentääkseni lukijan eksymistä polkuihin ja kieleen pyrin laatimaan tutkimuslauseesta elävän kertomuksen, mikä taas voi korostaa tarpeettomasti tekijän subjektiivutta ja vähentää tutkimuksen *pysyvyyttä*.

Laajakuva

Tukeudun eri teorioihin ja paradigmoihin. Valitsin erityispedagogiikan rinnalle draamakasvatuksen, logopedian ja kriittisen kasvatustieteen. Teoreettinen lähtökohta olisi voitu valita myös toisin⁷³ tai rajalta valituilta aloilta kapeampi sektori. Draamatyyppiä olisi voitu tarkastella melkein mistä tahansa laajakuvan pisteestä katsoen, esimerkiksi kokemuksellisesta oppimisesta (Mezirow ym. 1995), flow-ilmiöstä (Csikszentmihalyi 1997) tai kehon tiedosta (Merleau-Ponty 2002). Näin meneteltäessä tutkimustehtävänä ei kuitenkaan olisi voinut olla uuden draamatyyppin käsitteellisen *perustan hahmottaminen kokonaiskuvana*.

Kun tietoa kerätään ilman valmiita selitys- ja ratkaisumalleja (Toiskallio 2001, 463), ontologisiin valintoihin sisältyy riskejä ja ristiriitoja, jotka voivat heikentää tutkimuksen *koherenssia*. Tarkoitukseni ei kuitenkaan ollut päästä kestovarmuuteen (Seidman 1994), vaan tavoitteeni oli avoin dialogi (ks. Lyotard 1994). Dialogi on mahdollinen, jos sen osapuolilla on riittävästi liittymäkohtia, jotka mahdollistavat keskustelun (Tuomi & Sarajärvi 2006, 144; Cresswell 2003).

⁷³ Esimerkiksi filosofia, sosiologia, psykologia, sosiaalipedagogiikka, aikuiskasvatus, hoitotiede, taidekasvatus, kulttuurin-, taiteen-, kirjallisuuden- ja teatteritutkimus sekä antropologia ja kansanrunous ovat aloja, joilla on kosketuspintoja erityisyyteen ja yhteisöllisyyteen sekä muutenkin tutkimusaiheeseeni, mutta esitän vain joitakin viittauksia niihin. Tutkimusaiheeni lähialaksi valittuna jokainen niistä löytäisi erityispedagogiikan ja draamakasvatuksen kohtaustilan ja johtaisi toisiin, oletettavasti varsin mielenkiintoisiin ja hyödyllisiin tuloksiin.

Tähän ajatukseen sisältyy synteettinen tiedonkäsitteys, jota on kutsuttu myös postmodernin vastapainona transmoderniksi (Vesterinen 2007; Huhmarniemi 2001).

Russell (1999) suhtautui kriittisesti Deweyn puolustamaan synteettiseen tiedonkäsitteeseen. Deweyn mukaan tutkimus voi kontrolloida ja muuntaa epämääräisen tilanteen niin, että tutkija kokoaa aineksista yhtenäistetyin kokonaisuuden. Russell sanoo, ettei hän käsitä, miksi tutkimuksen tuloksena odotettiin olevan yhtenäistettyjä kokonaisuuksia (s. 413–414). Myös suomalaisessa draamakasvatuksen tutkimuksessa on esitetty, että eri teorioiden yhdistämistä uhkaa ontologinen ristiriita. Teerijoki (2001a, 209) kirjoittaa: ”Kasvatustiede, teatteritaide ja estetiikka muodostavat draamapedagogiikan koalition. Vaikuttaa kohtuuttomalta työltä liittää nämä kolme yhteen ja pitää ne yhdessä niin, että ne kaikki vaikuttavat samansuuntaisesti ja toisiaan tukevasti hedelmällisessä tasapainossa. Tämä pluralistinen poikkitieteellisyys tarjoaa mahdollisuuden rikkauteen, mutta myös kuilun, johon pudota.”

En pyrkinyt lähialojen tasapainoon, vaan hain niiden kirjosta dialogin pohjaa. En tarkastellut koalitiota tieteenaloina, vaan hain tietoa siitä, mitä yhteistä aloilla mahdollisesti on puhe- ja kehitysvammaisuuden ja yhteisöllisen kuntoutuksen kontekstissa. Käsittääkseni tavoittelemani *koherenssi* ja *vahvistettavuus* myös saavutettiin. Tutkimuksen keskeiset koordinaatit ovat sopuinnussa keskenään. Draaman malli kiinnittyy transformatiiviseen taideteoriaan (Løvlie 2001, 25–36), joka korostaa kokemusta. Sitä korostavat myös muun muassa sosiokonstruktivismi ja ekologinen vuorovaikutuksen teoria, jotka ovat keskeisiä jokaisen valitsemani tieteenalan sisäisessä diskurssissa. Eri alat kiinnittyivät samansuuntaisesti malliin, joka sitten ohjasi analyysia. Koherenssi säilyi myös mallin käytännön muokkauksessa.

Malli

Ehdottamani käsitekehikko täyttää useita kriteereitä, joilla mallia on määritelty.

1) Pattonin (1990, 177) esittämä määrittely mallista (”teoriaan pohjautuva operationaalinen konstruktio, jossa otos edustaa mahdollista teoreettista konstruktioita”) täyttyy. Mahdollinen konstruktio tutkimuksessani on oletus draamatyyppin ominaispiirteistä, jonka perusteella valitsin analysoitavat käsitteet. Oletuksen perusjäsenitys (esteettinen, sosiaalinen ja kognitiivinen) löytyy usealta tieteenalalta.

2) Metsämuuronen (2006, 43) määrittelee teoreettisen mallin todellisuuden karkeaksi yksinkertaistukseksi, jossa pyritään saavuttamaan jokin todellisuuden oleellinen osa. Ehdotukseni jäsenitys yksinkertaistaa todellisuutta ja olennaistaa draamatyyppiä. Lisäksi kuviot jatkavat mallin pelkistämistä visuaalisesti ja muokkaavat sen tekstiä yleiskielelle ja käytännön todellisuuteen.

3) Järvinen ja Järvinen (2000, 12) luonnehtivat teoreettista mallia joukoksi lauseita, jotka ilmaisevat käsitteiden välisiä suhteita. Ehdottamani mallin rakenne jäsentää monialaisten käsitteiden suhteita, ja sen osat ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa. Myös tämä kriteeri näyttää täyttyvän. Toisaalta mallin osien

kiinteä yhteys tekee käsitteiden rajat häilyviksi. Malli ei ole niin tarkkarajainen kuin sen taulukkomuodosta voidaan olettaa.

4) Alasuutari (2001, 243) kuvaa laadullista mallia paikalliseksi selitysmalliksi, jota ”ei ole tarpeen yleistää, vaan sen tulee päteä paikallisesti, olla koherentti ja looginen perustanaan olevassa aineistossa, ja analyysin tulee puoltaa sitä”. Kenttäaineisto puoltaa mallia, ja se vaikuttaa *paikallisesti koherentilta*. Jos mallia sovitetaan esittämäni tutkimuskontekstin ulkopuolelle – mitä itsekin pohdin –, sen vahva paikallisuus saattaa kuitenkin jäädä huomiotta.

Pidän mahdollisena, että mallin rakennetta voidaan hyödyntää tutkimuskontekstin ulkopuolella. *Siirrettävyys* vaatii jatkoselvityksiä, joissa on riippumattomia arvioijia ja perehdyttäjiä. Jos mallia kehitetään seurannan tarpeisiin, sitä tulee kilpailuttaa myös muiden kuvausmallien avulla. Mallin laajemman käytön selvitystä puoltaa se, että lähityöntekijät kertoivat haluavansa työskennellä draamassa myös sellaisten ihmisten kanssa, joiden tuen tarve on pienempi kuin tutkimusryhmissä olleilla oli.

Edellä esitetyin perustein ja rajoituksin ehdottamaani käsitekehikkoa voidaan pitää tutkimani draamatyyppin mallina. Valmis malli ei kuitenkaan itse perustele tieteellistä oikeutustaan, vaan sen tuottamisprosessi. Seuraavassa tarkastelen mallin rakentamista ja sen koetteluja tieteenteoreettisesti ja kriittisesti.

Tietää, mitä etsii

Malli näyttää selittävän tutkimuksen draamatuokioista koottua aineistoa, joten paikallinen selitys puoltaa mallia. Käsitteet ja rakenne, joita ei käytetty kyselyssä ja haastattelussa, sijoittuvat niistä koottuun aineistoon kattavasti. Myös tuokioiden kohtauserittely viittaa mallin soveltuvan draaman videoanalyysiin. Kuitenkin on esitettävä epäily siitä, että teoria ohjasi tuloksia. Jos tutkija löytää juuri sen, mitä hakee, tutkimuksen *vahvistettavuus* ei triangulaatiolla kohene. Käsiteanalyysin tarkastelussa epäilyä hälventää Pattonin (1990) näkemys siitä, että oletettu teoreettinen konstruktio saa ohjata tutkijaa, joka on sitä todentamassa tai kumoamassa. Esiymmärryksellinen perusjako kolmeen pääluokkaan vahvistui sekä käsiteanalyysissa että draamakokemusten analyysissa. Koska en kuitenkaan koetellut sitä kilpailevilla rakenteilla, jaon pätevyys ei ole kiistaton.

Kokemusaineiston analyysin *vahvistettavuutta* heikentää se, että kaikki tutkimusprosessin yksityiskohdat eivät aukene raportissa. Tein kohtausjaon yksin, toisin sanoen merkitsin kohdat, joissa ryhmän fokus näyttää vaihtuvan, ja sijoitin käsitteet kohtauksiin yksin. Millä kriteereillä jokin kokemuksekuvaus tai havainto videolla näkyvästä toiminnasta päätyi tiettyyn luokkaan? Videodokumentit, kyselyt ja litteroidun haastattelutekstin manuaaliset pelkistämisen ja abstrahoinnin ketjut ovat tallessa, mutta abstrahointiprosessi ei ole yhtä helpposti jälkeinpäin avattavissa kuin tietokoneavusteisissa ohjelmissa. Rinnakkaiskoodaajien käyttö toisi tämäntyyppiseen työskentelyyn *varmuutta* ja *pysyvyyttä*, mutta ei ollut mahdollista saada riippumatonta kouluttajaa, joka olisi perehdyttänyt koodaajat tehtävään.

Voidaan myös epäillä, onko rajausten elämyksen, osallisuuden ja ymmärryksen kokemusten tarkasteluun (joihin analyysissa lisäsin arviot yhteisöllisestä

kuntoutuksesta) riittävän kattava edustamaan osallistujien oletettuja draamakokemuksia. Toisaalta kattavuuden tavoittelusta olisi voitu myös luopua ja valita vain yksi kokemusluokka ja rajata tutkimustehtävä sen tarkasteluun.

Ontologista vastavetoa

Valikoivuus ja fragmentaarinen teorianmuodostus heikentävät tutkimukseni *koherenssia*. Ontologisia jännitteitä on erityisesti tutkimukseni filosofisessa perustassa. En käytä tiettyä suuntausta tai filosofia työn ajattelijana, vaan poimin siihen erilaista, osin myös eri käsityksiin perustuvaa vastavetoista ajattelua. Oudolta valinnalta voi vaikuttaa se, että yhteisöllisyyttä korostavan työn keskeisiä filosofeja ovat Heidegger ja Merleau-Ponty, subjektin ja kehollisuuden filosofit. Valikoin heidän tuotannostaan ajattelua, joka täydentää esimerkiksi Baumanin, Buberin ja Maslow'n ajattelua sosiaalisten suhteiden maailmasta. Ricoeur, van Manen, Gadamer ja Dewey syventävät ymmärtämisen käsittelyä, vaikka kukin tarkasteleekin ymmärtämistä eri tavoin. Gadamerilla ja Ricoeurilla on eri käsitys esimerkiksi ihmisen kietoutumisesta kieleen, mutta molemmilla on paikkansa tutkimuksessa.

Hyväksyn teoreettista vastavetoisuutta, koska työni käytännössä on dilemmoja ja paradokseja, jotka tarvitsevat erisuuntaisia selityksiä. Eri selitykset luovat tulkinta-avaruuden, ja vastakkaisuudet osoittavat ilmiön ulottuvuuksia; ne eivät tyhjennä toisiaan. Sanat ”yhtäältä”, ”toisaalta”, ”kuitenkin” ja ”mutta” ovat hermeneuttisia työkalujani, joiden – paradoksista kyllä – ajattelen tukevan työn *vahvistettavuutta*.

12.2 Omat ja muiden käsitykset

Sulkeistaminen

Tutkijan tulee koettaa erottaa tiedonantajien, muiden arvioijien ja osallistuvan havainnoinnin näkökulmat omasta taustastaan ja siten tunnistaa sulkeistamisensa esteitä. Tutkijan erottaminen tiedon tuottamisesta, hänen riippumattomuutensa osoittaminen, lisää tutkimuksen *vahvistettavuutta*. Tässä työssä se on ongelmallista, koska kiinnityn tutkimusaiheeseen sekä esiymmärryksessäni että draamatuokioiden ohjaajana. Luukka (2007) haki samankaltaiseen tilanteeseen ratkaisua antamalla ulkopuoliselle henkilölle haastattelun, jossa hän selvitti taustaoletuksiaan; lopuksi hän analysoi haastattelunsa. Tässä tutkimuksessa selostan itse käsitykseni esiymmärrykseni ja teoreettis-eettisten sidosteni kietoutumisesta tutkimukseen. Erittelen hermeneuttisen tulkinnan kerrokset, mutta en nimeä niitä joka kerta erikseen kuvatessani tulkintaa.

Tutkimuksen tuottama kuva draamasta on varsin paikallinen. Videotosten neljästä arvioijasta vain yksi oli täysin riippumaton. Käsitteiden ja kokemuskuvausten sisällönanalyysissä eikä videon kohtausten erittelyssä käytetty ulkopuolisia henkilöitä. Jos tavoitteiksi asetettaisiin tutkimuksen *hedelmällisyys*

ja tulosten *siirrettävyys* eri yhteyksiin, tarvittaisiin todennäköisesti kymmeniä arvioijia eri aloilta. He voisivat tuottaa avoimia kuvauksia, (aineistolähtöinen tapa) tai käyttää strukturoituja lomakkeita (teorialähtöinen tapa). Heidän tuotamaansa aineistoa voitaisiin tarkastella myös määrällisesti esimerkiksi selvittämällä, mihin videon kohtaukseen he sijoittavat kunkin käsitteen ja kuinka monta kertaa aineistossa tietty käsite esiintyy (Tuomi ja Sarajärvi 2006, 117–119). Heidän spontaania kuvauskieltään voitaisiin myös jäsentää aineistolähtöisesti.

Ohjaajapari

Kirjasin tutkimuspäiväkirjaan omaa ja yhdessä ohjaajaparini kanssa tekemääni pohdintaa (luvut 6.7 ja 10.1). Tutkimusselosteen ”draamaohjaajan puheessa” ovat mukana hoitajan ja puheterapeutin (myös kahden ikäpolven) näkökulmat. Ellen olisi saanut käyttööni työparini reflektioita, draaman ohjaamisen tarkasteluun ei olisi ollut riittäviä perusteita. Parini mahdollisti myös lähityön etnografisen tarkastelun ja toi siihen ymmärrystä, jota itselläni toisen ammatin edustajana oli todennäköisesti vähemmän. Kun parityöskentelymme oli nähdäkseen samanlähtöistä ja dialogista, persooniemme ja taustojemme vaikutus puolittui ja tutkimuksen *vahvistettavuus* kasvoi.

Asiantuntijat

Ulkopuolisia näkökulmia tutkimukseen toivat asiantuntija-arviot (2 henkilöä), aktivoitu mieleenpalautus (2 osallistujaa mukana videoanalyysissä), videokuvaajien (2 henkilöä) kirjalliset kommentit sekä osallistujan lukijapalaute tutkimusselosteesta (2 henkilöä). Nämä aineistot lisäävät tutkimuksen *vahvistettavuutta*.

Tutkimuksen tiedonantajat olivat draaman ensikertalaisia, eikä heillä ollut teorialtietoa draamasta ja sen arvioinnista. Ensikertalaisuuden etuja ovat havainnoinnin tuoreus, aito ihmettely ja toisin katsominen, tutkimuksessani myös vastustus. Jos tutkija sisällyttää nämä näkökulmat ymmärryksensä rakentamiseen, *vastaavuus* ja *siirrettävyys* kohentuvat. Toisaalta tuntematta draaman teoriaa ja sen metakieltä ensikertalaisen voi olla vaikea arvioida draamatoimintaa annetuin kriteerein. Kriteerien tulkinnan vaihtelu heikentää tutkimuksen *pysyvyyttä*. Lomakevastauksista löytyi joitakin epäselvyyksiä, joita selvennettiin haastattelussa. Epäselvyyksiä oli niin vähän, että kyselyä ei uusittu.

Tutkimusta ohjasi kolme eri alojen professoria ja draaman asiantuntija, sitä konsultoivat draamakasvatuksen, filosofian, kehitysvammatyön ja viestinnän asiantuntijat. Tutkimusselosteen yhden version luki ohjaajaparini ja kahden osallistujan lisäksi yhdeksän eri alojen ammattihenkilöä. Palautteista hyötyneenä kirjoitin tekstin uudelleen, tavoitteena *varmuuden* kohentaminen (ainakin asiavirheiden eliminoiminen) ja *siirrettävyyden* parantaminen korjailemalla kieltä ja *koherenssia*. Varmuutta sain, mutta siirrettävyys jäi pulmaksi, kun arvioijat tarkastelivat työtä eri näkökulmista. Laajakulmaa on katseltava nöyränä ja kyselevänä.

12.3 Rikas aineisto, vähän tiedonantajia

Tarkastelin seitsemää erityyppistä aineistoa (*aineistotriangulaatio*) ja täydensin laadullista sisällönanalyysia kyselyn määrällisellä tarkastelulla (*menetelmätriangulaatio*). Tällainen käsittely mahdollistaa tutkimusaiheen sisäisen, paikallisen yleistämisen, jota voidaan pitää yhtenä *siirrettävyyttä* lisäävänä tekijänä verrattuna tapaustutkimukseen. (Triangulaatiosta ks. Denzin 1988, 511–513.)

Tutkimusmateriaalina olivat kaikki keräämäni aineistot. 12 draamatuokiosta kertyi 18 tuntia videonauhaa. 16 tiedonantajaa luovutti 32 tutkimushenkilöstä kolmesti 50 kohtaa sisältävät väittämä-arviot. He osallistuivat myös 15 tunnin ajan ryhmähaastatteluun, jossa kertyi 1590 repliikkiä. Lisäksi 18 henkilöä arvioi jotakin aineiston aluetta tai tutkimusraporttia.

Aineisto on rikas kuvailevaan tutkimukseen, mutta vertailuun tai selittämiseen tiedonantajien määrä on riittämätön. Päätös olla vertailematta yksilöitä tai ryhmiä vahvistui raakamatriisin ja litteroidun haastatteluaineiston orientoivassa tarkastelussa, jossa samansuuntaisuus nousi esiin eroja selvemmin. Päädyin kuvailevaan, teoriasidonnaiseen tutkimukseen, jota aineistoesimerkit ja eri näkökulmat rikastavat.

Kysely

Aineiston keruuvaiheessa tutkimustehtävä oli määrittelemättä eikä käsitemallin rakentaminen ollut edes suunnitteilla. Malli ei ohjannut kyselyä, vaan vasta kyselyn analyysia. Koska strukturoitu kysely kuitenkin aina perustuu tutkijan ennalta tekemiin jäsennyksiin, sen avulla ei voida saada esiin kohteen omaa ääntä. Kysely ei oletettavasti *vastaa* lähityöntekijöiden spontaania draaman jäsennyttä eikä heidän hiljaista tietoaan.

Pysyvyyden kriteeri täyttyy kyselystä melko hyvin. Lomakkeen täytön olosuhteet koettiin turvata ohjeilla, joissa ryhmien esimiehiä pyydettiin järjestämään puoli tuntia rauhallista työaikaan vastaamiseen. Kadon (3,2%) vaikutusta voidaan pitää vähäisenä. Kontrollikysymysten (käänteiset arvot) tarkastelu osoitti vastaajien olleen huolellisia. Käsitellen tekstissä joidenkin kuvauslausekkeiden tulkinnan pulmia.

Kuudentoista vastaajan kyselyssä jakaumien *tilastollinen merkitys on vähäinen*. Kysymys kysymykseltä (50 kuvauslauseketta jokaisesta draamatuokiosta) esitettyjä keskiarvoja ja graafisia jakaumia voidaan tässä työssä pitää kuvailun luonteisina. Niiden avulla voidaan *hahmottaa kuvaa* siitä, miten lähityöntekijät arvioivat eri draamatarinoista saatuja kokemuksia. Keskiarvojen T-testin tai parametrittömän testin käyttö (mm. riippuvat otokset: tutkimushenkilön vastaus samaan kysymykseen kolmesta eri tarinasta) olisivat olleet mahdollisia (Metsämuuronen 2006, 995), mutta tuskin tarpeellisia. Kun tarinat ovat erilaisia eikä tarkoitus ole vertailla kokemuksetojen vaikutusta arviointiin, lukujen pysyvyyden tai muutoksen selvitys ei ole tarpeen.

Haastattelu

Ryhmähaastattelu tuo tarkasteluun kokijoiden äänen ja heidän kollektiivista kokemustietonsa (Patton 1990, 335). Haastattelijan vaikutusta vähensi neljä eri asiantuntemusta edustavaa haastattelijaa, jotka ohjeistin samalla tavoin (liite 7). En kuitenkaan analysoinut haastattelijan mahdollista vaikutusta keskusteluun, joten menettelyäni ei ole koeteltu. Litteroija kirjoitti repliikit sanatasolla. Kuuntelin uudelleen vain repliikit, joiden sanomaa en ymmärtänyt lainkaan; virhetulkinta on kuitenkin aina mahdollista. Kun puheenoheista viestintää ei litteroitu, arvokasta tietoa jäi ehkä tavoittamatta.

Haastateltavien katoa (2,9 %) voidaan pitää vähäisenä. Kato johtuu sairastumisista ja jakautuu eri ryhmiin; yksi poissa ollut raportoi kirjallisesti haastattelun teemoista. Käsittelin hänen tekstinsä samoin kuin litteroidut repliikit.

Videotallenteet

Videoinnin vaikutus tutkimustilanteeseen (sen *pysyvyyteen*) nähtiin vähäiseksi. Vastoin ennakkokäsitystään työntekijät eivät kokeneet kameran juuri ollenkaan haitanneen draamassa oloa. Kamera ”unohdettiin”; yksi maininta oli siitä, että videointi hillitsi käyttämästä kovaa ääntä.

Aluksi koetin havainnoida aineistolähtöisesti, mitä otoksessa tapahtuu, ja sitten tulkita havaintoja erilaisten jäsentelyjen avulla. En kuitenkaan erottanut ihmisten olemuskieltä enkä pystynyt tulkitsemaan heidän tavoitteitaan. Laadukas analyysi edellyttäisi useita kameroita, dramaturgista asiantuntemusta ja useita arvioijia. Kun ne eivät olleet mahdollisia, videoaineisto toimi havaintodokumenttina, tukemassa *vahvistettavuutta*. Tarkimmin analysoin otoksia, joista haastateltavien arviot poikkesivat toisistaan tai ohjaajien kuvauksista ja joista ohjaajien ja ulkopuolisten arvioijien näkemykset erosivat. Aktivoitu mieleenpalautus dokumentoitiin huolellisesti lomakkeiden avulla.

Videoaineiston kohtauserrittely viittaa mallin soveltuvan draamatyöskentelyn arviointiin. Errittely on alustava ehdotus, joka vaatii lisäselvityksiä. Koska tein errittelyn leikkaamattomista tallenteista ja se kattoi kaikki tuokiot, sen *pysyvyys* suhteessa toteutettuun draamatyöskentelyyn on hyvä, mutta tutkija yksin arvioijana, ilman rinnakkaisarvioijia, on riittämätön pysyvyyden kriteerin täyttymiseksi. Omanakin errittelyni *vahvistettavuutta* tulisi selvittää avaamalla ylä- ja alakäsitteiden luokittamisen prosessia. Abstrahointiketjuja voitaisiin purkaa auki esimerkiksi samaan tapaan kuin tein haastattelun analyysissä. *Uskottavuutta* voitaisiin lisätä tarkastelemalla lähemmin joitakin ryhmäilmiöitä, kuten huomion kohdentumista yhteiseen kohteeseen.

12.4 Ihmisen tutkiminen

Aate ja katsomus

O'Connor, Szauder ja Bentsen (2003, 61–62) huomauttavat, että vammaisia ihmisiä koskevassa draamatutkimuksessa ei saa esitellä osallistujien erityisyyttä eikä asettaa heitä ”torille” katseltaviksi. Heidät on nähtävä persoonina, ei erikoisesti toimivina huolenpidon kohteina. Olen pyrkinyt vähentämään poikkeavuuden eksotiikkaa ja normalisoimaan vaikeavammaisuutta. Tässä pyrkimyksessä piilee kuitenkin katsomuksellisuuden vaara. Toisaalta vaarana on myös se, että puolustaessaan sosiaalista ja kulttuurista yhteisöllisyyttä ja saavutettavuutta tutkimuksesta tuleekin paradoksaalisesti marginaaliryhmiin kuuluvien ihmisten oikeuksien julistus. Olen koettanut löytää tämän paradoksin keskeltä paikan, jossa aatteen veto on mahdollisimman pieni ja fakta puhuu. Toinen vahvaksi katsottava kannanotoni liittyy hermeneuttiseen tiedonkäsitykseni siitä, että merkityksiä ja kokemuksia ei voida tavoittaa käsittein. Tällaisen epistemologisen kannanoton voidaan katsoa olevan ristiriidassa sen kanssa, että tutkimukseni tavoittelee juuri merkityksiä ja käyttää siihen sanoja.

Olen keskustellut koko tutkimuksen ajan näiden sekä muiden tutkimuksen paradoksien ja sidosten (luku 2.5) kanssa. Tiedän, että aatteellisuus ja katsomuksellisuus kyseenalaistavat tutkimuksen *vahvistettavuuden*. Tutkija ei saa antaa niiden hallita, vaan hänen on hallittava niitä. Niiden poistaminen kokonaan ihmistutkimuksesta taas merkitsisi eettisen perustan hajoamista.

Vapaaehtoisuus

En vaikuttanut osallistujien valintaan. Ryhmät edustavat *kohteenmukaisesti* niitä, joiden draamakokemuksia oli tarkoitus tutkia. Tutkimukseen osallistui neljä ensimmäistä ryhmää, jotka ilmoittautuivat kahden suuren palveluorganisaation esimiehille (näiden informoitua lähettämästäni avoimesta kutsusta). Edellytin myös yksimielistä sitoutumista projektiin ja työnantajien tukea työaikajärjestelyissä. Puolet ryhmistä tunsin ennestään, toista puolta en tuntenut. Arvioitaessa tutkimuksen *pysyvyyttä* on kuitenkin otettava huomioon, että innokkaina ilmoittautuneet 14 työntekijää ovat ehkä avoimempia uuden kokeiluun kuin lähi-työssä ollaan keskimäärin (vrt. Vaikeasti kehitysvammaisten aikuisten opettajakoulutuksen pilottikokeilu, Kaikkonen 2003, 212). Kaksi osallistujaa tuli mukaan työtoveriensa pyynnöstä, toinen heistä vastusti avoimesti draamaa työnsä osana. Epäilijöiden ääni tasoittaa hieman asenneasetelmaa, mutta ilman vertailuaineistoa on vaikea tietää halukkuuden ja vastustuksen suhteita.

Kukin ilmoittautunut pyysi draamaparikseen tutun kehitysvammaisen aikuisen, jolla on merkittäviä puheen, ymmärryksen ja vuorovaikutuksen pulmia ja tarve oppia ryhmässä olemisen taitoja. Kun tutkimusluvat oli saatu edunvalvojilta, totesin, että pareiksi lupautuneet täyttävät nämä ”kriteerit”.

Tietosuoja

Tutkimuksen kohteena eivät olleet ihmiset, vaan tietyn draamatyyppin ominaisuudet. Kun silti aineistossa ihmiset olivat draaman toimijoina ja arvioijina, turvasin osallistujien tiedot ja toimin tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti. Lähityöntekijät, edunvalvojat ja palveluorganisaatiot saivat selvityksen tietosuojaan ja tutkimusetiikkaan liittyvistä säännöistä, joihin sitouduin (ks. Kuula 2006; Bogdan & Biklen 1998). Tietosuojan vuoksi tutkimusselosteessa on vain näyte sitoumustekstistä ja osallistujille jaetuista tiedotteista (liite 1). Tekstissä ja liitteissä ryhmä- ja henkilökoodit on rakennettu niin, että ulkopuoliset eivät voi tunnistaa niistä ketään. Paikoin ryhmäkoodia ei mainita tai ei kuvata aineisto-esimerkin tilannekontekstia. Ryhmät kuitenkin tunnistanevat osan aineisto-esimerkeistä.⁷⁴

Yksi tietosuojaan liittyvä sopimus kuitenkin rikkoutui: draamasopimus. Astuin tutkijana draamaryhmän luottamukselliseen piiriin ja aloin tulkita siinä tapahtuvia ilmiöitä. Luottamusta kuitenkin lisää se, että en koonnut tulkinnoista henkilöprofiileja enkä tyypitellyt ketään, vaan kytkin tulkinnat draamatuokioihin tilannesidonnaisesti. Havainnot ja tulkinnat kertovat jotakin tutkitavasta ilmiöstä, ne eivät luokita ihmistä.

Tulkinta ja ylitulkinta

Tutkin draamaa yhdenvertaisuuden edistäjänä, mutta käytinkin tiedonantajina muita kuin häntä, puhevammaista ihmistä, jonka elämästä on kyse. Tämän metodisen ratkaisun perustelu on kuitenkin looginen. Puhekyvyttömän, tutkijalle vieraan ihmisen kuuleminen ja myös hänen luotettava havainnoimisensa – edes videolta – ei tuota aineistoa, josta tutkija saa tietoa hänen draamakokemuksistaan. Hänen kokemustaan arvioimaan tarvitaan hänet hyvin tunteva ihminen, joka on draamassa läsnä. Menettelyn heikko kohta kuitenkin on, että lähityöntekijä voi olla ”liian hyvä” ennakoimaan tutun asiakkaansa viestejä. Nopea ja ennakoiva tulkitsija ei ehkä havaitse sellaista, mitä ei odota. Tällaista *vastaavuutta* heikentävää ylitulkinnan ilmiötä tutkimukseni ei tavoita.

Olemuskielen tulkinta on erityisen haavoittuvaa. Kun suurimmalla osalla tutkimuksen vammaisista osallistujista on tahdonalaisen hallinnan puutteita (useilla vaikea CP-vamma), heidän valppaudestaan, suuntautuneisuudestaan tai vastaanottavuudesta voidaan tehdä virhetulkintoja. On paradoksista, että rohkea tulkinta, myös tahattomien viestien ylitulkinta, voi kuitenkin olla kuntouttavaa: se voi kuljettaa liikuntaesteistä ihmistä draamaan ja vahvistaa hänen orastavaa aloitteellisuuttaan ja sosiaalista rooliaan. Tasapainoilu havainnon, sen tulkinnan ja ylitulkinnan kesken oli yksi tutkimukseni tiedonantajien eettinen dilemma, jota he työstivät sekä draaman toimijoina että kokemusten arvioijina. Sama pulma oli itselläni sekä draaman ohjaajana että tutkijana. Näin mittavat tulkinnan haasteet heikentävät tutkimuksen *vastaavuuden* lisäksi sen *vahvistettavuutta ja pysyvyyttä*, siis *varmuutta*. Toisaalta nämä haasteet kuuluvat her-

⁷⁴ Tutkimusselosteen esilukijat eivät kuitenkaan tunnista omia repliikkejään.

meneuttiseen tutkimukseen siinä mielessä, että niitä ei sinänsä pyritäkään poistamaan. Tutkimuskohteena ovat rakenteet, jotka tuottavat haasteita.

Kokemus kätkeytyy

Tässä tutkimuksessa alkuperäiskokemuksen A päälle kerrostuu tiedonantajan havainto B ja hänen tulkintansa C havainnostaan. Aineistooni sain sen, mitä hän tulkinnastaan ilmaisee kyselyssä ja haastattelussa (kerros D). On selvää, että kokemus A on tavoittamaton. Vaikka en osoita näitä kerrostumia aineistosta, pohdin niitä havaintoprosessin ja merkityksenannon teoreettisina oletuksina ja esimerkein.

Käytin tulkintakehikkoina draamakokemuksen arviointiasteikkoja ja draamatyyppin käsitemallia. Hyödynsin Tuomen ja Sarajärven (2006, 110–115) sisällönanalyysin pelkistämisen- ja abstrahoismenetelmää. Kokemuskuvausten analyysissäni oli kaksois- ja kolmoishermeneuttista tulkintaa. Jälkimmäisessä selvitetään tulkitsijan ja kohteen tulkintarakenteita: tiedonantajien ja sosiaalisen kontekstin merkityksiä (tilannetta, kuvauskieltä ym. *pysyvyyden* osatekijöitä). Tästä voitaisiin edetä filosofiseen hermeneutiikkaan, jopa olemisen ontologiaan asti, mutta se ei ole filosofisella tietoperustallani mahdollista. Tyydyn arvioimaan lähinnä omia tulkintarakenteitani (teoriaa, menetelmiä ym. *vahvistettavuuden* tekijöitä). (luvut 2.4 ja 6.1; ks. myös Perttula 2006; Anttila 2005, 312).

Äärellä oleminen

Vaikka mainitsen puhevammaisen ihmisen tulkinnan luotettavuutta heikentäviä tekijöitä, en pidä niitä tutkimustehtäväni kannalta suurena ongelmana. Syy tähän ehkä hämmästyttävään huoleni vähyyteen on ensinnäkin se, että tutkimuskohde oli draama, eivät siihen osallistuneet henkilöt. Draamaan kuuluu ontologisesti tulkinnan kietoutuneisuus, toisesta oletaminen ja tarjousten tekeminen. Toiseksi sekä draamassa että muualla ihmiset reagoivat toistensa viesteihin tulkintansa perusteella, eivät sen perusteella, mitä alkuperäisviestit ovat tarkoittaneet. Draamatuokioissa toimitaan puhumattomuuden äärellä samalla tavalla oletuksin kuin tutkimuksen yhteisöissä joka päivä. Molemmissa vuorovaikutuksen laatua määrittelee tulkinnan äärellä oleminen; draama vain nostaa sen tarkasteltavaksi eri tavoin. Tutkimustilanteen *vastaavuus ja kohteenmukaisuus* kyseisten yhteisöjen elämään nähden on ilmeinen.

Hermeneuttinen tutkimus hyötyy siitä, että tutkija on aineistonsa äärellä ja sen puhuteltavana. Olen kehittänyt tutkimaani draamatyöskentelyä yli kymmenen vuotta ja ollut puhevammaisuuden äärellä vuosikymmeniä, ja olin osallisena tuokioissa, joita tutkin. Arvioin tullessi puhutelluksi. Hain tutkimukseeni samaa virittyneisyyttä ja draamatuokioiden aineiston tulkintaa, johon tutkimuksen yhteisöjen jokapäiväinen viestintä ankkuroituu: avoimuutta toiselle ja itselle. Välttääkseni olemasta liian äärellä ja tulemasta liian puhutelluksi pidin tärkeänä katsella aineistoa kauempaa, teoriasta ja abstraktioista. Siksi valitsin työn episteemiseksi perustaksi teorian enkä aineistoa.

SUMMARY

Task

Drama has long been used in special needs groups, but the relationships between special education, drama and rehabilitation have not been analysed. We know that drama is a collaborative art form, in which experiences are collective and learning is shared. In terms of instruction, drama is an element of growth and education; in therapy, it is part of growth and rehabilitation. We currently know little about drama use in the care and guidance of severely disabled individuals. This research focused on community-based drama with participants who had severe difficulties in perception, understanding, and speech. Along with my fellow drama counsellor, I brought drama into the participants' living rooms, and their own daily care providers participated in the sessions as their partners. For over an hour, we sensed and wondered together, learned to share attention, and to act as group members. I have developed a preliminary understanding of this sort of drama work by applying it in speech therapy within disability services and in community consultations since the 1990s. Very few studies have been conducted on these kinds of activities. What do they involve: learning, rehabilitation, recreation? Who thinks so, and why?

I analysed this working form as an applied genre of drama, used in special education. I created a proposal for its conceptual model and mapped the evaluations of daily care providers regarding their own drama experiences and those of the disabled participants. In addition, I canvassed their opinions regarding the rehabilitative efficiency of the type of drama used. My study is interdisciplinary, hermeneutic, and theory-based. In the study, the dialogue between theory and data refers to the concretization of theoretical concepts with examples from the data, and to the analysis of drama sessions based on a theoretical model. I tried to distance myself from the data by analysing my links to the theory; by recruiting external experts to carry out the interviews, the video recording process and its evaluation; and by asking the participants to evaluate what I had written (member checking). This provided the study with different perspectives, which simultaneously contributed to the multilayered character of the investigation.

In a study related to speech disability, we also need to deal with the reality that we may not necessarily understand the other person. Drama also includes humbleness, wondering, and incompleteness, through which and towards which my research proceeded. I did not strive for an 'original experience' but, rather, to find out how the characteristics of drama, as well as the experience they generate, can be analysed. The research focused on the phenomena of drama and the language used to describe a drama experience. Methodological hermeneutics and certain ideas taken from hermeneutic philosophy provided a framework for conceptualization and also for the translation into practice: the concrete was simplified in the abstract, and the abstract in the concrete.

Implementation

The participants in the research included two care home groups and two day activity groups, totalling eighteen adults with speech and developmental disabilities, and sixteen members of staff. All of the participants took part in the drama for the first time and did so voluntarily. Moreover, I knew very little about the participants in advance. None of the disabled participants was able to discuss in speech or by using signs. However, all of them understood clear and concrete speech, supported by gestures, related to the current situation. Some of the participants were autistic, some had sensory disabilities, and nearly all had difficulties with group interaction.

I wrote the pretexts for the stories – used in the drama – with my fellow counsellor. These three stories (a classical fairytale, an absurd legend, and an adventure story) were repeated four times. Textiles, music, streams of air, scents, and symbolic items provided a background for the transition into another world; for example, a ship on its way to Sweden. In turn, the participants all had the opportunity to gain the attention of the others by performing a role, either alone or with a partner. We encountered the Odd together. Nothing was obligatory; one could also be an observer, or even quit. As counsellors, we were in charge of the plot and changes in the dramatic tension, and of encouraging the participants to assume roles and cooperate in problem situations. We emphasized the principle that nothing could be done wrong.

After every twelve sessions, the daily care providers answered a questionnaire of fifty statements and participated in a group interview, in which they evaluated their own and their partner's experiences of (the) drama. The distributions and mean values indicated that the participants had enjoyed the drama sessions, and that learning had been perceived. Many of the disabled participants, who were known to avoid or disturb group situations, had surprised the observers by participating in the sessions. The questionnaire provided one perspective on the participants' drama experiences, with the initial interview and observation of the videos providing another. In one video episode, a participant who usually does not follow group activities is highly focussed on following how the crown is passed around. Baroque music is playing. On his own turn, he acts like a king, even if he most likely does not know what the crown, king or power are. These observations raised some questions. What assumptions does this type of drama include? What kinds of qualities of drama generate an inner determination and its social manifestation? Were the aesthetic elements important? I needed a theory to structure the interpretation of the material in such a way that would reveal the essence of drama as part of the participants' rehabilitation, growth and culture.

Conceptual model

The theory was based on the links between special education, drama education, and logopedics. When examining the similarities of these fields, on the basis of critical educational philosophy, *concern for otherness* could be identified as their

interface. All of the fields addressed communality, sharing, empowerment, and alternative ways of viewing. Field-specific discourses also addressed embodied knowledge and experiential learning. This interface provided a basis for a conceptual model consisting of a hundred other concepts. The division of this model into three dimensions (*beauty, partnership and understanding*) can be found in various scientific discourses (cf. aesthetic, social and cognitive meaning-making). The basic division of the model into three dimensions was maintained in the division of art education (*drama as an intrinsic value, as a process, and as a tool*). In theory-based content analysis, the concepts were explained through examples from the data, and the data were conceptualized. As I marked the abstractification chains directly within the transcribed text, the links and differences between and in the drama experiences and explanation models started to become clear. The data also proved the need for contradictory explanation models. The key concepts in experiencing the drama sessions were *lived experience, involvement, and comprehension*. I modified their descriptions into everyday language, and they provided a framework for the observation data analysis.

The data analysis included testing the model in practice. When I separated the items regarding rehabilitation from the others, the statements in the questionnaire could be ideally placed within the triple division of the model. The evaluations of the experience were mainly on the positive side of the average; the daily care providers regarded the experiences of involvement as the most valuable. However, more essential than the comparison of numerical values was that, along with the new structure, the questionnaire and the interview could be examined as a whole, using the concepts of the model. I limited the content analysis of the interview to the lines in which the speaker most obviously had referred to *lived experience, involvement or comprehension* (I broke the abstractification chains and placed their elements into the conceptual model). Through the division into three dimensions, the interview provided information on phenomena on the basis of which the characteristics of the drama type can be described. In the video material, I tested the model by structuring the drama episodes with the concepts of the model. The trial suggests that the model suits this purpose, too, but verification requires the use of content analysis on the abstractification as well as several evaluators.

Interpretation

The video recording of a drama session was examined by two peer evaluators, one of whom was an expert in special education and the other in drama. A video analysis of the same session was carried out with two daily care providers (stimulated recall). All of them expressed their surprise at how well the groups kept their focus on their shared object. The experts saw that the care providers had skilfully reflected and inspired their partners, but the employees themselves criticized their own activities. The special educator emphasized her observations on the preservation of group dynamics, and the drama specialist referred to moments of a delicate person-to-person connection. Different indi-

viduals gave diverse meanings to weeping, laughter, curling up, reaching, and so forth. The rich palette of meanings is equivalent to everyday communication, in which meanings constantly change.

The interpretation of experience is characteristically multilayered. Already in the 'original data', in which the daily care provider interprets the nonverbal language of the speech-impaired individual, the interpreter and the one to be interpreted are interlaced. Double and triple hermeneutic interpretation – interpretation of the interpreter and the structures of interpretation – are indispensable in the study of experience. Involvement in drama can, to some extent, be observed on the basis of participation in the activities, but another person's experiences and comprehension cannot be observed reliably by others. As far as I can see, their interpretation cannot be evaluated with the criteria of credibility but, rather, with those of ethics. The care workers' ethical attitude to the evaluation of their client's drama experience demonstrated listening and respect, which I placed into the model as concepts, and which the drama also seemed to develop. In the interviews, the experiences appear to be more positive than in the questionnaire. The differences may be due to passage of time since the drama situation, group dynamics, and the possibility of analysing the experiences with colleagues. I addressed the negative experiences of drama separately; in addition to one participant's negative attitude, they could be observed in some other rejoinders.

My interpretation is local, even though fairly target-specific. The development of transferability calls for new texts and video recordings, independent evaluators, and competitive analysis models.

Characteristics of the drama type

The drama type I studied has some features of process drama and storytelling, which are nuanced or accentuated by the special qualities of participants with speech and developmental disabilities. Moreover, the drama type has some individual characteristics. I will present these characteristics on the basis of classification of the conceptual model, using its concepts. Each feature can be examined from the perspective of culture, growth and rehabilitation.

BEAUTY (form). The structure of each session is simple, transitions are slow, and the participants' attention is attracted through multiple senses. The sessions proceed in the rhythm of waiting, repetition, rituals, and tension. The beginning and the end are repeated in the same way. Everyone's own space is marked in the circle, ensuring an individual physical territory. The few objects used to support the drama are touchable and harmoniously coloured. The special tools used include a break (sudden change), encountering the Odd, a gradual increase and fast decrease in tension. Opposing forces are used: carnivalism to emphasize calm, noise to emphasize silence. The vocal methods, the rhythm of language, and additional sound effects depict the moods. The warm-up is adapted to the participants' motor skills or replaced by a sensory 'initial hook'. The palette of aesthetic experiences varies from highly attuned sensing to multisensory experiencing of time and space as performance art. The body is the

venue for perception and experience. We learn to recognize and create moments in which our presence is so focussed that we give up time and anticipation. Throwing oneself into something, at its best, generates a feeling of 'flow', which regenerates the person experiencing it, even though creativity is not the goal. Beauty is sensed as a *lived experience*, which is generated by the focus on drama, the responsiveness of one's body and senses, full presence in the moment, freedom from the past and future, and by the flow of affects.

PARTNERSHIP (interaction). In communication objects, pictures, gestures, signing, and speech devices substitute and support speech; however, more important than factual communication is being highly attuned to the other person and being able to understand nonverbal language. The roles and action provide the group with shared goals, and striving for them generates experiences of volition and empowerment. However, a "we" experience is the result of respect for others and shared activity, including reciprocity and taking turns. Everyone is offered activities, irrespective of their limited physical and/or mental abilities or interaction skills (free of power, equal), but they are free to make their own choice about how to respond to these offers. The care providers also choose the degree to which they participate and throw themselves into the drama, which can vary from one situation to another. The daily care provider working as the drama partner of a severely disabled participant can first overinterpret the partner's expressions, then reinforce them, and maybe even convey them to the group for reinforcement. The care provider is building an interactive game that supports the initiatives of the less capable participant. Shared involvement is a rehabilitative special concept of this drama type, referring to the highly attuned state in which the participants involved in pair work share sensory experiences and activities. They reflect each other and react to the objects and the actions of other participants as one single character in the play. Shared involvement also encompasses focussed orientation to the centre of the drama (in particular, with individuals who have difficulties controlling their movements). Shared involvement utilizes overinterpretation. Partnership is experienced as *involvement*, generated by target-orientation towards a common goal, active participation, reflecting the partner, throwing oneself into the events, and allowing oneself to freely observe.

COMPREHENSION (learning). The story, created in advance, and its metaphors lead the care providers to the substitute reality of drama. The manuscript (potentially inspired by a myth or other significant stories) includes a plan for episodes with a clear structure. The counsellor leads the plot in accordance with the manuscript and encourages the participants to modify the story within the episodes. The story is never performed for other people; the participants themselves are their own audience. The disabled participants' attention is confined to the episodes; they are not expected to understand the plot. Each participant creates mental images and meanings from the perspective of his/her own life world, and these vary from the relationships between cause and effect to different levels of the story's mimesis (narration). The themes or the drama situations are not reflected in real-time, if this would break the ten-

sion. Wondering takes place within the action, and asking within the incompleteness. The alternative ways of viewing are simplified and implemented through polarities. The theme is concretized into an archetype in order to make it 'visible'. The roles are always represented by a symbolic item. The participants learn to recognize and use mental images and symbols at different levels of meaning. At the initial level, they follow an object and its disappearance; at the next levels, they examine the magic of symbols: the fact that a symbol refers to something else but itself, that it has a previously agreed meaning. At more advanced levels, metaphors are used, and the participants learn to see themselves as others (aesthetic replication), as well as learning some theory of mind (reading another person's mind). Comprehension is experienced as *insight*, generated by the ambling along a searching ring, opening up to new possibilities, viewing things differently, and exclusion or making choices, and learning.

Community-based rehabilitation

I examined one community-based rehabilitation model in the study: a cross-disciplinary approach, in which rehabilitation is understood as rehabilitative daily activities implemented by the people providing daily care. In this approach the care providers are supported by experts in carrying out this part of their work, and they monitor their work together with the experts. However, in the research, the care providers themselves seemed to be unfamiliar with the thought of daily care as rehabilitation when examined as an institutional model. The idea of rehabilitation within the framework of daily care seemed strange, the purpose of daily care being residents' and clients' quality of life and happiness, and its professional language being the language of action. Nevertheless, both of these views include the idea of membership in a community and life-long learning. I combined these views in the study.

The descriptive language used by daily care providers was the language of action. They interpreted a certain deed as 'wanting the crown', but did not look for any rehabilitative goals or explanations for it. They described the surprising focus of the groups on drama and the mobilization of latent skills, but did not classify them. They clearly expressed their opinion of drama as recreation and as an empowering activity that enhances community unity. They did not, however, regard themselves as rehabilitators, and saw rehabilitation as the work of therapists – or at least as work in which strict monitoring is needed. When I described the dialogue of daily care, and the activities recorded on video, with the terms of the conceptual model – i.e. in the language of the preceding chapter – I could, nevertheless, notice that the care providers had been talking about rehabilitation and learning. In the video recording, we could observe how they took into account the special characteristics of beauty, partnership, and understanding as the goals of drama, and mastered several methods for achieving them.

The conceptual model, and its background theories, proposes explanations for the perception that the drama participants tried to reach for the crown without knowing anything about kings and power. Perhaps they did so for beauty:

because the crown was shiny, distinctively visible, and one could touch it (sensing, encountering the odd, corporeality). This may have been for partnership: because everyone else in the group wanted it as well (goal, power, “we” experience). Or maybe for comprehension: the crown changed their regular looks (wondering, mental image, alternative ways of viewing). In the study, these kinds of explanation models led to an “anybody”, whose symbols and interpretations are based on the same experiences: sensing, the body, and wondering.

New models related to rehabilitation and quality of life are particularly relevant in Finland now that, due to a structural change in disability services, municipalities are providing care for people with increasingly severe disabilities. Creative solutions and development work are needed in disability services and special education. This study proposes one solution; namely, community-based drama.

A special education perspective on drama

The type of drama used in this study was developed at the interface of special education, drama education, logopedics, and critical educational philosophy. It can be used and adapted with individuals who have speech and developmental disabilities (potentially with other special groups also) – in rehabilitation, teaching, care, guidance, therapy, and cultural production. Furthermore, it can support the professional growth of those working in these fields.

The well-known characteristic of drama – wondering about life through metaphors and symbols – provides the drama of special groups with a cultural value and strengthens experiential learning, but does not, as such, define it. The drama activities with disabled individuals elicited an “anybody” from the theoretical model of the study, whose knowledge of the world develops through body knowledge. Analysing drama work from the perspective of special education demonstrated that, behind the symbolic interpretations of drama, there are basic experiences that touch us all.

TOTTA?**EPILOGI**

Tule!

Kysytään.

Draama puhuu.

Draama kääntää.

Draama pelkistää.

Draama ihmettelee.

Draama ei kysy taitoja.

Draamassa ei ole pakkoa.

Draamasta ei tarvitse tykätä.

Draamassa ei tarvitse näytellä.

Draaman ei tarvitse olla sievää.

Draamassa oppimista ei todisteta.

Draamassa rumakin voi olla kaunista.

Draamassa Outoa ihmetellään yhdessä.

Draamaan voi hoitajanakin HUPS heittäytyä.

Draama on tosileikkiä tärkeiden ihmisten kanssa.

Draamassa ei voi tehdä väärin, jos kunnioittaa toisia.

Draaman tarinaa ei tarvitse tajuta, jotta draamaa ymmärtää.

Draaman ei tarvitse olla pelkästään hauskaa, jotta se miellyttää.

Draaman maailmassa voi kokeilla turvallisesti, miten asia voisi olla.

Draamassa ei tarvitse osallistua tekemiseen, jotta se olisi osallistumista.

Draamassa näkee itsensä toisin ja sitten toisen itsensä ja jotain uutta itsestä.

LÄHTEET

- Aaltonen, H. 2006. Intercultural bridges in teenagers' theatrical events: Performing self and constructing cultural identity through a creative drama process. Väitöskirja. Vasa: Åbo Akademi University Press.
- Adorno, T. 2006. Esteettinen teoria [Ästhetische Theorie, Frankfurt am Main 1970]. Suomentaja Arto Kuorikoski. Tampere: Vastapaino.
- Aittola, T. & Suoranta, J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Esipuhe teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren, Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 7–28.
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus (3. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Anttila, R. 2002. Kielellinen merkki ja taustatieto. Puhe ja kieli 22 (2), 87–99.
- Anttila, P. 2005. Ilmaisuu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Artefakta-sarja 16. Hamina: Akatiimi.
- Asikainen, S. 2003. Prosessidraaman kehittäminen museossa. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 94.
- Auerbach, E. 1992. Mimesis: Todellisuuden kuvaus länsimaisessa kirjallisuudessa [Mimesis: Dargestellte Wirklichkeit in der abend-ländischen Literatur 1946]. Suomentaja Oili Suominen. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 562.
- Backman, J. 2009. Complicated Presence – The Unity of Being in Parmenides and Heidegger. Doctoral Dissertation. Philosophical Studies from the University of Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-5796-0>.
- Bahtin, M. 2002. François Rabelais, keskiajan ja renessanssin nauru [Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и ренессанса 1965] (3. p.). Suomentajat Tapani Laine ja Paula Nieminen. Helsinki: Like.
- Bailey, S. 2004. Behaviour change through drama therapy. *Social Spectrum* 3, 14–17.
- Bailin, S. 1996. Philosophical research in drama education: the case of creativity. *Research in Drama Education* 1 (1), 79–86.
- Baldwin, P. 2008. *The primary drama handbook*. Thousand Oaks: Sage.
- Baron-Cohen, S. 1999. *Mindblindness. An essay on autism and theory of mind*. Lontoo: Bradford Book.
- Battye, S. & Cabral, B. 2003. Crossing the borders – intercultural perspectives in multicultural contexts. Teoksessa H. Heikkinen (toim.) *Special interest fields of drama, theater and education. The IDEA dialogues*. University of Jyväskylä, department of Teacher Education. The principle and practice of teaching 40, 84–97.
- Bauman, Z. 1995. *Postmodern ethics* (2. p.). Oxford: Blackwell.
- Blumer, H. 1969. *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Berkeley: University of California Press.
- Boal, A. 1979. *Theatre of the oppressed*. London: Pluto Press.
- Boal, A. 1998. *Legislative theatre. Using performance and making politics*. London & New York: Routledge.

- Bogdan, R. & Biklen, S. 1998. *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods* (2. p.). Boston: Allyn & Bacon.
- Bolton, G. 1992. *New perspectives on classroom drama*. London: Simon and Schuster Education.
- Bolton, G. 1998. *Acting in classroom drama. A critical analysis*. Staffordshire: Trentham.
- Booth, D. 1994. *Story drama. Reading, writing and roleplaying across the curriculum*. Ontario: Pembroke.
- Bowell, P. & Heap, B 2005. *Prosessidraama - polkuja opettamiseen ja oppimiseen [Planning Process Drama 2001]*. Suomentajat Raija Airaksinen, Pekka Korhonen & Pietari Korhonen. Helsinki: Draamatyö.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985. Promoting reflection in learning: a model. Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page, 18-40.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. 1983. *Child's talk: learning to use language*. New York: W. W. Norton.
- Buber, M. 1999. *Minä ja sinä [Ich und Du 1923]*. Suomentaja Jukka Pietilä. Porvoo: WSOY.
- Burbules, N. C. 2005. Dialogue and critical pedagogy. Teoksessa Gur-Ze`ev: *critical pedagogy and critical theory today*. University of Haifa Studies in Education.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Carroll, N. (toim.) 2000. *Theories of art today*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Carroll, J. 1996. Escaping the information Abattoir: Critical and transformative research in drama classrooms. Teoksessa P. Taylor (toim.) *Researching drama and arts education: paradigm and possibilities*. London & Washington DC: Falmer Press, 72-84.
- Cavanagh, S. 1997. Content analysis: concepts, methods and applications. *Nurse Researcher* 4, 5-16.
- Chen, T. 2002. "My name is Tom, a writer." Proceedings book on ISAAC conference (International Society on Augmentative and alternative communication) 2002. Odensee, 220-221.
- Conroy, C. 2009. Disability: creative tensions between drama, theatre and disability arts. *RIDE (Research in Drama Education. the Journal of Applied Theatre and Performance)* 14 (1),1-14.
- Corker, M. & Shakespeare, T. 2002. *Disability/postmodernity: embodying disability theory*. London: Continuum.
- Coupe, J., Barber, M. & Murphy, D. 1993. AKA. *Affektiivisen kommunikaation arviointimenetelmä*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

- Cresswell, J. W. 2003. Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches (2. p.). Thousand Oaks: Sage.
- Crimmens, P. 2006. Drama therapy and storymaking in special education. London & Philadelphia, PA: Jessica Kingsley.
- Csikszentmihalyi, M. 1997. Finding flow. New York: Basic Books.
- Denzin, N. K. 1988. Triangulation. Teoksessa J. P. Keeves (toim.) Educational research, methodology and measurement. An international handbook. Oxford: Pergamon Press, 511-513.
- Denzin, N. K. 1989. Interpretive interactionism. Applied Social Research Methods Series 16. Newbury Park: Sage.
- Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta [School and society 1899; 2. uud. p. 1915]. Suomentaja Kalevi Kajava. Otavan filosofinen kirjasto 5. Helsinki: Otava.
- Dewey, J. 1916/1966. Democracy and education. An introduce to the philosophy of education. New York: MacMillan.
- Dewey, J. 1934/1986. Art as experience. New York. Capricorn books.
- Dickie, G. 2000. The institutional theory of art. Teoksessa N. Carroll (toim.) Theories of art today. Madison, WI: University of Wisconsin Press, 93-108.
- Dilthey, W. 1976. Selected writings. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dillon, M. C. (toim.) 1991. Merleau-Ponty and Postmodernity. Esipuhe teoksessa M. C. Dillon (toim.) Merleau-Ponty vivant. State University Plaza, Albany, NY: State University of New York Press, ix-xxxv.
- Dobson, S., Upadhyana, S. & Stanley, B. 2002. Using an interdisciplinary approach to training to develop the quality of communication with adults with profound learning disabilities. International Journal of Language and Communication Disorders 37, 41-57.
- Dumbrajs, S. 2007. A learning community. Teachers and students engages in developing their own learning and understanding. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 123.
- Dunderfelt, T. 2001. Intuitio ja tunneviestintä. Helsinki: Dialogia Oy.
- Eaton, M. M. 2000. A sustainable definition on "Art". Teoksessa N. Carroll (toim.) Theories of art today. Madison, WI: University of Wisconsin Press, 141-159.
- Edmondson, W. 1981. Spoken discourse. A model for analysis. London: Longman.
- Emerson, E., Robertson, J., Gregory, N., Kessissoglou, S., Hatton, C. & Hallam, A. 2000. The quality and costs of community-based residential supports and residential campuses for people with with severe and complex disabilities. Journal of Intellectual & Developmental Disability 25, 263-279.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fadjukoff, P., Ikonen, O. & Juvonen, J. 1995. Onnistun! Kokemuksia oppimisen ilosta. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 20.

- Fadjukoff, P. & Juvonen, J. 1992. Minä vaikutan! Opintomateriaali kehitysvammaisten vuorovaikutustaitojen opiskeluun. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Oppimateriaaleja 11.
- Fadjukoff, P. & Pirttimaa, R. 1991. Erityispedagoginen ajattelu Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research Report 33.
- Ferguson, D. 1994. Is communication really the point? Some thoughts on interventions on membership. *Mental Retardation* 32 (1), 7-18.
- Finkenflügel, H., Wolffers, I. & Huijsman, R. 2005. The evidence base for CBR: A literature review. *International Journal of Rehabilitation Research* 28 (3), 187-201.
- Fiske, J. 1993. Merkkien kieli. Johdatus viestinnän tutkimiseen. [Introduction to communication studies. 2.p. 1990]. Suomeksi toimittaneet Veikko Pietilä, Risto Suikkanen & Timo Uusitupa. Tampere: Vastapaino.
- Fox, J. 1986/1994. Acts of service. Spontaneity, commitment and the tradition in the nonscripted theatre. New Paltz, New York: Tusitala.
- Freire, P. 2004. Pedagogy of hope (2. p.) [Erziehung und Hoffnung 1997]. London: Continuum.
- Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka [Pedagogia do Oprimido 1968]. Suomentaja Joel Kuortti. Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, H. G. 1989. Truth and method [Wahrheit und Methode 1960]. London: Sheed & Ward.
- Gadamer, H.G. 2005a. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa (2. p.). Suomentaja Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, H. G. 2005b. Mutta kuitenkin: hyvän tahdon valta. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen - esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 269-272.
- Gass, S. M. & Mackey, A. 2000. Stimulated recall methodology. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Giorgi, A. 1992. Description vs. interpretation: competing alternative strategies for qualitative research. *Journal of Phenomenological Psychology* 23, 119-135.
- Giorgi, A. 1997. The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology* 28, 235-261.
- Goodwin, D. A. 1985. An investigation of the efficacy of creative drama as a method for teaching social skills to mentally retarded youth and adults. *Children's Theatre Review* 34 (2), 23-26.
- Goody, E. N. (toim.) 1995. Social intelligence and interaction: expressions and implications of the social bias in human intelligence. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grady, S. 1996. Toward the practice of theory in practice. Teoksessa P. Taylor (toim.) Researching drama and arts education: paradigm and possibilities. London: Falmer Press, 59-71.
- Granlund, M. 1988. Problemlösning. Behandlingsarbete för arbetsgrupper. Stockholm: Stiftelsen ALA.

- Grove, N. 2005. *Ways into literature. Stories, plays and poems for pupils with SEN*. London: David Fulton.
- Grove, N. & Park, K. 1996. *Odyssey now*. London: Jessica Kingsley.
- Grove, N. & Park, K. 2001. *Social cognition through drama and literature for people with learning disabilities – Macbeth in mind*. London: Jessica Kingsley.
- Gylen, M. 2006. Taideteoksen kieleen tuomisen ongelmasta. Teoksessa J. Backman & M. Luoto (toim.) *Heidegger – ajattelun aiheita. Niin & Näin – lehden kirjasarja*, 260–277.
- Göranson, K. 1992. Todellisuuden ymmärtämisen kehittyminen [Hur förståelsen av verkligheten utvecklas, Handikappinstitutet 1982]. Suomentaja Kristiina Vuorela. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Habermas, J. 1984. *The theory of communicative action. Vol. 1: Reason and the rationality of society*. Bolton: Beacon Press.
- Halonen, P. 2001. Dramaturgian mustavalkoiset vaihtoehdot: arsitoteellinen ja ei-aristoteellinen. Teoksessa P. Korhonen & A.-L. Østern (toim.) *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena, 207–220.
- Hannula, M., Suoranta, J. & Vadén, T. 2003. Otsikko uusiksi. Taiteellisen tutkimuksen suuntaviivat. *Niin & näin -lehden filosofinen julkaisusarja*. Tampere: 23°45.
- Harvilahti, L., Kalliokoski, J., Nikander, U. & Onikki, T. (toim.) 1992. *Metafora. Ikkuna kieleen, mieleen ja kulttuuriin*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hautala, P.-M. 2008. Lupa tulla näkyväksi. Kuvataideterapeuttinen toiminta kouluissa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Education, Psychology and Social Research* 341.
- Hautamäki, A. 1997. Toimintaan sitoutumisen arviointiasteikko leikki-ikäisille lapsille. LIS-YC. [F. Laevers (toim.) *The Leuven Involvement Scale for very Young Children*]. LIS-YC -käsikirja. Suomenkielinen toteutus Airi Hautamäki. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. *Studia Pedagogica* ISSN 1236-2867;14.
- Heidegger, M. 2000a. *Maailmankuvan aika [Die Zeit des Weltbildes 1938]*. Suomentaja Markku Lehtinen. Teoksessa *Kirje humanismista ja maailmankuvan aika*. Helsinki: Tutkijaliitto, 9–50.
- Heidegger, M. 2000b. *Oleminen ja aika [Sein und Zeit 1927]*. Suomentaja Reijo Kupiainen. Tampere: Vastapaino.
- Heidegger, M. 2005. *Silleen jättäminen [Gelassenheit 1955, Aus dem Feldweg – gespräch über das Denken 1944-45]*. Suomentaja Reijo Kupiainen. Tampere: *Niin & näin -lehden filosofinen julkaisusarja* 23°45.
- Heikkinen, H. 2002. *Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 201.
- Heikkinen, H. 2004. *Vakava leikillisuus, draamakasvatusta opettajille*. Helsinki: KVS (Kansanvalistusseura).

- Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista! Jyväskylä: Minerva.
- Heikkinen, H. & Viirret, T. L. (toim.) 2003. Draamakasvatuksen teillä – tutkimus TIE (Theatre-in-Education) -projektista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 41.
- Heikkilä, L. 1995. Kehitysvammahuollon pienyksiköiden kehittäminen ja kehitysvammaisten asukkaiden toiminnan muutos. Tampereen yliopisto. Acta Universitas Tamperensis A 467.
- Heinonen, S.-L. 2000. Ilmaisuleikit tarinan talossa. Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Taju: Tampere University Press. (Elektroninen julkaisu URN:isbn 951-44-4-4858-8.html. Tulostettu 12.1.2006.)
- Heinämäki, L. 2004. Erityisesti päivähoitossa. Kunnallisten toimijoiden ja päättäjien näkemykset erityispäivähoidon funktiosta päivähoitossa. Helsinki: Stakes.
- Hellier-Ticono, R. 2005. Becoming-in-the-world-with-others: Inter-act theatre workshop. *Research in Drama Education* 10 (2), 159–173.
- Hildén, S., Launonen, K. & Merikoski, H. 2001. Yhteisöpohjainen kuntoutus. Teoksessa K. Launonen & M. Lehtihalmes (toim.) Lapsen kielen käytön kehitys ja sen ongelmat – pragmaattinen näkökulma. Suomen Logopedisofoniatrien yhdistys ry:n julkaisuja 33, 113–119.
- Hildebrandt, A. 1981. Creative drama effects on the self-concept of educable mentally retarded adults. University of Calgary Thesis. <https://dspace.ucalgary.ca/handle/1880/22474>. Luettu 15.5.2006.
- Hiltunen, S. 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*, 18–25.
- Hiltunen, S. S. 1997. My mother got tears in her eyes: Poetry as self-creation by adults with mental retardation. *Journal of Poetry Therapy* 10, 215–235.
- Hiltunen, S. S. 2001. Warrior mothers as heroines and other healing imagery in the Finnish national epic of Kalevala. *Journal of Poetry Therapy* 15, 3–18.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hoffmeyer, J. 2005. Biosemiotik. En afhandling om livets tegn og tegnenes liv. Charlottenlund: Ries.
- Hohenthal-Antin, L. 2001. Luvan ottaminen – ikäihmiset teatterin tekijöinä. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 191.
- Huhmarniemi, R. 2001. Dialogi ja ihmismielen kasvun ajatus transmodernin maailmankuvan ilmentäjänä. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmoderniin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 471–500.
- Häkkinen, K. 2004. Nykysuomen etymologinen sanakirja. Helsinki: WSOY.

- Häkämies, A. 2007. Metodilla on merkitys – muodolla on mieli: draamatyöskentely mielenterveyshoitotyön ammattikorkeakoulu-opinnoissa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1253: Tampere University Press.
- Iser, W. 1976/1994. The act of reading, a theory of aesthetic response (6. p.). Baltimore & London: John Hopkins University Press.
- Janhunen, T. & Sura, S. 2005. Miten käytän toiminnallisia menetelmiä? Helsinki: Resurssi.
- Johnstone, K. 1996. Impro – improvisoinnista iloa elämään ja esiintymiseen (3. p.) [Improvisation in the theatre 1979/1981]. Helsinki: Yliopistopaino, Helsinki University Press.
- Jokinen, P. & Pelkonen, M. 1996. Virikkeitä antava haastattelu (stimulated recall interview) – menetelmä käsitysten, kokemusten ja ajattelun tutkimiseen. Hoitotiede 8 (3), 134–141.
- Juul, K. D. 1989. The role of the arts in group care work with children and youth: a European perspective. Child and Youth Care Forum 18 (3), 193–208.
- Järvikoski, A. & Härkäpää, K. 2004. Kuntoutuksen perusteet. Helsinki: WSOY.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. Tutkimuksen metodeista. Tampere: Opinpaja.
- Kaikkonen, L. 2003. Opettajuutta kehittämässä. Vaikeimmin kehitysvammaisten (VaKa) opettajaksi kehittyminen opettajankoulutuksen aikana ja viisi vuotta koulutuksen jälkeen. Väitöskirja. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 23.
- Karjalainen, V. 1996. Verkoston lupaus. Tutkimus aikuisasiakkaan palveluverkon rakentumisesta. Väitöskirja. Helsinki: Stakes tutkimuksia 68.
- Karjalainen, V. & Vilkkumaa, I. 2004. Kuntoutus kanssamme. Helsinki: Stakes.
- Kegan, R. 2000. What "Form" transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. Teoksessa J. Mezirow & associates: Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey-Bass, 35–69.
- Kehitysvammaisuus 1995. Määrittely, luokitus ja tukijärjestelmät [Mental retardation definition, classification and systems of supports, 1992. 9th rev. ed. 1. ed. 1983]. Suomentaja Kirsti Sillman. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Kirkebæk, B. 2006. Det æstetiske perspektiv og børn med multiple funktionsnedsættelser. Vikom Nyhedsbrev 17, 16–21.
- Klausen, V. A. & Vilhelmsen, K. 2002. Døvblindecentret – dets visioner, formål og grundlæggende verdier. Døvblindenytt 2, 16–19.
- Klippi, A., Paloheimo, J., Pekkala, S., Rautakoski, P. & Simberg, S. (toim.) 2006. Ryhmä- ja yhteisöpohjaisen kielen ja kommunikaation kuntoutuksen haasteet. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisu 38, 58–68.
- Klemola, T. 1991. Liikunta tienä kohti varsinaista itseä. Liikunnan projektien fenomenologinen tarkastelu. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta XII.

- Kolb, D. 1984. *Experiential learning. Experience as a source of learning and development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolu, S., Mehto, K., Pennanen, M., Tihinen, V. & Vesanen, R. 2003. *Käyttöliittymä elämään. Ikkunoita draaman ja teknologian kohtaamiseen.* Helsinki: Stadia.
- Kontio, M.-L. 2000. *Laitoksessa asuvan kehitysvammaisen vanhuksen haastava käyttäytyminen ja hoitajan käyttämiä vaikuttamiskeinoja.* Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Education, Psychology and Social Research* 162.
- Korhonen, P. & Airaksinen, R. (toim.) 2005. *Hyvä hankaus - teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina.* Teatterikorkeakoulun julkaisuja 38. Helsinki: Draamatyö.
- Korhonen, P. & Østern, A.-L. (toim.) 2001. *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvat.* Jyväskylä: Atena.
- Korvela, P. 2003. *Yhdessä ja erikseen. Perheen kotona olemisen ja tekemisen dynamiikka.* Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto & Stakes.
- Koskenniemi, P. 2007. *Osallistava teatteri - devising ja muita merkillisyyksiä.* Vantaa: Opintokeskus kansalaisfoorumi.
- Krappala, M. & Pääjoki, T. (toim.) 2004. *Taide ja toiseus. Syrjästä yhteisöön.* Jyväskylä: Gummerus.
- Kuhmonen, P. 1997. *Kehollisuus ja luonto. Näkökulmia fenomenologiseen ajatteluun. Filosofian lisensiaattityö. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, Jyväskylän yliopisto.* <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-1997682492>. Tulostettu 10.3.2009.
- Kuntoutusselonteko 2002. *Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 6.*
- Kupiainen, R. 2005. *Heidegger ja faktisuuden hermeneutiikka.* Teoksessa J. Tontti (toim.) *Tulkinnasta toiseen.* Tampere: Vastapaino, 85-97.
- Kurki, L. 2006. *Sosiokulttuurinen innostaminen: muutoksen pedagogiikka (2. p.).* Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys.* Tampere: Vastapaino.
- Laakso, E. 2004. *Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa.* Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Education, Psychology and Social Research* 238.
- Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. (toim.) 2000. *Erityispedagogiikka ja aikuisuus.* Helsinki: Palmenia.
- Laine, T. 2001. *Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma.* Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökotiin ja analyysimenetelmiin.* Jyväskylä: PS-Kustannus, 26-43.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1999. *Philosophy of the flesh. The embodied mind and its challenge to western thought.* New York: Basic Books.

- Lammenranta, M. 1990. Bardley ja esteettinen arvo. Teoksessa A. Haapala (toim.) *Taiteen kritiikki*. Helsinki: WSOY, 65-79.
- Latomaa, T. 2006. Ymmärtävä psykologia: Psykologia rekonstruktiiivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus*. Vantaa: Dialogia, 17-88.
- Launonen, K. 1998. Eleistä sanoihin, viittomista kieleen. Logopedian väitöskirja. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Launonen, K. 2005. Miten hän viestii merkein? Teoksessa T. Pulli, K. Launonen & M. Saarela, *Aura yhteisön ja sen autistisen jäsenen vuorovaikutuksen ja viestinnän arviointiin ja kehittämiseen*. Lahti: Avain-säätiö & Pääjärven kuntayhtymä, 69-74.
- Launonen, K. 2007. Vuorovaikutus - kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin. Jyväskylä: Kehitysvammaliitto.
- Launonen, K. & Olkku, S. 1997. Vaikeasti monivammaisen ihmisen ilmaisun arviointi. Suomen logopedis-foniatriinen aikakausilehti 17 (4), 128-137.
- Lehtinen, U. & Pirttimaa, R. 1995. NOVA. Aikuiskasvatuksen suunnitelma. Miten tukea kehitysvammaisten nuorten ja aikuisten kasvua? Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Lehtonen, M. 2004/1996. Merkitysten maailma (5. p.). Tampere: Vastapaino.
- Leighton, F. 2009. Accountability: the ethics of devising practice-as-research performance with learning-disability practioners. *RIDE, Research in Drama Education: the Journal of Applied Theatre and Performance* 14 (1), 97-113.
- Levin, D. M. 1991. Visions of narcissism. Teoksessa M. C. Dillon (toim.) *Merleau-Ponty vivant*. State University Plaza, Albany, NY: State University of New York Press, 47-90.
- Light, J. 1989. Toward defintion of communication competence for individuals using AAC. *Augmentative and Alternative Communication* 9 (2), 137-144.
- Light, J., McNaughton, D., & Parnes, P. 1986. A protocol for the assessment of the intercation skills of nonspeaking severely handicapped adults and their facilitators. Ontario: Easter Seal Communication Institute.
- Liikanen, H.-L. 2003. Taide kohtaa elämän - Arts in hospital ja kulttuuri-toiminta itäsuomalaisten hoitoyksiköiden arjessa ja juhlassa. Väitöskirja. Helsinki: Otava.
- Liikanen, H.-L. 2004. Taide- ja kulttuuritoiminnan vaikutus hyvinvointiin. Teoksessa K. Pitkälä, P. Routasalo & L. Blomqvist (toim.) *Taide- ja virikeryhmät psykososiaalisena kuntoutuksena*. Geriatrisen kuntoutuksen tutkimus- ja kehittämishanke, vanhustyön keskusliitto. Helsinki: Gummerus, 11-22.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lintunen, J. 1993. Pedagoginen draama kehitysvammatyössä. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Opetusmoniste.
- Louhija, M. 2005. Yhteisöteatteri soveltavan draaman perheessä. Esipuhe teoksessa M.-L. Ventola & M. Renlund (toim.) *Draamaa ja teatteria*

- yhteisöissä. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja B: Oppimateriaalit 5, 7-8.
- Luoto, M. 2002. Heidegger ja taiteen arvoitus. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Luukka, K. 2007. Vastavalmistuneiden lähihoitajien merkityksellisiä kokemuksia vanhustyöstä. Tunnepeili oppimiskokemusten merkityksellistäjänä. Väitöskirja. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 142.
- Liotard, J.-F. 1994. The postmodern condition. Teoksessa S. Seidman (toim.) The postmodern turn. New perspectives on social theory. New York: Cambridge University Press, 27-38.
- Løvlie, L. 2001/1990. Esteettinen kokemus. Suomentajat Anna-Lena Østern ja Pipsa Teerijoki. Teoksessa A.-L. Østern (toim). Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita, 25-48.
- Madori, L. L. 2007. Therapeutic thematic arts programming for older adults. Baltimore: Health Professions Press.
- Maes, B., Lambrechts, G., Hostyn, I. & Petry, K. 2007. Quality-enriching interventions for people with profound intellectual and multiple disabilities: A review of the empirical research literature. Journal of Intellectual & Developmental Disability 32 (3), 163-178.
- Maguire, N. 2003. Group counseling for people with mild to moderate mental retardation and developmental disabilities: an interactive-behavioral model and a single session. Video review, ed. by V. Brabender. International Journal of Group Psychotherapy 53 (1), 125-128.
- Maslow, A. 1954. Motivation and personality. New York: Harper & Brothers.
- McCaslin, N. 1974. Creative dramatics in the classroom (2. p.). New York: David McKay.
- McLaren, P. 2000. Che Guevara, Paulo Freire and the pedagogy of revolution. Boulder: Rowman & Littlefield.
- McLaren, P. & Giroux, H. A. 2001. Kirjoituksia marginaalista. Identiteetin, pedagogiikan ja vallan maantieteet. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren, Kriittinen pedagogiikka. Suomentaja Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino, 73-107.
- McClintock, A. B. 1984. Drama for mentally handicapped children. London: O'Condor Book.
- McCurrach, I. & Darnley, B. 1999. Special talents, special needs: drama for people with learning disabilities. London: Jessica Kingsley.
- Meidän vinkkelistä 2008. Terveyttä kulttuurista -verkoston julkaisu. Oulu: Oulun läänin taidetoimikunta
- Meri, V. 1982. Sanojen synty. Jyväskylä: Gummerus.
- Merleau-Ponty, M. 1970 (ransk. 1953 / engl. 1963). In praise of philosophy and other essays. Evanston: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. 1993. Silmä ja mieli [ransk. 1964; engl. The visible and the invisible 1968]. Suomeksi muokannut Kimmo Pasanen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Taide.
- Merleau-Ponty, M. 2002. Phenomenology of perception (ransk. 1945, engl. 1962, rev.1981). London: Routledge & Kegan.

- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä (2. p, 3., korjattu laitos). Jyväskylä: International Methelp.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow & associates (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. [Fostering critical reflection in adulthood. A guide for transformative and emancipatory learning]. Suomentaja Leevi Lehto. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23, 17-38.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative data analysis. An expanded sourcebook (2. p.). London: Sage.
- Mitchell, J. R. & van der Gaag, A. 2002. Through the eye of the cyclops: evaluating the multi-sensory intervention programme for people with complex disabilities. *British Journal of Learning Disabilities* 30, 159-165.
- Morgan, N. & Saxton, J. 1987. Teaching drama. A mind of many wonders. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Mullins, L. L., Keller, J. T. & Chaney, J. M. 1994. A systems and social cognitive approach to team functioning in physical rehabilitation settings. *Rehabilitation Psychology* 39 (3), 161-177.
- Munson, W. W. 1990. Therapeutic recreation for handicapped youth offenders: A multimodal approach. Selected papers from the First International Symposium on Therapeutic Recreation. Section 3 of 22. © Curators University of Missouri. [http://www.lin.ca/](http://www.lin.ca;); <http://recreationtherapy.com/> Tulostettu 28.11.2007.
- Murto, P. 2008. Uskallanko puhua? Kasvatuksellisella kuntoutuksella itsenäiseen toimintaan. J. Kivirauma & P. Siljander (toim.) Pentti Murron muistokirja. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Mäki-Laurila, M. 2003. Kertomus Jokerista - jokerin tärkeä rooli TIE-esityksen läpiviennissä. Teoksessa H. Heikkinen & T. L. Viirret (toim.) Draamakasvatuksen teillä - tutkimus TIE (Theatre-in-Education) -projektista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 41, 104-120.
- Nafstad, A. & Rødbroe, I. 1999. Co-creating communication. Dronninglund: Nord-Press.
- Neelands, J. 1991. Structuring drama work. A handbook of available forms in theatre and drama. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicholson, H. 2002. The politics of trust: drama education and the ethic of care. *Research in Drama Education* 7 (1), 81-91.
- Nicholson, H. 2005a. Applied drama: the gift of theatre. New York: Palgrave.
- Nicholson, H. 2005b. On ethics. *Research in Drama Education* 10 (2), 119-125.
- Nicholson, H. 2006. Disciplinary spaces. Editorial. *Research in Drama Education* 11 (3), 271-272.
- Niemelä, M. & Brandt, K. (toim.) 2007. Kehitysvammaisten yksilöllinen asuminen. Pitkäaikaisesta laitosasumisesta kohti yksilöllisempiä asumisratkaisuja. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 73.

- Nind, M. & Hewett, D. 1994. Access to communication. Developing the basis of communication with people with severe learning difficulties through intensive interaction. London: David Fulton.
- Niskanen, S. 2006. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Vantaa: Dialogia, 89-115.
- Novitsky, N. 1989. Kuntouttava sosiodraama. Helsinki: Vankeinhoidon koulutuskeskuksen julkaisuja 1.
- O'Connor, P., Szauder, E. & Bentsen, E. 2003. Partnership, protection and participation: principles for working in drama with people with special needs. Teoksessa H. Heikkinen (toim.) Special interest fields of drama, theatre and education. Jyväskylän yliopisto. Department of Teacher Education. The principles and practice of teaching 40, 54-65.
- Oesch, E. 1994. Tulkinnasta. Tulkinnan filosofiset perusteet modernissa ja filosofisessa hermeneutiikassa. Filosofisia tutkielmia Tampereen yliopistosta 53.
- Oddey, A. 2001/1994. Devising theatre: a practical and theoretical handbook (4. p.). London & New York: Routledge.
- Ojanen, E. 2001. Kauneuden filosofia. Helsinki: Kirjapaja.
- Ojanen, M. & Seppälä, H. 1996. Kehitysvammaisen psykososiaalisen toimintakyvyn arviointi. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Oksanen, E. 1998. Opetussuunnitelmien toteuttajista oman työn kehittäjiksi reflektoinnin avulla. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Helsinki: WSOY, 232-245.
- Ollila, M.-R. 1993. The ethics of rendezvous. morality, virtues and love. Helsingin yliopisto. Acta Philosophica Fennica 54.
- O'Neill, C. 1995. Drama worlds: a framework for process drama. Porthmouth, NH: Heinemann.
- Oskarsdottir, A. S. & Stefansdottir, G. 1994. Yksilöllinen arviointi. Varhaisen kehitysvaiheen valmiudet ja kehitys. Pohjoismainen käsikirja 14 ja arviointikaavakkeet. Suomentajat Marjaana Valve ja Auli Sorvali. Helsinki: Kehitysvammaliitto ja Kuurosokeat ry.
- O'Toole, J. 1992. The process of drama: negotiating art and meaning. London & New York: Routledge.
- O'Toole, J. 1996. Towards a poetics of drama research. Teoksessa P. Taylor (toim.) Researching drama and arts education: paradigm and possibilities. London: Falmer Press, 147-155.
- Owens, A. & Barber, K. 1998. Draama toimii. Suomentajat Jean-Paul Kaijanen ja Pekka Korhonen. Helsinki: JB-kustannus.
- Owens, A. & Barber, K. 2002. Draamasuunnistus. Suomentajat Raija Airaksinen ja Pekka Korhonen. Helsinki: Draamatyö.
- Paavolainen, P. 1992. Teatteri ja suuri muutto. Helsinki: Kustannus Oy Teatteri.
- Parmenter, T. 2005. Are we engineering ourselves out of existence? Journal of Intellectual & Developmental Disability 30 (1), 53-56.

- Parviainen, J. 2002. Kinesteettinen empatia. Pohdintoja Edith Steinin empatiakäsityksen ulottuvuuksista. Teoksessa L. Haaparanta & E. Oesch (toim.) Kokemus. Tampereen yliopisto. Acta Philosophica Tampensis 1, 325–348.
- Parviainen, J. 2004. Hybris. Dramaturgian filosofia. Helsinki: WSOY.
- Patton, M. G. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage.
- Pennington D. C. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Suomentaja Marja Ahokas. Helsinki: Gaudeamus.
- Perttula, J. 2006. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula. & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Vantaa: Dialogia, 115–162.
- Peter, M. 1994. Drama for all. London: David Fulton.
- Peter, M. 1995. Making drama special: Developing drama practice to meet special educational needs. London: David Fulton.
- Peter, M. 1996. Art for all. London: David Fulton.
- Peter, M. 2000. Developing drama with children with autism. Good Autism Practice 1 (1), 9–20.
- Peter, M. 2003. Drama, narrative and early learning. British Journal of Special Education 30 (1), 21–27.
- Peter, M. & Sherratt-Smith, D. 2001. Developing drama and play for children with autistic spectrum disorders. London: David Fulton.
- Pihlström, J. 2006. Heidegger-reseptio suomalaisen analyttisen filosofian perinteessä. Teoksessa J. Backman & M. Luoto (toim.) Heidegger - ajattelun aiheita. Niin & näin -lehden kirjasarja, 213–235.
- Pisaroiita meressä 1994. Poikkiammatillisen, yli sektorirajojen ulottuvan, monitoimijaisen tekemisen malleja. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus 1994: 23.
- Pitkälä, K., Routasalo, P. & Blomqvist, L. 2004. Taide- ja virikeryhmät psykososiaalisena kuntoutuksena. Geriatrisen kuntoutuksen tutkimus- ja kehittämishanke, Vanhustyön keskusliitto. Helsinki: Gummerus.
- Pulli, T. 1995. Tulppa suusta. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Pulli, T. 2003. Draamaa kommunikoinnin käsitteessä. Teoksessa T. Pulli & V. Hämäläinen (toim.) Kuvittelee - draama kieltä kehräilee, sanatonta saattelee. Lahti: Avain-säätiö & Pääjärven kuntayhtymä, 162–167.
- Pulli, T. 2005. Merkkien takana. Kirjassa J. Laurinkari & A. Saarinen (toim.) Sanomaton sanoiksi. Näkökulmia puhevammaisten tulkkipalveluun. Helsinki: Stakes, 31–49.
- Pulli, T. 2006. Tiellä kieleen. Draamakasvatuksen kuntoutusnäkökulma ensikielen omaksumisessa. Fidea 1, 8–10.
- Pulli, T. 2008a. Draama voittaa sanat ja merkit. Ketju 4, 48–49.
- Pulli, T. 2008b. Outo olohuoneessa. Tikonen 3, 10–11.
- Pulli, T., Huuhtanen, K. & Sorvali, P. 2002. Yhteiset eväät. Kokoustyökalut yhteisön apuna. Lahti: Avain-säätiö & Pääjärven kuntayhtymä.

- Pulli, T. & Hämäläinen, V. (toim.) 2003. Kuvittele – draama kieltä kehräilee, sanatonta saattelee. Lahti: Avain-säätiö & Pääjärven kuntayhtymä.
- Pulli, T., Launonen, K. & Saarela, M. 2005. Aura – yhteisön ja sen autistisen jäsenen vuorovaikutuksen ja viestinnän kehittämiseen. Lahti: Avain-säätiö & Pääjärven kuntayhtymä.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatus ja filosofia (3. p.). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Pyypönen, V. 1990. Sosiodraama afaattikkojen sopeutumisvalmennuksessa. Helsinki: Miina Sillanpään Säätiön julkaisusarja B:5.
- Radnitzky, G. 1970. Contemporary schools of metascience. Göteborg: Akademiförlaget.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 2000. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Rautakoski, P. 2005. Vaikeasti afaattisten henkilöiden ja heidän läheistensä kommunikointitaitojen kuntoutuminen: seurantatutkimus. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Puhetieteiden laitoksen julkaisuja 52.
- Ricoeur, P. 1985/1991. Life in quest of narrative. Teoksessa D. Wood (toim.) On Paul Ricoeur, narrative and interpretation. The University of Warwick. Warwick Studies in Philosophy and Literature. London: Routledge, 20–33.
- Ricoeur, P. 2005. Mimesis, viittaus ja uudelleenahmottuminen. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen – esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 164–174.
- Routila, L. 1986. Miten teen tiedettä taiteesta. Johdatusta taiteentutkimukseen ja taiteen teoriaan. Keuruu: Clarion.
- Routila, L. 1995. Taidekasvatuksen perusteet (3. p.). Jyväskylän yliopisto. Taidekasvatuksen laitos.
- Rusanen, S. 2005. Osallistavan teatterin lajeista. Teoksessa P. Korhonen & R. Airaksinen (toim.) Hyvä hankaus. Helsinki: Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 38, 24–31.
- Russell, B. 1999. Länsimaisen filosofian historia II (9. p.; engl. alkuteos 1946). Suomentaja J. A. Hollo. Helsinki: WSOY.
- Saarinen, A. & Tanttu, S. 2005. Tukea ilmaisuun tulkkipalvelulla – esimerkkinä Itä-Suomen läänin alueen puhevammaisten tulkkipalvelu. Teoksessa J. Laurinkari & A. Saarinen (toim.) Näkökulmia puhevammaisten tulkkipalveluun. Helsinki: Stakes, 14–30.
- Saksman, L. 2001. Robert M. Pirsig ja laatu. Teoksessa A.-L. Østern (toim.) Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 37, 99–107.
- Saloviita, T. 1995. Vammaispalvelun laadun arviointi ja kehittäminen. Tampere: Kehitysvammaisten Tukiliitto.
- Sava, I. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.) Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 15–43.
- Sava, I. 2007. Katsomme – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Schön, D. A. 1987. Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schultz, B. 1996. Den æstetiske dimension og specialundervisning for elever med kommunikationvanskeligheder. Videncenter om børn og Unge med multihandicap uden verbalt sprog. Nyhedsbrev 8, 4-15.
- Schütz, A. 2007. Sosiaalisen elämän mielekäs rakentuminen. Tampere: Vastapaino.
- Sederholm, H. 1998. Starting to play with arts education. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in the Arts 63.
- Seidman, S. 1994. Introduction. Teoksessa S. Seidman (toim.) The postmodern turn. New perspectives on social theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1-23.
- Selkälä, R. 1994. Draaman käyttö puheterapiassa. Puheterapeutti 4, 25-26.
- Siljander, P. & Kivelä, A. (toim.) 2008. Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä. Suomen kasvatustieteellisen seuran julkaisu 38.
- Silvernoinen, H. & Tulkki, T. (toim.) 1998. Elinikäinen oppiminen. Helsinki: Gaudeamus.
- Silverman, H. J. 1991. The text of the speaking subject. Teoksessa M. C. Dillon (toim.) Merleau-Ponty vivant. State University Plaza, Albany, NY: State University of New York, 183-194.
- Silvonen, J. 2004. Lähikehityksen vyöhykkeellä? Teoksessa R. Mietola & H. Outinen (toim.) Kulttuurit, erilaisuus ja kohtaamiset. Kasvatustieteen päivien 2003 julkaisu. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos, 50-55.
- Sirkkola, M. 1998. Aistiminen, havainnointi ja rentoutuminen. Snoezelenmenetelmästä kehittyneiden kollektiivisten merkitysrakenteiden tarkastelua. Ammattikasvatuksen lisensiaattityö. Tampereen yliopisto.
- Sipari, S. 2008. Kuntouttava arki lapsen tueksi. kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskustelussa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 342.
- Snell, M. E., Chen, L.-Y. & Hoover, K. 2006. Teaching augmentative and alternative communication to students with severe disabilities: a review of intervention research 1997-2003. Research & Practice for Persons with Severe Disabilities 31 (3), 203-214.
- Stecker, R. 2000. Is it reasonable to attempt to define art? Teoksessa N. Carroll (toim.) Theories of art today. Madison, WI: University of Wisconsin Press, 45-64.
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt, sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.
- Takala, M. & Kontu, E. 2004. Tarinateatteri kokemuksellisen oppimisen välineenä. EriKa - erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 2, 3-11.
- Teerijoki, P. 2001a. Draaman ja teatterin teoria opetuksen näkökulmasta. Draamapedagogiikan teoriaa etsimässä. Teoksessa A-L. Østern (toim.)

- Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 37, 209–213.
- Teerijoki, P. 2001b. Mihail Bahtin ja dialogi. Teoksessa A-L. Østern (toim.) Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 37, 85–90.
- Timonen, T. 1986. Kehitysvammaisuuden käsite. Teoreettinen analyysi. Helsinki: Kehitysvammaliitto, tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 39.
- Toikka, P. 2006. Kokemuksesta ja elämyksestä. Teoksessa J. Backman & M. Luoto (toim.) Heidegger – ajattelun aiheita. Niin & näin -lehden kirjasarja, 177–189.
- Toiskallio, J. 2001. Postmodernin pedagogiikkaa – kuinka käy toimintakyvyn ja viisauden? Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmoderniin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Suomen kasvatustieteellisen seuran kasvatustieteellisen tutkimuksia 2, 445–470.
- Tomperi, T. 2001. Paolo Freire ja kriittinen pedagogiikka. Niin & näin 2, 62–63.
- Tontti, J. 2005. Olemisen haaste – 1900-luvun hermeneutiikan päälinjat. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 50–81.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (4. p.). Helsinki: Tammi.
- Turner, F. 1995. The culture of hope. A new birth of classical spirit. New York: Free Press.
- Turner, V. 1982. From ritual to theatre. The human seriousness of play. New York: Performing Arts Journal Publications.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5–6), 387–398.
- Understanding Community Based Rehabilitation 1997. New York: United Nations, Economic and Social Commission for Asia and the Pacific.
- Valleala, U.-M. 2006. Yhteinen ymmärtäminen koulutuksessa ja työssä. Kontekstin merkitys opiskelijaryhmän ja työtiimin keskusteluissa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 280.
- Valsiner, J. & Benigni, L. 1986. Naturalistic research and ecological thinking in the study of child development. *Developmental Review* 6, 203–223.
- Valtanen, V. 1994. Sosiadraama harjaantumisoopetuksessa. *Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto* 2, 5–27.
- Van Manen, M. 1990. Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy. London: State University of New York.
- Varto, J. 1996. Uuden tieteenalan ongelmat. Niin & näin 4. http://www.nwtn.fi/496_varto.html. Tulostettu 19.12.2007
- Varto, J. 2005. Kauneuden taito. Estetiikkaa taidekasvattajille (4. p.). Tampere University Press.
- Vehmas, S. 2005. Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.

- Vellonen, V. 2007. Juuttunutta vai jaettua? Tapaustutkimus neljän autistisesti käyttäytyvän lapsen toiminnasta yksilöohjaustilanteissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 120.
- Ventola, M.-R. 2005. Vuorovaikutteisesti yhteisössä. Teoksessa M.-R. Ventola & M. Renlund (toim.) *Draamaa ja teatteria yhteisöissä*. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja B: oppimateriaalit 5, 79–89.
- Ventola, M.-R. & Renlund, M. 2005. Käytäntöjä. Teoksessa M.-R. Ventola ja M. Renlund. (toim.) *Draamaa ja teatteria yhteisöissä*. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja B: oppimateriaalit 5, 56–60.
- Vesterinen, K. (toim.) 2007. Kiitos kysymyksestä. Rovaniemi: Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen julkaisusarja 27.
- Viirret, T. L. 2000. Gavin Boltonin eksistentiaalinen draama. Julkaisussa P. Teerijoki (toim.) *Draaman tiet - suomalainen näkökulma*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35, 37–47.
- Viirret, T. L. 2003. Taiteellis-pedagoginen vaikuttaminen - merkitystasot TIE-työpajassa. Teoksessa H. Heikkinen & T. L. Viirret (toim.) *Draamakasvatuksen teillä - tutkimus TIE (Theatre-in-Education) -projektista*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 41, 42–54.
- Virkkunen, J. & Tenhunen, E. 2007. Eri alojen asiantuntijoiden työpanoksen yhdistävän toimintakonseptin kehittäminen. Helsingin yliopisto, toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö. *Konsepti - toimintakonseptin uudistajien verkkolehti* 4 (1) www.muutoslaboratorio.fi/konsepti. Tulostettu 1.7.2008.
- Von Tetzchner, S. & Martinsen, H. 1999. Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin. Suomentaja Kaisa Launonen. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological functions*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vähänikkilä, J. 1995. Draama on viestintää. Teoksessa J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.) *Draama. Elämys. Kokemus*. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 24, 123–138.
- Vänskä, A.-M. 2007. Vikuroiva teoria? Taidehistoria, visuaalisen kulttuurin tutkimus ja queer-teoria. Teoksessa L.-M. Rossi & A. Seppä (toim.) *Tarkemmin katsoen. Visuaalisen kulttuurin lukukirja*. Helsinki: Gaudeamus, 55–76.
- Walamies, M. 2007. Eettinen kasvu ja dialogisuus draaman näyttämöllä. Valokiilassa päiväkodin kasvuprosessi. Väitöskirja. Turku: Åbo Akademi University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-371-8>. Tulostettu 27.6.2007.
- WHO 1980. ICHIDH. International classification of impairments, disabilities and handicaps. Geneva: World Health Organization.
- WHO 2003. International consultation to review community based rehabilitation (CBR). World Health Organization. Helsinki 25.–28.5.2004.

- WHO 2004. ICF. International classification of functioning, disability and health/Toimintakyvyn, toiminnanrajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus. World Health Organization. Helsinki: Stakes.
- WHO 2007. International classification of functioning, disability and health. Children and youth version. Geneva: World Health Organization. <http://www.who.int/classifications/icfbrowser>.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso - epätavanomaisen oppimisen puolustus [Ziehe, T. & Stubenrauch, H. Plädoyer für Ungewöhnliches Lernen 1982]. Suomentajat Raija Sironen ja Jussi Tuormaa. Tampere: Vastapaino.
- Ziehe, T. 1995. Good enough strangeness. Teoksessa T. Aittola, R. Koikkalainen & E. Sironen (toim.) *Confronting strangeness*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 5, 17-28.
- Østern, A.-L. 2000. Draamakasvatuksen genret pohjoismaisen opetus-suunnitelman valossa. Teoksessa P. Teerijoki (toim.) *Draaman tiet. Suomalainen näkökulma*. Jyväskylä yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35, 4-26.
- Østern, A.-L. (toim.) 2001. Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita. Jyväskylän yliopisto. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 37.
- Østern, A.-L. 2003. Aktiivinen esteettinen responsi ja oppimisprosessit draamassa. Teoksessa A.-L. Østern, P. Teerijoki & H. Heikkinen (toim.) *Tutkiva draamaopettaja - draamakasvatuksen vuosikirja 2000-2003*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 13-30.
- Østern A.-L. (toim.) 2004. *Dramatic cultures*. Report from the faculty of education 10. Vasa: Åbo Akademi University.

Viittaukset yhteisöjen www-sivuihin

http://accessibility-lists.info/maailman/listsinfo/cultureforall_accessibility-lists.info/
www.art-stream.org/
www.astheatreresource.com/
www.autismtheatre.org/
www.avainsaatio.fi/
www.avoin.jyu.fi/draamakasvatus/
www.eteva.fi/
www.fideahomepage.org/ (FIDEA=Finnish department of IDEA)
<http://filosofia.fi/tallennusarkisto/tekstit/>
www.idea-org.net/ (IDEA=International drama/theatre and education association)
www.keengreater.org/
www.kulttuuriakaikille.info
www.openstorytellers.org.uk
www.papunet.net/

LIIITTEET

Liite 1/NÄYTE SUOSTUMUSASIAKIRJASTA

Tuula Pulli, erik.puheter., draamaohjaaja, KM
Avain-säätiö
Laivarannantie 11 as 2, 40900 Säynätsalo
tuula.pulli@avainsaatio.fi
p. 050-595 3382

30.10. 2006 1 (2)
LÄHITYÖNTEKIJÄN SUOSTUMUS

MITÄ TUTKIMUSTA SUOSTUMUS KOSKEE

Tämä suostumus koskee Tuula Pullin erityispedagogiikan väitöskirjatutkimusta (arvioitu kesto 2006-2009), Jyväskylän yliopisto. Tutkimuksen työnimi:

Draama puhevammaisten ihmisten kanssa: taidetta, osallistumista, koulutusta?
- lähityöntekijöiden ensikokemuksia prosessidraamasta vaikeasti kehitysvammaisten aikuisten kanssa.

Tutkija on hakenut *tutkimusluvat* XX:n tutkimusryhmille XX:n eettiseltä toimikunnalta ja XX:n ryhmille XX:n kaupungin sosiaali- ja terveystoimen johdolta. Lupahakemukset liitteineen on tarkastanut tutkimuksen vastuullinen ohjaaja professori Paula Määttä, joka on hakemusten toinen allekirjoittaja.

Tutkimukseen osallistujat ovat saaneet tutkimusta koskevaa tietoa suullisesti ja kirjallisesti:

1. Selvitys tutkimusryhmiin osallistuville (liite 1)
2. Tutkimussuunnitelman lyhennelmä (liite 2)

Osallistujille on selvitetty, että he voivat halutessaan saada tutkijalta lisäselvityksiä.

KEHITYSVAMMAPALVELU/ LÄHITYÖNTEKIJÄN SUOSTUMUS

asuin- tai toimintaryhmä _____

kunta _____

1.OSALLISTUMINEN

Olen saanut suullisen tiedonannon lisäksi tämän suostumuksen liitteet (1) selvitys tutkimusryhmiin osallistuville ja (2) tutkimussuunnitelman lyhennelmä. Olen halukas osallistumaan vuoden 2007 kevätkaudella aloituskoulutukseen (6 h), draamatuokioihin asiakkaiden kanssa (3 x 1,5h). Vastaan niitä koskeviin kirjallisiin kyselyihin (3 x ½ -1 h) ja osallistun ryhmähaastatteluihin (3 x 1,5 h).

2. LUPA TIETOJEN KERÄÄMISEEN JA KÄYTTÖÖN

Annan tutkijalle luvan **kerätä ja käyttää** tutkimuksessaan seuraavia tietoja. Tutkija on hankkinut luvan niiden käyttöön myös asiakkaan edunvalvojilta/huoltajilta:

1. Kuvauksiani nimetyn asiakkaan toiminnallisuudesta, aktiivisuudesta ryhmässä, kehitysvammaisuudesta, vuorovaikutus- ja kommunikointikeinoista, kommunikoinnin haasteista, kokemuksista draamaryhmissä

Liite 1/NÄYTE SUOSTUMUSASIAKIRJASTA

2(2)
2. Tulkintojani kokemuksista tutkimuksen draamatuokioissa: (1) asiakkaan arviointi, (2) ryhmän arviointi, (3) oman kokemuksen itsearvio

3. Taltioitua aineistoa tutkimuksen draamatuokioista (ks. kohta 3)

3. KUVAUS-, ÄÄNITYS- JA VIDEOINTILUPA

Annan luvan tämän tutkimuksen draamatuokioiden ja tutkimushaastattelujen **taltiointiin**, edellyttäen että tallenteet säilytetään suojattuina tutkimuksen ulkopuolisilta. Niitä saa käyttää myös tämän tutkimustyön **ohjauksessa** sekä tähän tutkimukseen liittyvässä **koulutuksessa**.

4. TIETOJEN KÄYTTÖOIKEUDET JA SUOJAUS

Tietoja on käsiteltävä nimettöminä ja salassapitovollisuuden alaisina. Tulokset on kirjoitettava tutkimusraporttiin niin, että draamaryhmien ulkopuolinen henkilö **ei voi tunnistaa yksittäisiä osallistujia tekstistä** (liite 1, kohta 8). Kuva-, video ja äänitallenteissa tunnistetiedot eivät ole muutettavissa, mutta niitä tulee käsitellä mahdollisimman anonyymisinä. Tiedän myös **muut tutkittavana olevan oikeudet** (liite 1, kohdat 13-14).

Annan myös luvan käyttää tutkimusaineistoa tämän tutkimuksen **lisä- ja jatkotutkimuksissa**. Kaikissa on noudatettava tässä suostumuksessa mainittuja ja sen liitteissä tarkennettuja tietojen suojausehtoja.

1. AAC-ohjaaja Virpi Hämäläinen (tutkijan ohjaajapari tutkimuksen draamatuokioissa) saa käyttää tämän tutkimuksen aineistoa opiskelussaan Jyväskylän Yliopiston draamakasvatuksen laitoksella.
2. KM, yliopistonopettaja Tuija-Leena Viirret (tämän tutkimuksen haastattelija) saa käyttää tutkimuksen aineistoa Jyväskylän yliopistossa tekemässään väitöskirjatutkimuksessa, joka käsittelee draamaohjaajan työtä.
3. Tuula Pulli saa käyttää aineistoa mahdolliseen jatkotutkimukseen. Sitä saa käyttää myös muussa tieteen etiikkaan ja henkilötietolakiin sitoutuneessa jatkotutkimuksessa. Jatkotutkimuksista, niiden tekijöistä ja ohjaajista on minulle toimitettava tieto.

_____ :ssä, _____ kuun _____ päivänä 2006.

töntekijän allekirjoitus :

_____ nimen selvennys :

yhteystiedot: _____

Liite 2a / OSALLISTUJIEN ESITIEDOT: LÄHITYÖNTEKIJÄT

1.1 Taustatietoa

1.1.1 Ikäryhmä

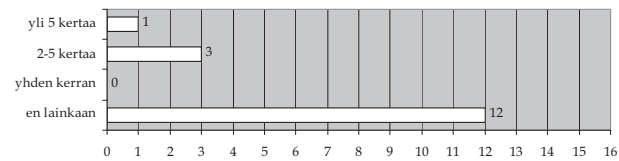
| | |
|-----------|---|
| Alle 30 v | 4 |
| 30v-39v | 4 |
| 40v-49v | 4 |
| Yli 50v | 4 |

1.1.2 Sukupuoli

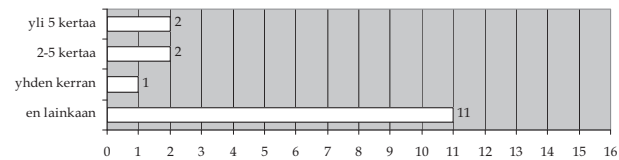
| | |
|--------|----|
| Mies | 1 |
| Nainen | 15 |

1.2 Aikaisempia kokemuksia

1.2.1 Ilman kehitysvammaisia asiakkaita



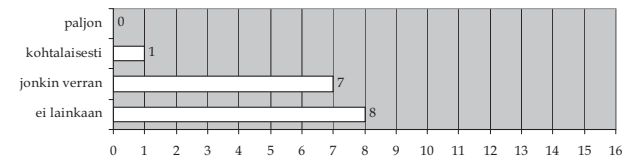
1.2.2 Kehitysvammaisten asiakkaiden kanssa



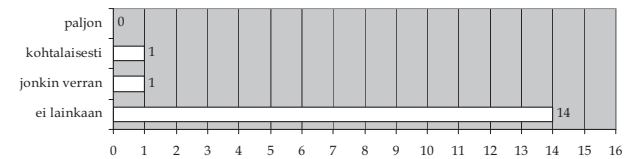
Liite 2a / OSALLISTUJIEN ESITIEDOT: LÄHITYÖNTEKIJÄT

1.3 Aikaisempaa tietoa

1.3.1 Aikaisempaa tietoa draamakasvatuksesta

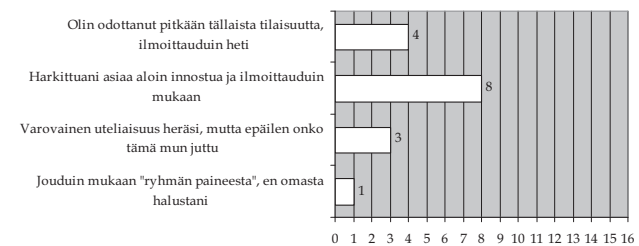


1.3.2 Aikaisempaa tietoa prosessidraamasta



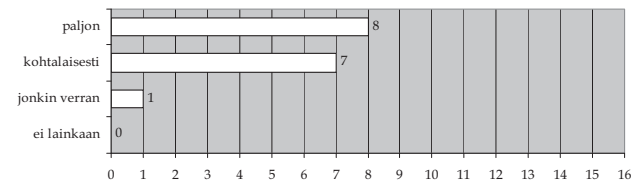
1.4 Suhtautuminen

1.4.1 Hakeutuminen tähän hankkeeseen

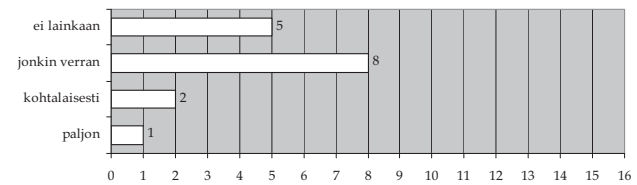


Liite 2a / OSALLISTUJIEN ESITIEDOT: LÄHITYÖNTEKIJÄT

1.4.2 Ajatus draamatuokioista on minulle mieluinen



1.4.3 Ajatus tutkittavana olemisesta on minulle epämieluisin



Liite 2b / OSALLISTUJIIEN ESITIEDOT: KEHITYSVAMMAISET

2.1 Asiakkaan taustatietoa

2.1.1 Ikäryhmä

| Ikäryhmä | R1 | R2 | R3 | R4 | YHTEENSÄ |
|-----------|----|----|----|----|-----------|
| Alle 30 v | 2 | 1 | 1 | 0 | 4 |
| 30v-39v | 3 | 0 | 0 | 1 | 4 |
| 40v-49v | 0 | 3 | 2 | 3 | 8 |
| Yli 50v | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| | | | | | 18 |

2.1.2 Sukupuoli

| | | |
|-----------------|-----------|-----|
| Mies | 7 | 39% |
| Nainen | 11 | 61% |
| Yhteensä | 18 | |

2.1.3 Ryhmä

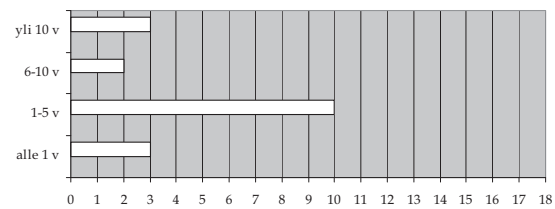
| | |
|----------------------|---|
| Hoitokoti | 9 |
| Päivätoimintayksikkö | 9 |

2.1.4 Sijainti

| | |
|----------------|---|
| 1. paikkakunta | 9 |
| 2. paikkakunta | 9 |

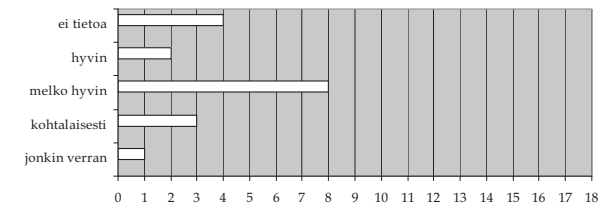
2.2 Miten tuttu?

2.2.1 Olen tuntenut hänet



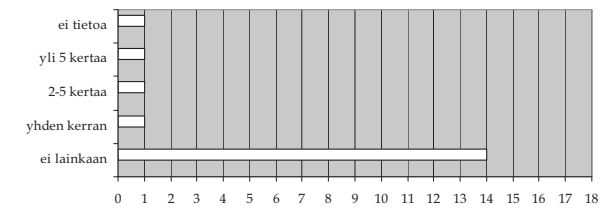
Liite 2b / OSALLISTUJIIEN ESITIEDOT: KEHITYSVAMMAISET

2.2.2 Arvioin tuntevani häntä

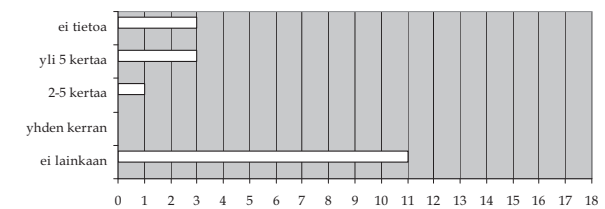


2.3 Onko hän ollut aiemmin mukana draamassa?

2.3.1 Minun kanssani



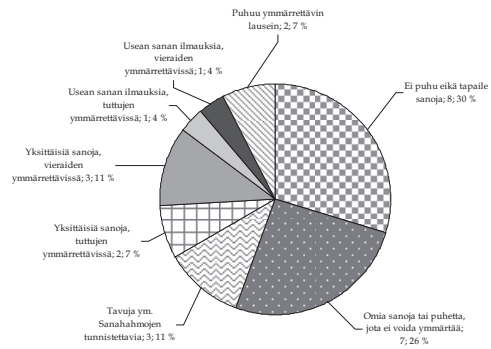
2.3.2 Muiden kanssa



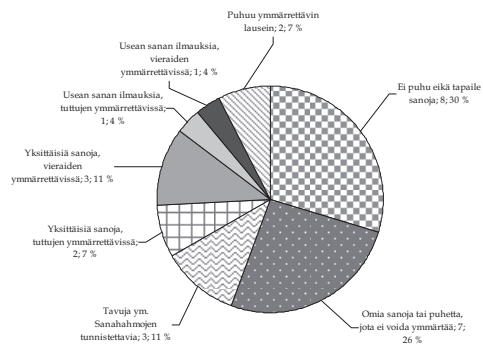
Liite 2b / OSALLISTUJIIEN ESITIEDOT: KEHITYSVAMMAISET

2.4 Ilmaukset ja ymmärtäminen

2.4.1 Miten ymmärrettävästi hän puhuu?

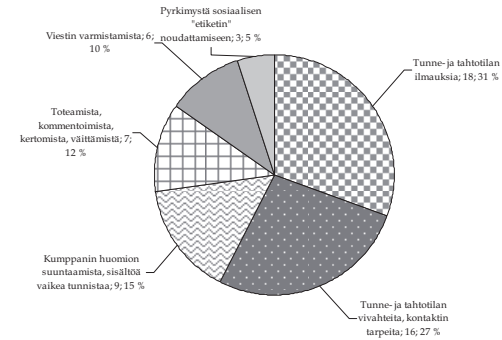


2.4.2 Millaisia muita kommunikointikeinoja kuin puhetta?

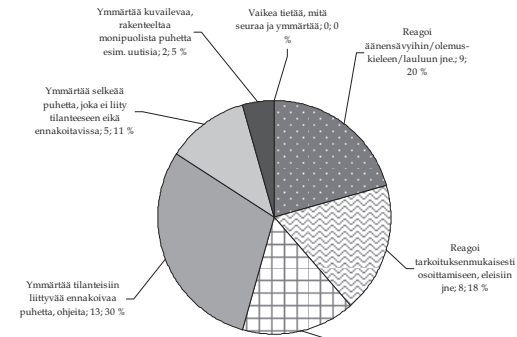


Liite 2b / OSALLISTUJIIEN ESITIEDOT: KEHITYSVAMMAISET

2.4.3 Mitä tavoitteita voit tulkita hänen viestinnästään



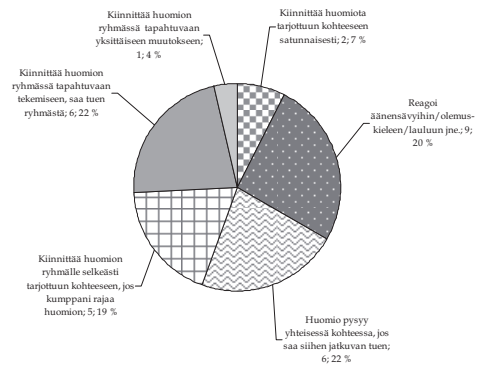
2.4.4 Miten hän ymmärtää puhetta? Mikä tukee ymmärtämistä?



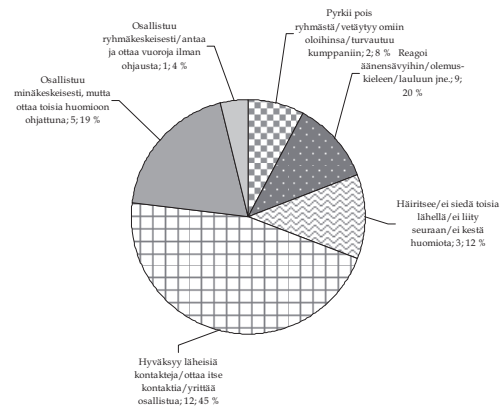
Liite 2b / OSALLISTUJIIEN ESITIEDOT: KEHITYSVAMMAISET

2.5 Yhteinen huomion kohde

2.5.1 Miten hän yleensä kiinnittää huomionsa kommunikointikumppanin tarjoamaan asiaan eli jakaa huomion kohteen hänen kanssaan?



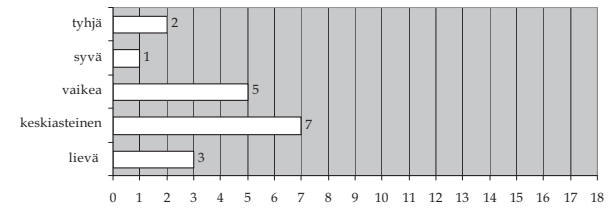
2.5.2 Miten hän yleensä toimii itselleen uusissa ryhmätuokioissa?



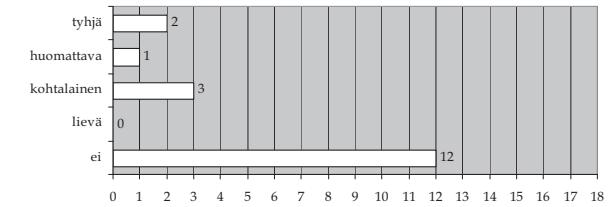
Liite 2b / OSALLISTUJIIEN ESITIEDOT: KEHITYSVAMMAISET

2.6 Toiminnan ja kehityksen rajoitteita

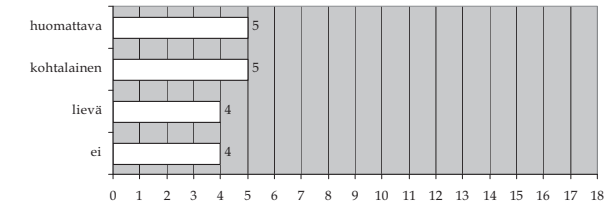
2.6.1 Ymmärrysvaikeus



2.6.2 Autistisuus

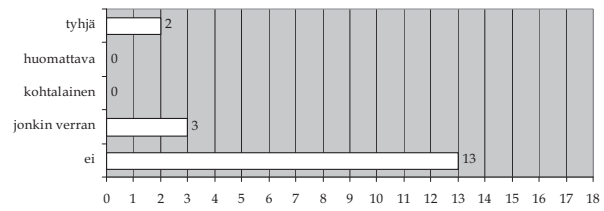


2.6.3 Liikuntarajoitteisuus

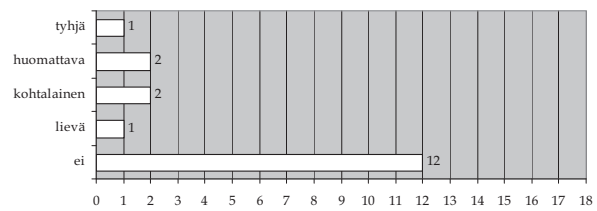


Liite 2b / OSALLISTUJIEN ESITIEDOT: KEHITYSVAMMAISET

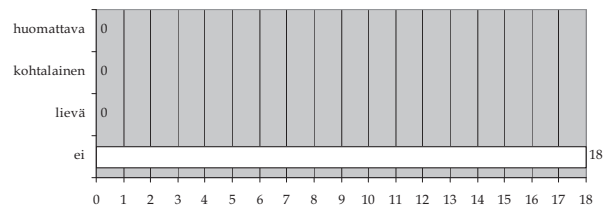
2.6.4 Mielenterveysongelma



2.6.5 Epilepsia

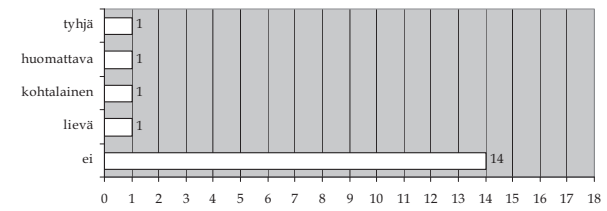


2.6.6 Alentunut kuulo

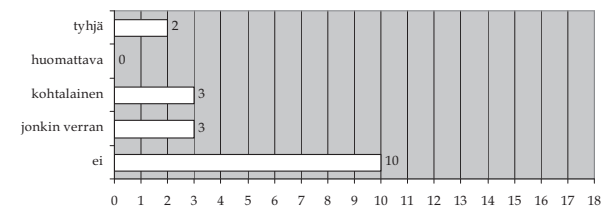


Liite 2b / OSALLISTUJIEN ESITIEDOT: KEHITYSVAMMAISET

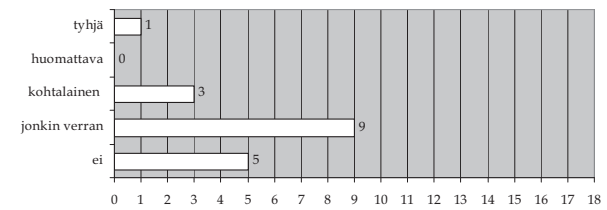
2.6.7 Näkövamma / näönkäytön vaikeus



2.6.8 Aistiherkkyys

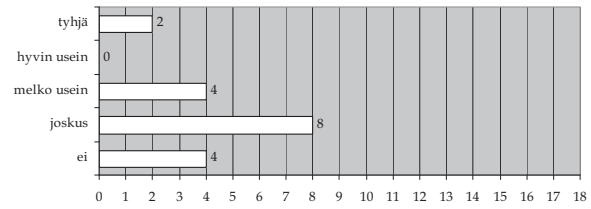


2.6.9 Reagoinnin viive

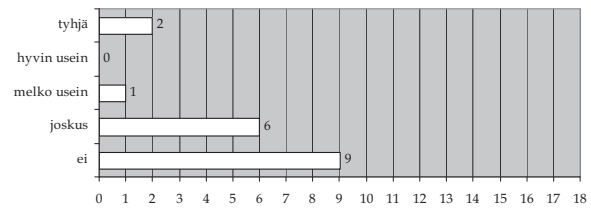


Liite 2b / OSALLISTUJIEN ESITIEDOT: KEHITYSVAMMAISET

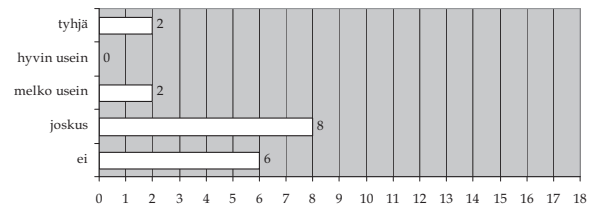
2.6.10 Pelko kohdata uutta



2.6.11 Suuri levottomuus

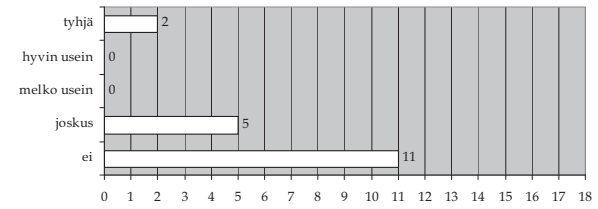


2.6.12 Voimakas vastustus



Liite 2b / OSALLISTUJIEN ESITIEDOT: KEHITYSVAMMAISET

2.6.13 Avoin aggressiivisuus



Liite 3a / DRAAMATARINOIDEN POHJATEKSTIT: KUNINGAS

OHJAUSSUUNNITELMA / POHJATEKSTI Kuningas-tarina

ver 7 14 01 2007

| Mikä | Aika (min) | Mitä | Miksi | Miten K= kertoja (Virpi), J = Jokeri (Tuula) | Välineet (liihavoiu kohdassa jossa väline käytössä ensi kertaa) |
|---|------------|--|--|--|--|
| 1. Lämmittely, aloitusrituaali YHTEINEN KOHDE MINÄ ESIIIN KUNNIOITUS | 5 | Kangasta liikutetaan yhdessä hitaasti ylös ja alas. Heitetäviä - nimet - esineet - seinälauseet | Tilanteen merkitseminen Lataus Tutustuminen Toiminta Huomion jakaminen piirissä. Ilmavirran kokeminen Kerrataan koulutuksessa esillä olleita 'pelisääntöjä'. | Hitaat siirrot Yhteinen rytmi Heitetään ilmaan jokaisen nimet, ryhmä toistaa yhdessä rytmisesti. Jos asiakkailta draaman draaman merkinnä esineitä, myös niitä voi heitellä kankaan avulla ilmaan nimen aikana. Samoin seinätekstejä voidaan "kasvattaa" yhdessä puhumalla niitä ääneen (soolo ja kuoro). Halutessaan kuka vain voi myös sanoa, miltä tuntuu. | Draaman lauseet seinillä. Piirin keskellä suuri valkea kangas , jossa kevyt pallo |
| 2. Aikukoukku ja draamasopimus VIRITTYMINEN YHTEINEN KOHDE MINÄ ja SINÄ TARJOUS HYVÄKSYMINEEN VASTAVUOROISUUS | 15 | Jokainen vie kukan jollekin toiselle (avustetaan). Jos tämä ottaa kukan vastaan, se kiinnitetään rintaan, hoitajat avustavat. Ellei ota, kukka jätetään viereen. | Virittyminen Läsnäolo Sitoutuminen Yhteisyys. Draamasopimus Jotain tuttua (juhla). Tuoksu. Esine suojana Viitta: roolin merkitseminen | Isutaan piiriin. K pukee viitan ylleen, ottaa maljasta yhden kukan ja vie sen jollekulle osallistujista: "Tuuletko kanssamme tarinaan?" K laittaa viittansa kukan saaneen harteille ja kehottaa häntä sanattomasti hakemaan uuden kukan ja pyytämään joku mukaan. K avustaa ja kulkee mukana tarvittaessa tai toimii osallistujan "roolissa". Hoitajat avustavat. Kukkien jälkeen K esittelee oman kertojan roolinsa ja Jokerin roolin, ja kertoo että Jokerin hattua tarjotaan muillekin, sen saa ottaa myös itse. | Esillä: Viitta Nelli kin hakaneuloissa. maljassa kuninkaallisen kankaan päällä, kankaita . CD-soitin + Telemann, Sillanpää. Tarrataulu Vainitatu <i>Saatavilla:</i> Puhelaitte (esim. Step by Step) Läpytin (huomioväline K:lle) Rumpu (taka-alalla) Jokerin laukussa - J:n hattu - 10 tarinakuvaa + - 4 valintakuvaa surusta - sydämelle aarrelaatikko+ pake-toimisvälineet - sanomalehtiä - Pajukorissa: |



| | | | | | |
|---|----|---|--|--|---|
| | | | | | <ul style="list-style-type: none"> - kruunu, peili - viitta jonka kätöksissä sydän - neutraalinaamio - musta ohut huivi - stetoskooppi - punainen silkki kangas <p><i>Piilossa eri tilassa</i> - 2 aarrelaatikkoa toisessa , peruukki, toisessa hampaat</p> |
| 3. Valtaistuin YHTEINEN KOHDE VIRITTYMINEN | 2 | Aiheen esittely Herättely | Tilan otto Hitaasti! | J (ilman hattua) nousee vaivihkaa ja laittaa musiikin soimaan hiljaa. K ohjaa piiriin hevosengäksi kohti J:n jättämää tuolia, josta tekee valtaistumisen (kangas ja kruunu tuolille). J ojentaa valtaistumisen kuvan K:lle, joka laittaa sen alustalle. | Barokkimusiikkia CD -levyitä (Telemann: xxxxx) Kruunu Tarra-alustalle 1.Valtaistumisen kuva <input type="checkbox"/> |
| 4. Kuningas JAETTU TOIMINTA TARJOUS MINÄ VASTAVUOROISUUS, DIALOGI | 10 | Päähenkilön esittely Jokeri: yllätys | Minät esiin - kunnioitus - huomio - oma vuoro Kuninkuus sijaiskokemuksena Minä esiin Jokeri: vastavoima kertojalle Vuorottelu | Musiikki soi. Arvokkuutta. K sovittaa kruunua piinssä olijolle, joku hoitaja näyttää peiliä. K esittää sanallisen tarjouksen: kuka haluaa? ja laittaa kruunun valitsemansa henkilön päähän, ohjaa hänet valtaistumelle ja antaa viitan. J antaa kuninkaan kuvan K:lle joka laittaa sen alustalle K palaa kuninkaan taakse. J (hattu)hyppähtää äkkiä esiin J mallittaa kansalle kuninkaan kumarruksia, huudattaa eläköt. Liikkuu kansan jaloissa, ei mene kuninkaan luo asti, ei vie liikaa huomiota) K mallittaa kuningasta, tarvittaessa Pään äänenä (tervehti => kansa taputtaa, kumartaa => kuningas tervehti, toistuen). JOKERIN HATTUA TARJOTAAN K ottaa sydämen esiin kuninkaan viitan kätöksistä. J ojentaa K:lle sydämen kuvan, sammuttaa musiikin, menee taka-alalle rumpun luo. | Viitta Peili 2. Kruunun kuva <input type="checkbox"/> Jokerihattu 3.Sydämen kuva Sydän <input type="checkbox"/> |
| 5. Sydän TARJOUS | 5 | Sydän sykkii jokaisen omalla tavalla | Yhteinen liike, kaikki voivat osallistua. | Pehmeä sydän kiertää kädestä käteen. Halukkaat antavat sille rytmin, jonka mukaan J rummuttaa taustalla ja K liikkuu ja innostaa | Rumpu (taustalla) |

Liite 3a / DRAAMATARINOIDEN POHJATEKSTIT: KUNINGAS

| | | | | | |
|---|----|--|--|---|--|
| OMA - TOISEN YHTEINEN RYTMII | | KÄÄNNE | | <p>muuta => luova yhteinen liike.</p> <p>K vie sydämen takaisin kuninkaalle jolloin J:n rummutus vaimenee kunnes yhtäkkiä kova PAM rummulla. => Hiijaisuus.</p> | |
| 6. Surullisuus VIRITTÄMINEN TOISEN TUNTEESEEN | 10 | Kuningas kohtaa suuren surun Valinta | PYSÄYTYS Oma mielipide Oma kokemus | <p>Kertoja viittooo hitaasti, J toistaa K kertoo: kuningasta on kohdannut suuri suru. J ohentaa K:lle kuvan surusta. K laittaa sen tauluun ja käärii sydämen mustaan liinaan.</p> <p>K kysyy miiksi kuningas on surullinen. J kierrättää valintataulua. Valitaan surun synn / eniten kannatusta saanut syy valitaan=> tauluun.</p> <p>Sitä esitetään eri tekniikoin, esim. - kipeä: äänimaailma - melu: äänimaailma - yksin: kohtaus = muut kääntävät selkäänsä kuninkaalle ja K:lle muu: esim. still</p> | <p>Musta huivi</p> <p>4. Surun kuva</p> <p>Valintataulussa irrotettavat kuvat</p> <p>1) Kipeä (sattu mahaan) 2) Melu (kun toiset pitää niin kauheeta mekkalaa aina) 3) Yksin (ilman ystävää, ei käy vieraita) 4) Muu syy (tyhjä kortti /kysymysmerkkikortti)</p> <p>5. => Yksi edellisistä tauluun</p> |
| 7. Kuningas luopuu sydämeästään VIRITTÄMINEN YHTEINEN HUOMIO | 2 | Kuningas ei kestä suruaan ja antaa sydämensä pois | ONGELMA | <p>K kertoo: kuningas ei kestä suruaan ja halua antaa sydämensä pois, J pakoteti sen (huom. kaikkien tulee nähdäl) ja vie hiipien paketin pois. Riisuu kuninkaan, tuoli tyhjä.</p> | Rumpu Sydän |
| 8. Tunteen kieltäminen VASTAKOHTA TOISEN IHMISEEN VIRITTÄMISELLE JAKAMINEN TOISEN NÄKÖKULMA | 5 | Kuninkaasta tulee tunteeton eikä hän reagoi mihinkään ympärillään tapahtuvaan Kuningasta yritetään saada entiselleen tuntevaksi tuntevaksi ihmiseksi Hätäännytään kun kukaan ei onnistu. | Tilanteen selventäminen toiminnan kautta Intensiteetin nousu Viittauksia arkeen Yhteinen päämäärä (tehtävä) Kontakti, kosketus | <p>K pyytää hoitajaa kuninkaan rooliin valittuimelle ja kertoo: kun kuningas luopui sydämeästään hänestä tuli tunteeton. J ohentaa naamion kuvan, K panee tauluun.</p> <p>Kuningas ei tuntenut enää mitään eikä reagoi enää mihinkään. Antaa kuninkaalle naamion kuiskaten: "Älä reagoi, pidä naamio kunnes riisun sen", J koettaa herättää "Mikä ihme sille tuli?" "Pyytää apua, => Improvisaatiota esim. (ilvely, halaus, äänet, puhe)</p> | <p>Neutraalinaanmio (silmäaukot) kepin päässä</p> <p>6. Naamion kuva</p> <p>Herätysyrityksiä myös</p> <p>-tuoksulla (kahvinporot) -kosketuksella (halaus, höyhen,</p> |

| | | | | | |
|---|----|--|---|--|--|
| 9. Kaaos VASTAKOHTA VIRITSIYYDELLE | 3 | Koska kuningas ei enää välitä mistään eikä valvo valtakuntansa tapahtumia syntyy kaaos. | Intensiteetti kasvaa kamevalisteksi. Viittauksia yhteiskuntaan => Kaaos, yhteisyyden kadottaminen Vastavoimat, Ristiriita Ongelma | <p>J jakaa uutislehtiä. K improvisoi: "lukee" uutisia lehdistä ("lunta ei tule ikänä" öljylautta valtaa vesijohdot" kuntayhtymän pelastus maatilamatkailu" hoitoalan työsuhteet kahden päivän keikkoja"- hoitajia innostetaan keksimään lisää uutisia.). JOKERIN HATTUA TARJOTAAN. Mekkalan aikana K riisuu kuninkaan roolistaan, valtaistuin jää tyhjäksi.</p> <p>J antaa kaaoskuvan K:lle, lyö nyrkillä lehden läpi, repii, heittelee, jakaa lehtiä revittäviksi => kaaos, kovaa ääntä, menoa (ei kauan). K pysäyttää. J vastustaa => avoin ristiriita K:n ja J:n kesken => syntyykö kaksi ryhmittymää?</p> | asiakkaiden omat esineet |
| 10. Yhteinen ongelma JAKAMINEN | 2 | Kaaoksen kohtaaminen yhdessä. Vastuunotto. Voiko näin jatkua? Mietitään yhdessä. | Käännö. Ongelma, neuvottelu Vaikuttaminen | <p>K (läpytin=> Still)"Voiko näin jatkua? Tehdäänkö jotain? Mita voidaan tehdä? Tarvitseeko kuningas sydämen?"</p> <p>J katuu ja mukautuu K:n ehdotukseen. Antaa K:lle viittomakuvan 'etsiä' ja kysyy kansalta viittoen: Lähdetäänkö yhdessä etsimään? (Pidetään kiinni pohjatekstistä).</p> <p>J houkuttelee kansan liikkeelle: viittoo ETSIÄ. K jää huoneeseen ,kannustaa PUHELAITTEELLA.</p> | 7. Kaaoksen kuva |
| 11. Sydämen etsintä JAETTU KOHDE OSALLISTUMINEN OMAKOHTAISTAMINEN | 15 | Kansa löytää kolme laatikkoa, yksistellen | Yhteinen päämäärä, jokainen voi saada muiden huomion. Jännitys, karnevalismi yhtymä arkeen (asiakkaiden/ hoitajien tasot) | <p>Etsitään kunnes löytyy 1. laatikko. Löytäjä avaa, muut seuraavat => peruukki, jonka omistajaa ihmetellään, sovitetaan peruukkiä. Etsitään 2. laatikko => tekoampaat, etsitään omistajaa avaamalla jokaisen suu. JOKERIN HATTUA TARJOTAAN.</p> <p>J piilottaa näkymättömästi 3. laatikon, josta kadotettu, mustaan kääritty sydän löytyy.</p> <p>K saa sydänkuvan tarinatauluun.</p> | <p>8. Etsimisen viittomakuva</p> <p>Puhelaite</p> <p>9. Sydämen kuva</p> |

Liite 3a / DRAAMATARINOIDEN POHJATEKSTIT: KUNINGAS

| | | | | | |
|---|---|---|---|--|--|
| 12. Sydämen herätys: surun voittaminen JAETTU TOIMINTA | 6 | Surun syy tulee kohdata jotta saa tunteensa takaisin Yhteisvastuu Kuningas voittaa surunsa toisten avulla | Yksilö saa kaikkien huomion Ympyrä sulkeutu: paluu alkuun Konkretisointi Toisen tunne, sinän näkökulma | K hakee kuninkaan (entisen tai uuden) odottamaan vallaisuuksille sydäntään. Kuninkaalle naamio käteen, ei enää kasvoille. K kysyy kansalta, mikä auttaa siihen suruun joka kuninkaalla on? Näyttäkää. Tehtävä hoitajille. Esim. kipu: patsas/ kohta - kääre/ hierominen/ lääke melu: liikkuva patsas - ovi kiinni, omaan paikkaan - tai äänimaailma: hiljentyminen yksinäisyys: patsas/ kohta . - ketjuhalaisu/ kuninkaan halaus muu: improvisoidaan | viitta, naamio |
| 13. Sydän sykkii HEIJASTAMINEN JAKAMINEN | 3 | .Onnellinen päätös | Tunnelma kohoa Yhteinen rytmii | K ehdottaa sydämen palauttamista kuninkaalle. Viedään juhallisesti. J innostaa osallistujia soittamaan rumpua ja laittaa sydämen sykkimään rummutuksen tahtiin. K tanssii samalla innostaen muita tekemään samoin. K saa J:ltä ilon kuvan tauluun. J antaa vielä tanssin kuvan ja johdattelee Jari Sillapään. K laittaa tanssikuvan tauluun. Yhteistanssia punaisen silkkikankaan hyöri- nässä. | sydän rumpu 10. Ilon kuva  |
| 14. Juhlitaan voittoa JAKAMINEN | 5 | Kansa juhlii kuninkaan kanssa | Tuttua ja uutta tanssiin | K laittaa tanssikuvan tauluun. Yhteistanssia punaisen silkkikankaan hyöri- nässä. | Musiikki: Jari Sillapää Sydän lyö 11.Tanssin kuva  Punainen silkkikangas, 10m |
| 15. Minunkin sydämeni MINÄ YHTEINEN KOHDE | 2 | Ovatko kaikkien sydämet paikallaan? | Yllätys: Sydän-metaforan toinen merkityksenanto: arkinen tulkinta | K:lle 'lääkärin' rooli. K kuuntelee stetoskoopilla kaikkien sydämen äänet. Sykkii... | Leikki-stetoskooppi |

| | | | | | |
|---------------------------|--------|-------------------|--|--|---|
| | | | Humoristinen paluu arkeen | | |
| 16. Lopetusrituaali ME | 3 | Rootit riisutaan. | Kukat arjen yhteisyyden metaforana. Paluu alkurituualiin. Ennakointi | Alkupiiriin punaisen kankaan avulla. Hoitokoti-ryhmissä K ja J riisuvat kukat ja asettavat ne talon kukkamajaan, päivätoimintaryhmissä kukat jäävät rintaan. Kohdattaessa piirissä jokainen saa kopion tarinasta sarjakuvana, hoitajat saavat myös kyselylomakkeet. Kiitos. Draamatuokion merkit palautetaan omistajilleen. | punainen kangas Talosta kukkamalja Kopioidut A- 4 kuvasarjat (11 kuvaa) Kyselylomakkeet vastauskuorissa. |
| | 90 min | | | | |

Liite 3b / DRAAMATARINOIDEN POHJATEKSTIT: RITARI

OHJAUSSUNNITELMA JA POHJATEKSTI Ritari-draamaan ver 15 02 2007

| Mikä VUOROVAIK. TAVOITTEET | Aika (min) | Mitä | Miksi | Miten | Välineet (liihavoitu kohdassa jossa väline käytössä ensi kertaa) |
|--|------------|---|--|---|--|
| 1. Sisäntulo, valmistelu KOHTAAMINEN | | Tervehtiminen Kokoontuminen | Tila haltuun Odotus | Saahinkaisen talvimusiikki kunnes V aloittaa piirin Päivätoim. ryhmissä: ohjaajat ottavat vastaan jokaisen parin ja saattavat piiriin. Myös hoitokodeissa ohjaajat tervehtivät kädestä jokaista, ennen kuin aloitamme. Ohjaajilla mustat asut (Kahvat-paidat, KYSYN MYÖS Kimmolle, M- vain L?) | Draaman lauseet seinillä. Tuolit piirissä. Naru ja lakana varjoteatterina. Tila "talvimetsään" ja lakanat valmiina nostettaviksi. Musiikon tila Kankaan takana: tilaa, valo (samm) Piilossa - lohikäärmeasu (peruukki, vesiasia, tulikäsmeet, harso) - arku esineineen, ahkio ja reppu - talvivaatteita, vallyjä - lumikankaat, pesä, munat - tulikankaat Huoneen vastakk. puolella piilossa ritariilit, tuoppi Ulkona/pakastimessa: lumiaistiat |
| 2. Draama-sopimus LÄSNÄOLO | 7 | Esittely Draamasopimus Selvennyksiä | Aloitusrituuali toistuu hieman muunnettuna Kuin ed Vastauksia ed kierroksen kysymyksiin. | Musiikki pois. V:n johdolla heitetään ilmaan jokaisen nimet. T KULKEE JOKAISEN NIMETTÄVÄN TAKANA JA "MERKITSE" HÄNET HOPEAVIITALLA PÄÄN TAKANA NIMEN TOISTON AIKANA. NIMI VAIN YHDEN KERRAN, HITAASTI. Jos asiakkailta draaman merkkinä mukana esine, SE NOSTETAAN ESIIN NIMEN SANOMISEN JÄLKEEN. T kiittää ed kerran vastauksista. Piirissä kiertää Step by Step -puhelaite, josta asiakkaat tuottavat sitoutumiseen kerrallaan. T selvittää niitä vielä: 1. Asiakasta innostaen, asiakkaan kanssa (toimiessasi "itsenäsi" samalla annat jotain itsestäsi hänelle) 2. Vapaudessa, ei ohjeistettuna 3. Tavoite ei heittäytyminen, vaan kuvittelu, jolla kutsut hänet hetkittäin "toiseen maailmaan". 4. Kyselyissä vaikutelma riittää, ei tarvitse yrittää painaa mieleen yksityiskohtia draaman aikana. | Suuri valkea kangas. Puhelaite (Step by Step) |

| | | | | | |
|--|---|---------------------------------|--|--|---|
| 3. Alkukoukku. VUOROTTELU | 5 | Lumi Päätös lähteä | Aiheen esittely kamevalistisesti Sitoutuminen | T tekee lumesta pallon ja heittää sen V:lle – V heittää takaisin. Palo saa särkyä. JOS LUONTEVA. K helähdyttää soitinta joka heitolla, kummallekin heittäjälle eri ääni? Lumivati lattialle muovin päälle. Kukaan ohjaaja tekee lumipallon jota koskettelevat asiakkaan kanssa. Saavat heittää takaisin vatiin jos haluavat. T kuivaa muovin ja siirtää sen varjokankaan eteen. V: "Oletteko käyneet metsässä?" ..."Retkelle talviiseen metsään?" | Lunta vadissa. Riepu kuvaamista varten. Muovialusta lattialla keskellä. |
| 4. Repun pakkaaminen HUOMION JAKAMINEN VALINTA VAIHTOEHDOSTA | 5 | Repun pakkaaminen | Yhteiset ratkaisut | Repussa muutamia esineitä, korissa lisää; T nostaa esineen kerrallaan: Oletaanko se reppuun? Kyllä-ei peukkuäänestys. Esineet tunnustellaviksi näkövammaisille. Valinta hyväksytään jos joku perustelee tarpeen. | Reppu, ahkio vaik. kankaan päällä korissa esineitä esim. kiikari, puukko, kirves, kahvia, vallyjä, pitsiyöpaita, pitsiyöpuku, kahvia, ruokaa, lopuksi ommeltu "siskonmakkarapötke" |
| 4. Talvi JAKAMINEN | 5 | Huone muutetaan talvimaisemaksi | Yhteinen tekeminen | - Puetaan lämmintä ylle (halukaille) - Ohjaajat rooliin (V:HR HATUT) - Ryhmä rakentaa valkeista kankaista tuolien päälle lumimaiseman. - V kätkee johonkin linnunpesän, jossa lämmin kananmuna. | Karvalakkeja, rukkasia, kaulalinoja, vallyjä Kankaista, hakaneuloja, Lämmin kananmuna Linnunpesä Käsinukkejäni |
| 5. Kulkeminen | 5 | Metsässä. Mitä täällä on? | Ed kerran kulkeminen ja etsiminen toistuu | Kuljetaan (hoitokodeissa ympyräkiertos, muissa valaistun lakanateatterin ympäri: osa yleisönä). Kun tullaan takaisin tilaan, kuullaan metsän ääniä (CD). K tuottaa myös? Löytyy jäns. Näkykö jälkiä? Mitä muuta löytyy? | |
| 6. Pieni muna YHTEINEN HUOMIO | 5 | | | Kun joku löytää pesän => tiiviseen piiriin, tunnustellaan lämmintä muna, ihmetellään. Kuulostellaan. Pesästä halukkaat saavat ottaa matkamuistoksi höyhenen taskuunsa. | Höyhenet |
| 7. Munan lämmitys JAETTU TOIMINTA | 3 | Vallyt ja puhaltaminen | Yhteinen tehtävä | "Aletaanko hoitaa muna? Miten pysyy lämpimänä?" Muna vällyn sisään, peitetään punaisella siikkikankaalla. => MITEN SAIS YLEMMÄKSI? LATTIALLE EI PYÖRÄUOLEISTA. NÄE PUHALUS VAIKEAA. LÄMPÖLÄHTEEKSI SITTEENKIN MUOVISYDÄMÄI 1/ pari). Samalla kangasta liikutellaan. | Vallyt |

Liite 3b / DRAAMATARINOIDEN POHJATEKSTIT: RITARI

| | | | | | |
|--|----|---|---|---|--|
| | | | | "Huh, lämmintä saatiin sydämistä, kun tulitkut jäivät kotiin" => riisutaan talvivaatteet => V vaihtaa salaa välilyihin suuren munan. | Punainen siikkikangas Lämmitetty sydän? |
| 8. Suuri muna YHTEINEN PÄÄMÄÄRÄ | 5 | Suuri muna kolmesti | Yllätys Hidas jännitteen kasvattaminen | K Äänisignaali 1 , kun V nostaa karvaisen munan esiin. Hämmästykselle tilaa... kuuluuko ääntä? K rapisuttaa: "Vähän". Lämmitetään vielä! K äänisignaali 2 : Kun muna nyt otetaan esiin, se sisällä valo. Tirkistellään. Takaisin. K: äänisignaali 3 => muna esiin, rapina voimituu. V vie munan varjokankaan taakse, tulee salaperäisenä antaa tehtävän. | Suuri muna Valo |
| 9. Päämäärä NEUVOTTELU | 15 | Mitä munasta syntyy? | Ryhmä vie tarinaa | Osallistujat esittävät varjon takana toisilleen 2 ryhmässä, mitä munasta syntyy. K antaa yleisölle soittimia: tuottavat esityksensä. Arvailtaan, mikä se on. Annetaan sille nimi Outo. | *Kankaita ym. esitysmateriaalia? tulkitsineet ym. tavaraa varjon takana |
| 10 Uusi metamorfoosi HEIJASTAMINEN ÄÄNI-LIIKE | 3 | Olento muuttuu tuleksi | Syntyä uhka | V menee varjon taakse ja kasvattaa Oudon tuliolenoksi. CD:tä tulen räätinää , (ei puhuta lohikäärmeestä). K improvisoi vahvasti liikkeiden mukaan. RUMMULLA RYTMII-IMPROA, JOHON YLEISO VOI YHTYÄ? Ku rummutus vaimenee, T kommentoi "retkeläisten" kanssa. | |
| 11. Oudon kohtaaminen | 5 | Uskalletaanko lähestyä kun pelätään? | Jännitys kasvaa Ambivalenssi Jännitys laimenee. Taruelento unohtuu kun puhutaan ruuasta. | YHTÄKKIÄ OUTO VOIMISTUU TAAS; NOUSEE => K CD-tien rätinä VASTA NYT! *Oletetaan tuleksi. Kasvatetaan pelkoa, PERÄÄNNYTÄÄN. "Olettaanko selvää mikä sen on? Jos on vaikka ystäväkin? Ja jos se olisikin vihamielinen, ehkä me voitetaan se kun meitä on enemmän!" (Jos on aikaa, muutama lähesty => still => haastattelu). Olento vaipeu onneksi maahan. Muistetaan eväät. Nälkä? Ei me voida sille mitään tehdä näikäläsenä. Valmistaudutaan tekemään nuotio, mutta huomataan ettei ole tulitkkuja. | |
| 12. Outo lähettää merkkejä | 10 | Puuttuu yhteinen kieli Tulkitsijoina asiakkaat | Viittaus puhevamm. ihmisten kommunikointi | Outo nousee taas. Viittoma "haluan", näkyvä silhuettina. Yritetään tulkitä. Mitä se haluaa? Viittoo lisää, mutta sitä ei ymmärretä. | |

| | | | | | |
|---|---|----------------------|-------------------------------------|--|--|
| DIALOGI MERKITYS TULKINTA NEUVOTTELU | | | ongelmiin Näkökulman vaihto | Lopettaa yhtäkkiä. "Vaipeu epätoivoon, koska me ei ymmärretty sitä." | |
| 12. Outo varastaa makkaran HUOMIO | 5 | Oudon yllättävä teko | Käänne | Katsotaan kauhistuneena kun Outo vetää makkaran varjon taakse ja alkaa kärventää sitä. T: "Sillä se tuli on! Ja nyt se polttaa meidän makkaran! Makkara on saatava takaisin! Tai ainakin tuli sammumaan! Hyökätäkö tulen kimppuun ja pelastetaan makkara?" Neuvotellaan keinoista. Ehkä joku keksii lumen. T hakee uuden lumiastian. ... T kutsuu taistoon rohkeita ritareita, joille puetaan hopea- ja kultaviitat. Viittojen pukemisen aikana T kertoo pari sanaa Ritari Yrjön legendasta ja jakaa rohkaisuryyppyä. K: LÄHTÖFANFAARI TAI SOTARUMMUTUS? | Kiiltävät viitat Uusi lumiastia |
| 13. Ritariit YHTEINEN TAVOITE | 2 | Vastaisku | Voimaantumisen | Ritariit heittelevät lunta kohti varjoa, joka kastuu, kunnes.... | Tinakannu |
| 14. Voitto | 2 | Outo ryömii märkänä | Tunteen vaihto: pelosta empatia. | V ryömii märkä peruuksi päässään varjon alta ja tuo makkaran, Olento osoittautuu araksi. Yrittää taas kertoa viittoen. Arvauksia. Tarjoaa tulkitsineensä. "Se taitaa pyytää anteeksi. Voi raukkaa kun on niin märkkin." Jatkaetaan kohtaukseen 15 tai edetään sen mukaan, miten ryhmä ratkaisee Oudon kohtalon. | |
| 15. Retken päätös | 5 | Makkaran syönti | Jakaminen | Mahdollisimman pieneen piiriin. Sydään makkara "Kiitos kun paistoi", Outo hyrrää jaloissa. "Anteeksi kun kasteltiin sinut". "Sun tukka pitää kuvata"? => Tuli keskelle Oudon käsinellä ja SILKKHUIVEILLA. JOS LÖYTYY SÄHKÖINEN KLAPINUOTIO, se syytetään Nuotiopiiri-Laulun ajaksi (K KITAROINEEN PIIRIN MUKAAN). Outo hiippi vaihvika näkyviltä. Tuli sammuu. | Kankaat, tulkitsineet |
| 16. Session päätös | 2 | Outo katoaa | Arki palaa | Kiitokset, kätteilyt, aletaan koota tavaroita. V palaa tilanteeseen ja on ihmettelevinä, mitä täällä oikein on tapahtunut. | |

Kyselylomakkeet ja tarinat kuvattava ohjaajille kirjeluossa. Tuovat kyselyt täytettyinä haastatteluun – jotta täytävät ne ajoissa.
Tehtävä: viimeiseen sessioon: kukin ryhmä laatii kuvista suuren juhlapöydän kattauksen (herkkuja, astioita valkealle 'linalle').

Liite 3c/ DRAAMATARINOIDEN POHJATEKSTIT: MERI

OHJAUSUUNNITELMA JA POHJATEKSTI Meri-draamaan

ver 15 04 2007

Ennakkotehtävät viikkoa ennen draamapareille (työntekijä + asiakas)

"Leikatkaa lehdistä herkullisia ruokakuvia" => jokainen pari liimaa kuvansa paperiselle "pöytäliinalle" odotustilassa
 "Etsikää jokin mieleinen esine" => jokainen pari sujauttaa esineen yhteiseen pussiin odotustilassa

| Mikä VUOROVAIK. TAVOITTEET | Aika (min) | Mitä | Miksi | Miten | Välineet (|
|------------------------------|------------|--|------------------------------|---|--|
| 1. Sisääntulo KOHTAAMINEN | 5 | Tervehtiminen Kokoutuminen | Tila haltuun Odotus | Taustalla rauhallinen musiikki tai luonnonääniä. Sinisen kankaan päällä hopeavati Istutaan piiriin tyhjän vadin ympärille. | Sin ja valk kankaat Vati, kannu, vettä Musiikki |
| 2. Rituaalit LÄSNÄOLO | 5 | Esittely Selvennyksiä Rauhoittuminen | Avaus | T Kiittää ja johdattaa: 1. Alun jälkeen tarjolla muutospaikkoja, voitte ottaa ohjat 2. Vapaudessa, ei ohjeistettuna 3. Tavoite myös heittäytyminen 4. Kyselyyn myös omaa tarinaa. 5. Seminaari? 6. Vapaaehtoisia videon katseluun? V vetää nimirtuaalin | |
| 6. Alkukouku. HUOMIO | 5 | Teeman esittely Alkukouku: kuplat Sitoutuminen 1: vene Sitoutuminen 2: lippis | | Meren ja lintujen ääniä. Pareille saippuakuplavehkeet. Puhalletaan yhtä aikaa kuplia hitaasti kohti sinistä kangasta. Ei kiirettä. V jakaa kaarnalaivat asiakkaille. sitten lorisuttaa vatin vettä ja vie vadin yksitellen kullekin. Pyytää sanottomasti jokaista laskemaan laivansa veteen. Katsekontakti = sitoutuminen. T ottaa pienoismallin ja kysyy: lähdetäänkö merille tähän purjeveneeseen? Jokaiselle halukkaalle samanlainen lippis päähän. | Efektääniä Saippuakuplat Kaarnalaivat Purjevenen pienoismalli. Lippikset |
| 7. ME MINÄ | 10 | Lähtö merille Ohjat osallistujille | Arjen osaaminen Tekeminen | T pyytää valitsemaan kapteeniparin (hattu, ruori), merkiksi kapteenin hattu ja ruori. Kapteeni keulaan kasvot veneeseen päin. Muut valitsevat työnsä: missä olen hyvä (leipuri, kar- | - hattu, ruori - essu, liina, kaulin - kartta, kiikari |

| | | | | | |
|--|----------------------|-----------------------------|---------------------|---|--|
| HUOMION KESTÄMINEN ME YHDESSÄ TOISESTA HUOLI | | Myrskyä vastaan | Tehtävä1 | lanukija, keittäjä, valomestari, xxx). NÄYTTÄVÄT => muut jäljittelevät (liik. patsaita trns. tekniikoita?) Asettavat "kannelle". Kun asetelma valmis, tehdään laivan muoto narulla vyötärön korkeudelta. Esinepussi mukaan! Kapteeni kääntyy, ruori kohti ulappaa, Suuri purje avataan. Aluksi meno rauhallista kallistelua. Efektijä meren ääniä, yltävää tuulta, surinaa, vettä niskaan, ehkä T kiskaisee jonkun ohjaajista mereen. V rakentaa myrskyn aikana vähän etäämmäs saaren. | - lamppu - kauha, puuvati Esinepussi Naru merikangasta, purje Suihkepullo Suristin Ääniä Kangas, palmu, kukkia, aurinko,kuu |
| 8. HAAKSIRIKKO YHTEINEN PÄÄ- MÄÄRÄ | 5 =>30 min | Käännö: laiva kanille- | Tehtävä 2 Haaste | V kirskauttaa äänen: | |
| 9. SAARI YHTEINEN PÄÄMÄÄRÄ | 5 | Pulma. | Tehtävä 3 | Miten päästään saarelle? Tarina jatkuu saarella: meri muuttuu saareksi. | |
| 10. PYSÄYTYS RYHMÄYTYMINEN LUOJUUS NURIN KÄÄNTÖ | 10 | Esineillä luovaa toimintaa. | OHJEET | T tavallisella äänellä: "Purjelaivasta ei pelastunut mukanaan mitään tavaroita. Teillä on vain vaatteet jotka ovat päällänne. Yön tuloon on muutamia tunteja. - miettikää missä vietätte ensimmäisen yönne - mitä syötte - tarkistakaa onko saari turvallinen - toimikaa laivalle ottamassanne roolissa - yö saarella alkaa kun tila hämärtyy Keskän toiminnan ohjaaja antaa teille jollekulle esineen käteen tai jättää sen vapaasti otettavaksi. Esineelle pitää löytää tilanteessa jokin merkitys tai käyttötarkoitus. Sen ei tarvitse olla esineen oikea käyttötarkoitus." | |
| 8. AVOIN TARINA | 15 | Tapahtumista tutkitaan | Tehtävä 4 | V ja T sivussa, seuraavat ja kasvattavat asiakkaiden ja ohjaajien aloitteita. | |

Liite 3c / DRAAMATARINOIDEN POHJATEKSTIT: MERI

| | | | | | |
|---|-------------------|-----------|---------------------|---|---|
| | => 60 min | | | Jatkuu avoimena, välillä STILL, KUUMATUOLI, PÄÄN ÄÄNI yms | |
| 11. ISO LAIVA SAA-PUU YHTEINEN HUOMIO | 5 | Pelastus? | Tehtävä 5 | Aamu: linnunlaulua ja valot. Ylittäen Silja Line lipuu horisonttiin:tunnusmusiikki, V roolissa meripoikana. Odotetaan saarelaiten aloitetta laivan huomion saamiseksi. Ehkä V megafonilla huutaa "Ho hoi, Ketäs te olette?" Kyytiin? | Äänet Laiva, Tunnusmusiikki (Lie? jos löytyy) |
| 12. UUDET ASUT MINÄ MUUTOS | 10 | Muutos | Odotettua tekemistä | "Onko syytä juhliä?" Valitsevat juhla-asut. Peilailaan. Vapaata toimintaa, kukin yksitellen voi esiintyä toisille jos haluaa ja kertoa, kuka on. V haastattelee. T ei roolissa. V vetää shown loppuun ja vaihtaa lennossa roolista toiseen. T sivussa, yksilöiden tukena. | Juhlatamineita vaaterekissä, Peili |
| 13. JUHLINTAA YHTEINEN VOITTO | 10 | Hauskaa | Odotettua tekemistä | Pöytä jossa "nerku" liimattuina tuodaan keskelle. Istutaan ympärille. "Ruokaillaan", lauletaan karaokea, tanssitaan jne. Seurataan ja kasvatetaan asiakkaiden aloitteita. | Pöytä, tuolit, herkkukuvat, Mikki, musiikkia |
| 12. DIPLOMIT ja MUISTOESINEET PALKITSEMINEN | 5 => 90 min | Päätös | Jako | Työntekijöille diplomit, kuvatarina, kyseilylomakkeet. Asiakkaalle diplomit ja kaarnalaivat. Kiitokset ja halaukset. | Jaettava materiaali lKaarnalaivat |

Liite 4/T1R1 / KOHTAUSTEN ERITTELY (LUONNOS)

KUNINGAS ver 1 TI R1 Vi kesto 1:20
SUURI KERTOMUS: TUNTEET, ARVOKKUUS, YHTEYS TOISIIN, RYHMÄN JÄSENYYS

| Haku-koodi | Aika-koodi | Kohtaus | KESKEISIÄ KUVAAUSKÄSITTEITÄ | Hav. kv. osall. I ja T | Hav. ryhmästä | Refl. Ha Ky |
|------------|------------|--|--|--|----------------------|--------------------------------|
| 0_1 | 00:00 | Esittely ja nimi-leikki | RITUAALI OSALLISUUS | 02:00 I nimi | | |
| 00:03:44 | 00:03:44 | Yhteiset lauseet | DRAAMASOPI-MUS | | | |
| 00:05:50 | 00:05:50 | Omat lauseet: miltä tuntuu | VAPAUS REFLEKTOINTI | T mukana | | |
| 00:07:00 | 00:07:00 | Kukat | AISTIMIN.(tuoksu) OSALLISUUS RITUAALI, ME YHT. TOIMINTA DR.SOPIM (vahvist) | 08:29 I vie kukan | | |
| 00:13:10 | 00:13:10 | Tila: kruunu | MIMESIS ARKKITYPPI METAFORA | | | |
| 00:14:27 | 00:14:27 | Kertojan esittely | MIMESIS | | | |
| 00:14:50 | 00:14:50 | Jokerin esittely | MIMESIS IHMETTELY | 15:11 I haluaa | Kiinn herää | |
| 00:15:48 | 00:15:48 | Kruunu kiertää | OSALLISUUS VUOROTTELU JAETTU HUOMIO KUNNIOITUS | L, U sovittavat | Sanat-to-muus-kokoaa | "Kuo-ro" ei kas-va |
| 0_2 | | | | | | |
| 0:00:00 | | Kruunu kiertää jatkoa | ks. ed. | | | |
| 00:01:30 | n. 00:20 | Kruunaus | MAHTI SIJAIKOKEMUS HEIJASTAMINEN | 01:30 I kunink. 02:15 Ohjaaja I:tä, I ohjaajaa | | I:n kas-voilla-tietoisit sestä |
| 00:03:10 | | Sydän, rytmi | JAETTU HUOMIO AISTIMINEN | | Kiihtyy | |
| 00:03:55 | | Rummutus alkaa | JÄNNITE KEHOLLISUUS | | | |
| 00:05:58 | | "Mitä tapahtuu?" | KATKOS | | | |
| 00:06:31 | | Sydän heitetään | KATKOS METAFORA TEKEMINEN PELKISTYMINEN | | | |
| 00:08:00 | | Jokainen valitsee surun syyn (4 kuvavaihtoehtoa) | MIMESIS OSALLISUUS REFLEKTIO | 11.14 T haluaa | | Valinn. sattumia |
| 00:13:00 | | Meteli | KATKOS | | | |

Liite 4/T1R1 / KOHTAUSTEN ERITTELY (LUONNOS)

| | | | | | | |
|----------|----------|--|--|--|------------------------------|-------------------------|
| 00:14:10 | | Sydän pakettiin | MIMESIS | | | |
| 00:15:00 | | Naamiokuningasta yritetään herättää | VIRITYMINEN VASTAVUOROIS. JAETTU TOIM. AISTIMINEN TAHTO, TAVOITE TOISEUS MIELEN TEORIA | | | |
| 00:16:00 | | Uutisten luku | VAPAUS METAFORA | | | Ei irtoa |
| 0_3 | | | | | | |
| 00:00:00 | n. 00:40 | Uutisten luku jatk. | VAPAUS VIRTAUS | | | |
| 00:01:18 | | Jokeri repii lehtiä, vastustaa normeja | KATKOS PARADOKSI IHMETTELY KEHOLLISUUS VIRTAUS | | Kavaht. repimistä ja sotkem. | Karne-val. ei su-vaita? |
| 00:02:00 | | Käänte: ohjaajat edust. eri puolilla, katumus, siivous | VASTAVOIMAT REFLEKSIIV. | | | Liian opetuk sell.? |
| 00:03:47 | | Etsintä 1 | ME, JAETTU TOIMINTA OSALLISTUMINEN TAHTO, TAVOITE MIMESIS KEHOLLISUUS TEKEMINEN | | | 00:04:30 Yht. rytmi |
| 00:05:30 | | Paketti löytyy | ME JAETTU HUOMIO | | | |
| 00:06:30 | | Paketin avaam. | JÄNNITE TAHTO TAVOITE | | | |
| 00:07:20 | | Paketista peruukki, keksivät miten se muuttuu jokaista | KATKOS PARADOKSI ARKKITYPPI VAPAUS VIRTAUS | | 10:04 T sovittaa peruukki | |
| | | Etsintä 2 | ks. 1.etsintä | | | 00:10:30 löytyy |
| 00:10:51 | | Paketin avaam. | TEKEMINEN | | | |
| 00:11:30 | | Paketista aarrelaatikko; kuuluuko sieltä jotakin | MIELIKUVA MYYTTI JAETTU HUOMIO VUOROTTELU IHMETTELY ES-TEETT.KAHDEN- | | Uskovat kuulevansa! | Myytti kasvaa ryhmäs-sä |

Liite 4/T1R1 / KOHTAUSTEN ERITTELY (LUONNOS)

| | | | | | | |
|------------------|------------------|--|--|-----------------------------------|--|---------------|
| | | | TUMINEN VAI MIMESIS 1? | | | |
| 00:12:20 | | Löytyy teko-hampaat. Kenen? | KATKOS (karne-val.) IHMETTELY MIMESIS 1. | 12:48 hamp. tark: jok avaa suunsa | | |
| 00:14:12 | | Etsimä 3 | ks. 1.ja 2.etsimä | 14:53 T etsii 15:16 löytää | | |
| 00:15:50 | | Sydän itkee yhä | TOISEUS PELKISTYMINEN | | | |
| 00:17:04 | | Valitsemamme syy oli melu. Miten saadaan melu pois? | REFLEKTIO OSALLISUUS | | | |
| 0_4 | | | | | | |
| 00:00:00 | n. 00:60 | Jokainen asiakas ehdottaa oman ratkaisunsa pantomiimisesti | REFLEKTIO OSALLISUUS MIMESIS PELKISTYMINEN VUOROVAIKUTUS(aloite) | Ymmärtäneet! N, L, I, T | | Uskoma-tonta! |
| 00:04:00 | | Jokainen rummuttaa sydämen rytmin | OSALLISUUS KEHOLLISUUS MAHTI | | | |
| 00:06:10 | | Sydän palautetaan kuninkaalle | MIMESIS | | | |
| 00:06:40 | | Eläköön kuningas; kutsu juhliin | MIMESIS | | | |
| 00:08:20 | | Rakkauslaulu; tuttuus | JÄNNITE VAPAUUS | | | |
| 00:09:10 | | Punainen kangas, yhteistanssi | KEHOLLISUUS VIRTUUS | | | |
| 00:09:48 | | Stetoskooppi: jokaisen sydän "kuunnellaan" | TEKEMINEN JAETTU HUOMIO MIMESIS 1 | Kaikki osall | | |
| 00:11:52 | | Kukat kerätään | MERKKI (paluu arkeen, roolit riisutaan) | Kaikki odott. vuoroaan | | |
| 00:13:00 - 14.11 | päättyy n. 01:20 | Lopetus | | T kättelee | | |

Liite 4/T1R2 / KOHTAUSTEN ERITTELY (LUONNOS)

KUNINGAS ver 2 T1R2 Vi kesto n. 01:15
SUURI KERTOMUS: TUNTEET, ARVOKKUUS, YHTEYS TOISIIN, RYHMÄN JÄSENYYS

| Haku-koodi | Aika-koodi | Kohtaus | KESKEISIÄ KUVAUSKÄSITTEITÄ | Hav. kv. osallistujista N, T | Hav. ryhmästä | Ref. Ha Ky |
|------------|-------------|------------------------------|---|------------------------------|---------------|---------------------------------|
| 0_1 | 00:00 | Odottelua | JÄNNITE | | | |
| 00:02:00 | 00:02:00 | Nimileikki | RITUAALI OSALLISUUS | | | |
| 00:05:10 | 00:05:10 | Seinälauseet | DRAAMASOP. | | | |
| 00:06:40 | 00:06:40 | Kukat | RITUAALI OSALLISUUS DRAAMASOP. (vahv) | | | |
| 00:14:00 | 00:14:00 | Kertojan ja Jokerin esittely | MIMESIS | | | |
| 00:16:00 | 00:16:00 | Valtaistuin | ARKKITYYPPI MIMESIS | | | Kuvat seinällä turhia |
| 00:17:00 | 00:17:00 | Kruunu kiertää | METAFORA MAHTI ME VUOROTTELU | | | |
| 0_2 | | | | | | |
| 00:00 | n.17.05 | Kruunu kiertää | MAHTI VUOROTTELU | | | |
| 00:03:20 | | Kruunaus | SIIJAISKOKEMUS | | | |
| 00:05:30 | | Sydän, rytmi | JÄNNITE | 07.00 N painelee silmiään | | |
| 00:8:40 | | Mitä tapahtuu - itku | KATKOS | | | |
| 00:10:40 | | Mikä surun syy | REFLEKTIO | | | |
| 00:12:00 | | Miltä tunne näyttää | REFLEKTIO | | | Patsas-kuu-matuoli (liian nop.) |
| 00:13:28 | | Sydän heitet. pois | KEHOLLISUUS KATKOS | | | |
| 00:14:00 | | Sydämen paketoiti. | MIMESIS | | | |
| 00:15:20 | | Ilmeetön kuningas | KATKOS IHMETTELY VIRITTYMINEN TOISEUS MIELEN TEORIA | | | |
| 0_3 | | | | | | |
| 00:00 | n. 00:40:00 | Kahvin tuoksu, omat esineet | OSALLISUUS AISTIMINEN KEHOLLISUUS | N aktiiv. | | |
| 00:03:20 | | Uutisia luetaan | VAPAUUS | | | Innov- |

Liite 4/T1R2/ KOHTAUSTEN ERITTELY (LUONNOS)

| | | | | | | |
|------------|------------------|---------------------------------|---|-------------------------|-----------------------|----------------------|
| | | | VIRTAUS | | | väki- näistä |
| 00:05:20 | | Riehuunta ja siivoaminen | KATKOS VASTAVOIMAT (karnevalismi) | | | |
| 00:08:00 | | Etsintä 1 | JAETTU TOIM. TAHTO TAVOITE ME KEHOLLISUUS | | | |
| 00:11:15 | | Paketin avaus, peruukki kiertää | JÄNNITE OSALLISUUS KATKOS IHMETTELY | N aktiiv T. kuningatar | Luovaa | Ltt. loi juon.kä änt |
| 00:15:00 | | Etsintä 2 | ks. etsintä 1 | | | |
| 00:16:40 | | Löytyy hampaat | KATKOS | N avaa pak: ilmeet N, T | | Karnevalismi sopivaa |
| 0_4 | | | | | | |
| 00:00:00 | n. 01:00 | hampaiden kierros | OSALLISUUS IHMETTELY | | | |
| 00:03:00 | | Etsintä 3 | ks. etsintä 1 ja 2 | | | |
| 00:04:40 | | Paketin avaus: sydän löytyy | JÄNNITE OSALLISUUS MIMESIS | N vie lahjan | | |
| 00:04: | | Mikä auttaa yksinäisyyteen? | REFLEKTIO | | | Epäselvää |
| 00:5:00 | | Kuningaspari | MAHTI OSALLISUUS VAPAAUS | T:n ilo | | . |
| 00:06:19 | | Sydämen rummutus | KEHOLLISUUS TEKEMINEN JAETTU TOIM. VUOROTTELU | | | Jaettu näkyy |
| 00:06:50 | | Tanssiaiset | KEHOLLISUUS TEKEMINEN | Tuttua | Kaikki osall | |
| 00:8:40 | | Stetoskoop | JAETTU TOIMINTA VUOROTTELU | | Kaikki odott. kosket. | |
| 00:10:40 | lopetus n. 01.15 | Roolien riisum ja lopetus | METAFORA | | | |

Liite 4/T1R3/ KOHTAUSTEN ERITTELY (LUONNOS)

KUNINGAS ver 3

T1R3 Vi kesto 01:17

SUURI KERTOMUS: TUNTEET, ARVOKKUUS, YHTEYS TOISIIN, RYHMÄN JÄSENYYS

| Haku-koodi | Aika-koodi | Kohtaus | KESKEISIÄ KUVAAUSKÄSITTEITÄ | Hav. kv. osallistujista | Hav. ryhmästä | Ref. Ha Ky |
|------------|------------|----------------------------|---|--|-------------------------------|-----------------------|
| 0_1 | 00:00:00 | Esittely ja nimi-leikki | RITUAALI OSALLISUUS | | | |
| | 00:04:00 | Seinälauseet | REFLEKTIO DRAAMASOPI-MUS | | | Koulu mais-ta |
| | 00:06:15 | Viitta, kukat | RITUAALI, ME-TAFORA, OSAL-LISUUS, ME AISTIMINEN | | | |
| | 00:12:45 | Esitellään Kertoja, Jokeri | MIMESIS | | | |
| 0_2 | 00:00:00 | 00:14:40 | Kruunu kiertää | JAETTU HUOMIO VUOROTTELU | | |
| | 0:02:00 | 00:20:40 | Kruunaus | MAHTI | | |
| | 0:02:20 | 00:21:30 | Fanfaari, elä-köön | MAHTI | | Jokeri liian ääne-käs |
| | 0:04:20 | 00:23:00 | Sydän, rumpu | TEKEMINEN, KEHOLLISUUS | 0:05/0:25 M seuraa tark | |
| | 0:07:40 | 00:26:00 | Sykkii oudosti | IHMETTELY | | |
| | 0:08:30 | 00:27:30 | Sydän itkee | REFLEKTIO | Alkuna N:n tar-jous | |
| | 0:09:44 | 00:28:30 | Musta sydän | METAFORA | | |
| | 0:11:00 | 00:29:00 | Onko me riidely? | REFLEKTIO | | Fikti-osta hetki ark. |
| | 0:12:30 | 00:31:10 | Repäisi sydä-mensä | MIMESIS | | |
| | 0:13:20 | 00:32:00 | Jokeri pelastaa sydämen | MIMESIS | | |
| | 0:14:40 | 00:33:00 | Nyt se lähti laporatoorioon | MIMESIS | | |
| | 0:15:50 | 0:35:00 | Kuningas ei herää: | KATKOS KUUNTELU KUNNIOITUS VIRITYNEIS. TARJOUS | 0:17:50/3 6:30 N 0:18 0:39:00 | |
| | 0:20:50 | 0:40:00 | Kun ei ole kuningasta | KATKOS | | |
| 0_3 | 00:00 | | Kutitus jatkuu | TAHTO TAVOITE | | |

Liite 4/T1R3 / KOHTAUSTEN ERITTELY (LUONNOS)

| | | | | | | |
|------------|------------------------|--|---|--|----------------------------------|-----------------------|
| | | | TOISEUS MIELEN TEORIA | | | |
| 0:03:50 | 00:41:00 | Uutisia | VAPAAUS VIRTAUS | | | |
| 0:06:00 | 00:43:00 | Jokeri riehaantu | KATKOS VASTAVOIMAT | | | Se- kava |
| 0:09:40 | 00:46:00 | Etsintä 1 | TAHTO, TAVOITE ME TEKEMINEN | | | |
| 0:10:10 | 00:47:00 | Löyd pak 1 | JÄNNITE | | | |
| 0:11:10 | 00:48:00 | Löyd peruukki | KATKOS IHMETTELY SIJAIKOKEMUS TOISEUS ARKKITYYPPI | 0:49:00 N 0:12:45/ 00:50:00 L | | |
| 0:16:20 | 00:53:00 | Etsintä 2 | ks. Etsintä 1 | | | |
| 0:17:15 | 00:54:10 | Löyd hampaat | KATKOS IHMETTELY TEKEMINEN | 0:17:30/ 00:54:40 M 0:18:20/ 0:55:40 N | Ryhmä uskoo fiktio- oon | |
| 0_4 | | Jatkuu hamp | | | | |
| 0:01:30 | 00:57:00 | Etsintä 3 | ks. etsintä 1 | | | |
| 0:01:50 | 00:58:10 | Löyd. pak 3 | .MIMESIS TAHTO, TAVOITE | | | |
| 0:02:50 | 00:59:00 | Sydän pomppi | KEHOLLISUUS | N avaa | | |
| 0:07:15 | 01:03:00 | Sydän vielä musta, halaus- kelju | REFLEKTIO | | | |
| 0:10:37 | 01:05:30 | Kuninkaan joukkohalaus | REFLEKTIO TEKEMINEN METAFORA | | | Patsas ei toimi |
| 0:13:00 | 01:08:00 | Pidetään siis juhlat | TEKEMINEN MIMESIS | | | |
| 0:14:15 | 01:09:30 | Tanssiais | JAETTU TOIMIN- TA | | | Lai- meaa |
| | 01:13:30 | Stetoskooppi | TEKEMINEN | | | |
| 0_5 | | Stetoskooppi jatkuu | OSALLISUUS TEKEMINEN | | | |
| 0:01:50 | 01:16:10 - 01:16:40 | Kiitos ja lo- makk jako | MIMESIS | | | |

Liite 4/T1R4 / KOHTAUSTEN ERITTELY (LUONNOS)

KUNINGAS ver 4 T1R4 Vi kesto 01:20 Poinintoja
SUURI KERTOMUS: TUNTEET, ARVOKKUUS, YHTEYS TOISIIN, RYHMÄN JÄSENYYS

| Haku- koodi | Aika- koodi | Kohtaus | KESKEISIÄ KUVAUSKÄSIT- TEITÄ | Hav. kv. osallistu- jista | Hav. ryh- mästä | Refl. Ha Ky |
|----------------|---------------------|---------------------------------------|--|---|-----------------------|-------------------------|
| 0_1 | 0:08- 09:00 | Kukka | RITUAALI DRAAMASOPI- MUS KUNNIOITUS | M vie kukan | | |
| 0_2 | 0:17:00 | Naamion herät- ely | VIRITTYMINEN TOISEUS MIELEN TEORIA | 0:20:54 M kosk kun | | |
| | 0:21:38 | Kaaos alkaa | KATKOS JÄNNITE | | | |
| | 0:23:50 | Kaaos kasvaa riehunnaksi | ARKKITYYPPI | | | |
| 0_3 | | | | | | |
| 0:00 -01 | | Paluu järjestyk- seen | REFLEKTIO | | | |
| 0:03:04 | | Etsintä 1 | ME TEKEMINEN | | | |
| 0:05:00 | | Avaus 1 | JÄNNITE | M avaa pak | Kaikki hiljaa | |
| 0:07:00 | | Peruukki | KATKOS OSALLISTUMI- NEN | | | |
| 0:13:00 | | Etsintä 2, avaus 2 | ME TEKEMINEN | | | |
| 0:15:30 | | Rasian kuunte- lu | JAETTU HUOMIO ME | Fiktioon uskotaan | Kaikki hiljaa | |
| 0:16:40- 19 | | Hampaiden tarkistus | KATKOS VAPAAUS VIRTAUS | Fiktioon uskotaan | | Ltt. 'tun- nusta' |
| 0_4 | n. 0:00- 0:03 | Juhlinta, Kuninkaan vastaanotto | | F roolissa kosk, . M tervehitii kuning., | | |

Liite 4/T2R1 / KOHTAUSTEN ERITTELY (LUONNOS)

RITARI ver 1 T2R1 Vi kesto 00:45
SUURI KERTOMUS: HYVÄN JA PAHAN VASTAVOIMAT, OUDON KOHTAAMINEN

| Haku koodi | Aika-koodi | Kohtaus | KESKEISIÄ KUVAAUSKÄSITTEITÄ | Hav. kv. osall. | Hav. ryhm. | Ref. Ha Ky |
|------------|------------|---|--|-----------------------------------|------------------|----------------------------------|
| 0_1 | 0:00:00 | Jokaisen nimi heitetään liinaan | RITUAALI ME | Tuttuus | Odotus | |
| 0:00:28 | | Sitoutumislauseet puhelaitteella | DRAAMA-SOPIMUS VUOROTTELU | Jokainen aktivoi äänen | | Kan-keaa |
| 0:01:40 | | Lumen heittely (karnevalismi, normin vastust: alkukoukku) | OUDON KOHT IHMETTELY KATKOS VASTAVOIMAT JAETTU HUOMIO AISTIMINEN | | Ihmett | Ha xx dyn. aloitus herätt kiinn. |
| 0:02:45 | | Puetaan lapasia, myssyjä, kaulaliinoja | PELKISTYMINEN. MIELIKUVA SAMANLÄHTÖIN. | | Kaikki osall. | |
| 0:04:26 | | Jokainen valitsee tavaroita retki-reppuun | VUOROTTELU MIMESIS | Ymm: (T) muovibanaani, yöpait (L) | Kaikki osall. | Käsittämistä on! |
| 0:10:17 | | Rakennetaan tila: talvea, lunta | ME MIMESIS TEKEMINEN PELKISTYM. | | Katselevat | Ohjataan liikaa |
| 0:12:40 | | Lenkki huoneiston ympäri, tuuli yltyy | TEKEMINEN JÄNNITE AISTIMINEN | | | Ha:xx N jätettiin |
| 0:13:00 | | Kierroksen jälkeen löytyy linnunpesä | MIMESIS VIRITTYYNEISYYS | | kaikki eivät näe | liian akkiä |
| 0:15:00 | | Pesän lämmitys 1 | TAHTO, TAVOITE TEKEMINEN KEHOLLISUUS ME, JAETTU HUOMIO HEIJASTAMINEN | T aidosti tahtoo lämmit-tää | Intens. mukana | |
| 0_2 | | | | | | |
| 0:00:00 | 0:16:30 | Suuri muna | IHMETTELY OUDON KOHT. MYYTTI | | Ihmett | |
| 0:01:50 | | Lämmitys 2 ja tutkiminen | ks. lämm.1 | | kiinnost | |
| 0:02:30 | 0:19:20 | Lämmitys 3 | ks. lämm. 1 ja 2 | | | |
| 0:02:40 | 0:19:55 | Varjoteatteri, ohjeistus | KESKENERÄIS. KYSYMINEN | | | Ha xx "tavall. ään." |

Liite 4/T2R1 / KOHTAUSTEN ERITTELY (LUONNOS)

| | | | | | | | | |
|---------|---------|--|--|--|--|---|--------------------------------------|---|
| 0:04:10 | 0:21:45 | Ryhmä I esitys | OSALLISUUS VAPAAUS TARJOUS | | | 0:04:59 vain N seuraa varjoa | muut eivät ymm. | sekav ahdas (esittäm ei onn: Heidegg vorhanden) |
| 0:05:50 | 0:23:00 | Ryhmä II esitys | ks. ed. | | | | | ks.ed. |
| 0:07:10 | 0:24:00 | Ruuan laittoa | TEKEMINEN TAVOITE | | | 0:07:30 I tekee puita, 0:07:54 T vispaa | keskit-tyvät | (jtkn varten: Heidegg.zu handen) |
| 0:08:23 | 0:26:00 | Se tuli takasi sillä on tuli | MYYTTI KATKOS OUDON KOHT. | | | 0:08:40 N katsoo tarkkaan | | |
| 0:09:25 | 0:27:00 | Se haluaa jotakin, mitä se viittoo | KYSYMINEN TOISEUS MIELEN TEORIA MERKKI | | | | | |
| 0:10:45 | 0:28:00 | Miehet hakevat oliolta makkaran | MAHTI VASTAVOIMA JÄNNITE | | | | | Ei viitat-tu rita-riin |
| 0:10:57 | 0:28:30 | Olio itkee | KATKOS | | | | | |
| 0:12:10 | 0:29:00 | Päätös: mitä teemme? | OSALLISUUS MAHTI REFLEKSIIVIS. | | | | L vie makka-ran ta-kaisin | |
| 0:13:11 | 0:30:30 | Olio ojentaa tulkäsineen | VASTAVUOROIS. TARJOUS MERKKI | | | | L:n rieu-mu | L:ää ei palkita |
| 0:13:30 | 0:31:30 | Tuli sytytetään | TEKEMINEN MIMESIS | | | | tekevät tulen spont liinoilla | |
| 0:14:20 | 0:31:45 | Olio ryömii sisään surkeana | OUDON KOHT PARADOKSI METAFORA TOISEUS TOISIN KATSO-MINEN | | | | H hakee makka-ran | |
| 0:14:50 | 0:32:20 | Olio ryömii nuotiopiiriläisten keskellä hakien kontakia, "nu-kahtaa", saa makkaraa | KEHOLLISUUS VIRITTYYNEISYYS MIELEN TEORIA | | | | | |
| 0:16:30 | 0:33:55 | Olio käpertyy ohjaajan kainaloon | KEHOLLISUUS VIRITTYYNEISYYS TOISEUS SJAISKOKEMUS MIELEN TEORIA | | | | N painaa olion tavoin päänsä parinsa | Ha xx N toisti koh-tauk-sen illalla |

Liite 4/T2R1 / KOHTAUSTEN ERITTELY (LUONNOS)

| | | | | | | |
|----------------|---------|--|---------------------------------------|--|-----------|--|
| | | | | syliin | | keholl. ilmais. |
| 0:11:30 | 0:34:00 | "Mene omaan kotiin" (T) | MIMESIS LÄSNÄOLO TOISEUS (empatia) | T:n kehottus aito ja ystäväll | | |
| 0_3 0:00:24 | 0:35:00 | Huoli oliosta | MIMESIS TOISEUS (empatia) | 0:01:24 T antaa peiton 0:01:45 T2 putoaa tuolilta, mutta ei suutu | em-paatt. | Ha xx T2 yllätt sopeutui kaatumiseensa |
| 0:02:00 | 0:36:00 | Nuotiolaulu | ME JAETTU TOIM. RITUAALI LUOTTAMUS | | | |
| 0:05:20 | 0:40:20 | Ohjaaja 1 kyselee taviksena, tarinaa kelataan yhdessä (poistetaan fiktiosta) | REFLEKSIIV. | 0:06:20 N kertoo: viittoospon "jäätelö" | | |
| 0:07:13 | 0:42:20 | Kiitos ja kyselylomakk jako | | | | |
| 0:08:15 | 0:43:20 | Jälkipuinti: Totta vai unta? Ohjaaja haastatt roolissa: Unta sen täytyy olla => ryhmä todistelee => "totta se kai sitten oli." | REFLEKSIIVIS ESTEETTINEN KAHDENTUMIN. | 0:09:56 I: väittää vastaan "unta", näytt. tulikäsin. sanoo uudeleen "unta" | | I:n kai-ku-puhe =>aloite väite |

Liite 4/T2R2/ KOHTAUSTEN ERITTELY (LUONNOS)

RITARI ver 2 T2R2 Vi kesto 01:20
SUURI KERTOMUS: HYVÄN JA PAHAN VASTAVOIMAT, OUDON KOHTAAMINEN

| Haku-koodi | Aika-koodi | Kohtaus | KESKEISIÄ KUVAAUSKÄSITTEITÄ | Hav. kv. osall. | Hav. ryhm. | Ref/Ha/Ky |
|------------|------------|---|---|---|------------|------------------------------------|
| 0_1 | | | | | | |
| 0:00 | 0:00 | Nimileikki omat esineet | ME RITUAALI | S katsoo U:ta | | |
| 0:03:50 | 0:03:50 | Lauseet | DRAAMASOPI-MUS | | | Keino-tek. |
| 0:05:00 | 0:05:00 | Lumileikki (alkukoukku) | KATKOS JAETTU HUOMIO AISTIMINEN VASTAVOIMAT | | | |
| 0:08:00 | 0:08:00 | Kuka haluaa metsään? Jokainen valitsee reppuun tavaroita (siirr. fiktion) | OSALLISUUS MIELIKUVA TEKEMINEN VUOROTTELU | 0:10:00 N käyttää kirjvestä, 0:15:00 "makkaraa" | | |
| 0_2 | | | | | | |
| 0:00 | n. 0:16:00 | Pakkaam. loppuun | ks. ed. | N käyttää pensseliä | | |
| 0:01:50 | | Puetaan vaatteet | MIMESIS | | | |
| 0:04:10 | | Lumimetsän rak (tila haltuun) | MIELIKUVA | | | |
| 0:06:50 | | Vaellus käytäv., viiman äänet löydöt | TEKEMINEN MIMESIS AISTIMINEN | | | |
| 0:09:20 | | Outo asukas Jääkarhu | IHMETTELY JÄNNITE | | | Ltt. luovia oivall. |
| 0:10:25 | | Linnunpesä | JAETTU HUOMIO | | | |
| 0:12:00 | | Huoli munasta | TOISEUS | innov | | Anal S: Grove lom.1/V Grove lom2/V |
| 0:13:00 | | Lämmitys 1 | TAVOITE, TAHTO | | | |
| 0:14:00 | | Iso muna | LOUDON KOHTAAM. IHMETTELY KESKENERÄISYYS | 0:16:00 N kiinn. | | Y: Grove 2/V+T |
| 0_3 | | | | | | |
| 0:00 | n. 0:40:00 | Haljennut muna | KYSYMINEN KESKENERÄIS. | | | |
| 0:00:30 | | Lämmitys. 3 | TAVOITE, TAHTO | S aktiiv. | | |

Liite 4/T2R2/ KOHTAUSTEN ERITTELY (LUONNOS)

| | | | | | | |
|------------|-------------|--|---|---|--|---|
| 0:01:00 | | Mikä syntymästä? | KYSYMINEN KESKENERÄIS. | | | |
| 0:03 | | Varjoteatt esitely | | | | Jänn katkeaa: ohjaaja poistuu fiktiosta |
| 0:04 | | Varjo-olio 1 | OSALLISUUS VASTAVUOROIS. HEIJASTAMINEN | N2 soittaa ja hyräilee, toiset yht. hänen ryhtiänsä | | Ei toimi (liikuntatest.) |
| 0:07:12 | | Varjo-olio 2 | ks. edell. | | | Ei toimi |
| 0:09:20 | | Ruuanlaittoa | TEKEMINEN | | | |
| 0:10:40 | | Nuotio | OSALLISUUS | N hakkaa puun | | |
| 0:11:30 | | Varjo-olio 3 (tanssi) | KATKOS IHMETTELY | huomio hajoaa | | Katsom. ei riitä |
| 0:13:00 | | "Se tahtoo makkaraa" - ottaa sen | TARJOUS KATKOS | | | Ltt:n innov tulkinta |
| 0:14:00 | | Pelastamaan? | OSALLISUUS JÄNNITE | ryhmä passiiv. | | Ohj valinnat |
| 0:15:00 | | Lumen heitto | VASTAVOIMAT | | | Jännite kohoaa |
| 0:16:30 | | Olio tulee esiin | KYSYMINEN PARADOKSI MYYTTI | | | Puuttuu terävyys |
| 0_4 | | | | | | |
| 0:00:00 | n. 01:10:00 | Makkaran jako, keskustelu oliosta | SAMANLÄHTÖIS. JAETTU TOIM. TOISEUS | S tarkk | | |
| 0:02:00 | | Tiiviiseen nuotiopiiriin lattialle | RITUAALI VIRITTÄNEISYYS ME KEHOLLISUUS | | | |
| 0:02:40 | | Nuotiolaulu | ME RITUAALI | | | |
| 0:04:00 | | Haastatt: "No mites teillä matka meni" | REFLEKSIIV. | X keskust | | |
| 0:07:00 | | Höyhenet muistoksi | MERKKI | | | |

Liite 4/T2R3 / KOHTAUSTEN ERITTELY (LUONNOS)

RITARI ver 3 T2R3 Vi kesto 01:07
SUURI KERTOMUS: HYVÄN JA PAHAN VASTAVOIMAT, OUDON KOHTAAMINEN

| Haku-koodi | Aika-koodi | Kohtaus | KESKEISIÄ KUVAAUSKÄSITTEITÄ | Hav. kv. osall. | Hav. ryhm | Refl. |
|------------|------------|---|--------------------------------------|--|-----------|--|
| 0_1 | 0:00:11 | Nimet liinaan | RITUAALI ME | | | |
| 0:00:28 | | Jokainen tuottaa lauseen puhe-laitteella | RITUAALI DRAAMASOPIM. | | | Ha xx vastenmielistä |
| 0:05:52 | 0:05:52 | Lumikisailua | KATKOS VASTAVOIMAT IHMETTELY | | | |
| 0:07:00 | 0:11:00 | Retkivaatteet | OSALLISUUS | | | |
| 0:08:00 | 0:11:43 | Repun pakk: sivellin, suojalasit, makkara | VAPAAUS OSALLISUUS | N: vahva torjunta | | Ha xx N. fyys. kipu vai luulee-koetta lähd.. metsään |
| 0_2 | 0:17:00 | Jatk. makkarasta, lisäksi puu, lamppu, yöpaita, vispilä ja kirves | PELKISTYMINEN MIELIKUVA MERKKI | N: vahva torjunta | | ks. ed |
| 0:04:40 | 0:22:30 | Pukeutum | | | | |
| 0:07:00 | 0:24:40 | Ltt muuttavat tilan talviseksi kankailla | MIELIKUVA MERKKI | | | Sähelt., puuttuu eheys, kauneus |
| 0:09:00 | 0:27:00 | Vaellus käytävälle, tuuli, äänet | TEKEMINEN JÄNNITE | | | Tarpee-ton |
| 0:12:00 | 0:30:00 | Linnun pesä, munan tunnus-telu | JAETTU HUOMIO AISTIMINEN | 0:30:30 N2 kurkistaa | | Ltt. keksii hautomisen |
| 0:15:00 | 0:33:26 | Munan lämmitys 1 ujellussääni | TEKEMINEN JAETTU TOIMINTA | | | |
| 0_3 | | | | | | |
| 0:00:00 | 0:35:00 | Suuri muna | MYYTTI IHMETTELY | | | |
| 0:01:30 | 0:36:40 | Lämmitys 2 ja tutkiminen | KYSYMINEN | N2 keskitt hy-myilee hörähtää 0:37:56 kurkistaa 0:38:51/ 0:02:10-02:50+ 04:40- | | Anal: Grove 3 V+T |

Liite 4/T2R3 / KOHTAUSTEN ERITTELY (LUONNOS)

| | | | | | | |
|------------|---------|--|---|---|--|--|
| | | | | 05:10 jakaa huomion yht. 70 sekuntia | | |
| 0:06:00 | 0:39:30 | Lämmitys 3 | JAETTU TOIM. | N2 täysin mukana, hekottaa | | |
| 0:07:00 | 0:41:00 | Outo tanssii | LOUDON KOHTAAM | Kukaan asiak ei katso varjon suuntaan, 0:44:30 L katsoo | | |
| 0:10:25 | 0:45:40 | "Se vei meidän makkaran" | VASTAVOIMA TARJOUS | | | Eivät tartu tarjoukseen |
| 0:11:00 | 0:46:14 | "Elä suotta polta sitä" | TARJOUS | | | Ltt eivät vahvista |
| 0:11:40 | 0:46:50 | Olio tarrautuu hoitajan jalkaan | KATKOS VASTAVOIMA | | | |
| 0:12:15 | 0:47:30 | "Hyökätään vastaan", ritariivit, lumi aseena | JÄNNITE VASTAVOIMA ME, MAHTI SAMANLÄHTÖIS. KEHOLLISUUS VAPAUS | N katsoo tulitanssia | | Viitat irrall, selkeys puutt |
| 0:14:50 | 0:50:00 | "Nyt se itkee" | KATKOS TARJOUS KUUNTELU TOISEUS | | | |
| 0:15:30 | 0:50:30 | Outo tutustuu | HEIJASTAMINEN KEHOLLISUUS | 0:16:20 M pyrk pois, ltt palauttaa | | Huomio hajooa, kaaos |
| 0:10:57 | 0:52:00 | Outo kontaktissa | VASTAVUOROIS. KEHOLLISUUS | M:n kanssa L:n kanssa | | Antaako makk vai ei, ohj virhe: ei. katk |
| 0_4 | | | | | | |
| 0:01:55 | 0:54:50 | Kont jatkuu Olio antaa tulkasineen | VIRITTYNEISYYS PELKISTYMINEN MERKKI | L, N2 vast.ott | | |
| | 0:55:40 | Olio etsii ystävää | TOISEUS MIELEN TEORIA TARJOUS | N ei hyväksy L:lle tarjotaan | | |
| 0:03:30 | 0:56:30 | Olion nimeksi annetaan maiskut (ohjaaja 1 ylitulkitsen M:n | LÄSNÄOLO VIRITTYNEISYYS TARJOUS HEIJASTAMINEN | M kuunt. maisk., 0:57:10-55 | | Tiivist. hetki! Ltt:t eivät |

Liite 4/T2R3 / KOHTAUSTEN ERITTELY (LUONNOS)

| | | | | | | |
|---------|-----------------|---|--|--|--|---------------------------------------|
| | | maisikutuksen, ohj. 2 siirtää tarjouksen M:lle) | VASTAVUOROIS. VUOROTTELU PELKISTYMINEN | M + Outo -dialog M:n kasvot sil. spas-meista | | yhdy maiskut. puhe ka-dottaa kontakt. |
| 0:05:00 | 0:58:20 | Nuotiolaulu | ME JAETTU TOIMINTA | M:lle kertosae ylistimul. | | |
| 0:07:30 | 1:00:35 | Haastattelu | MIMESIS PARADOKSI | L tarkk : "huoneeseesi se meni" | | |
| 0:08:30 | 1:02:39 | Unta vai totta | REFLEKSIIV. | | | |
| 0:10:00 | 1:04:40 | Aletaan purkaa rekvisiittaa | MIMESIS (paluu arkimaailmaan) | | | Liukuva lopetus, jäivät paikoill. |
| 0:12:11 | 1:05:10-1:06:42 | Jaetaan tarinan kuvasarja ja kyselylomakkeet | (paluu jatkuu) | | | |

Liite 4/T2R4 / KOHTAUSTEN ERITTELY (LUONNOS)

RITARI ver 4 T2R4Vi kesto 01:20
SUURI KERTOMUS: HYVÄN JA PAHAN VASTAVOIMAT, OUDON KOHTAAMINEN

| Haku-koodi | Aika-koodi | Kohtaus | KESKEISIÄ KUVAAUS-KÄSITTEITÄ | Hav. kv. osall. | Hav. ryhm. | Ref. |
|------------|------------|--|---|---|----------------------------|------------------------------------|
| 0_1 | | | | | | |
| 0:00:00 | 0:00:00 | Nimet liinaan | RITUAALI ME VUOROTTELU | M luopuu esi- neestä kuten muutkin | | |
| 0:02:10 | 0:02:10 | Lauseet puhe- laitteesta | DRAAMASOPIM. | | Kuun- te-levat | |
| 0:04:10 | 0:04:10 | Lumipallon heittäminen - ääni | AISTIMINEN IHMETTELY | | Nau- ravat | |
| 0:07:10 | 0:07:10 | Retken suun- nitt. | MIMESIS | | 0:08:50 kaikki lähd. | |
| 0:10:00 | 0:10:00 | Tavarat rep- puun | JAETTU HUOMIO VUOROTTELU OSALLISTUM. PELKISTYMINEN TEKEMINEN VAPAAUS VIRTAUS IHMETTELY | 0:11:21 N:makka r 0: 12:14 P kirves 0:13:48 M luopuu lampusta 0:14:15 F vispil. 15:10 N suojal. 0:16:20 sivellin 0:17:20 M ba- naan 0:18:20 yöpaita | | |
| 0:20:14 | 0:20:14 | Tilan muutos talveksi, pu- keut. | MIMESIS OSALLISTUM. MIELIKUVA KEHOLLISUUS SAMANLÄH- TÖIN. | | | Luontev |
| 0:24:20 | 0:24:20 | Kuunn. talven ääniä paikal- laan , puun varjo | MIELIKUVA SIIJAISKOKEMUS OUDON KOHT. | | 0:28:00 hiljais. | Jähm. paikat, puulle ei |
| 0:29:00 | 0:29:00 | Linnunpesä, muna kiertää piirissä | KYSYMINEN AISTIMINEN | F vie munan toisille | | 0:31:22, 0:32:00 ltt. keksii |

Liite 4/T2R4 / KOHTAUSTEN ERITTELY (LUONNOS)

| | | | | | | |
|------------|---------|--|--|--|---------------------------------------|---------------------------------|
| 0:30:00 | 0:30:00 | Lämmitys 1, ääni ja liike | ME JAETTU TOIM. VIRITTUNEISYYS TAVOITE JÄNNITE | 0:34:00 M lämm. munaa | 0:32:40 yhdes- sä | mun lämm. |
| 0:35:00 | 0:35:00 | Suuri muna | OUDON KOHT. IHMETTELY MYYTTI | N tarkk | | |
| 0:37:00 | 0:37:40 | Lämmitys 2 | ks. lämm.1 => kasvaa | | | |
| 0_2 | | | | | | |
| 0:00:00 | | Lämmitys 3 | ks. lämm. 1 ja 2 | | | |
| 0:01:00 | 0:39:30 | "Se on auki" "Se hohtaa valoa" | JÄNNITE OUDON KOHT. KYSYMINEN | M koskee munan sis, N nimeää "lamp- pu" | | |
| 0:04:50 | 0:43:00 | Varjoesitys 1: Peikot | OSALLISTUM. VAPAAUS TARJOUS | | | Tarjous ohi-tetaan |
| 0:08:10 | 0:46:20 | Varjoesitys 2: Lintu nousee, laantuu, nousee | HEIJASTAMINEN | 0:49:55 M nime- ää "haukka" | 0:48:39 Tanssi alkaa uudell. | Ei palkita riittävä. |
| | 0:51:15 | Tulen tekoa - ei tikkuja | MIMESIS | | | Haaste ei riittä. selkeä |
| | 0:53:00 | "Sillä on tuli" "Anna meille tulua" | MIMESIS TAHTO, TAVOITE | | | |
| | 0:54:40 | "Se polttaa" "Otti meidän makkaran" | VASTAVOIMA KATKOS | | | |
| | 0:55:33 | Kerätään roh- keutta, Ritariviitat Taikajuoma | ME SAMANLÄHTÖIS. TAHTO, TAVOITE | | | |
| | 0:58:15 | Tuli sammut. lumella | VASTAVOIMA AISTIMINEN TEKEMINEN | | | |
| 0:22:00 | 0:58:40 | Olio ryömii joukkoon mak- karan kanssa | MIMESIS TOISEUS | | | |
| 0:24:00 | 1:00:30 | Olio kiertää jokaisen luona, "Se on pelois- saan" | OUDON KOHT. TOISIN KATS. LÄSNÄOLO VIRITTUNEISYYS TARJOUS VASTAVUOR. | 1:00:30 M taput- taa Oliota | | |
| 0:26:00 | 1:02:10 | Nuotio syttyy, makkara jae- taan | LÄSNÄOLO LUOTTAMUS ME | 1:03:00 F kättelee Oliota | | 01:04 ltt.pel- käävi-nään |

Liite 4/T2R4 / KOHTAUSTEN ERITTELY (LUONNOS)

| | | | | | | |
|----------------------|---------|--|---|---|---|--|
| | | Olion kiertäessä | KUNNIOITUS KEHOLLISUUS VIRITTYNEIS. HEIJASTAM. KESKENERÄIS. | 1:04:00 N kaulale 1:06:00 M heij. pajaaam. 1:07:00 Pidä N se huoneess. | | |
| 0_3 - 0_5 | | | | | | |
| 0:00:00 | 1:08:00 | Nuotiolaulu | RITUAALI MIELIKUVA | | | Väsy-nyttä |
| | 1:12:30 | Haastattelu, tapahtuneen kertaus | KATKOS ESTEETT. KAH- DENT (N) REFLEKTIO | 1:13:00, 1:16:00 N "salais." 1:14:00 F viitt lintu" | | |
| | 1:18:30 | Kuvakertomus jaetaan | MIMESIS | | Tun- nis- tavat tarinan kohtia kuvista | |
| | 1:19:00 | Höyhenet jae- taan muistukeiksi | MIELIKUVA MERKKI | | | Merkki etäällä munasta- puuttuu rituaal. päätös |

Liite 4/T3R1 / KOHTAUSTEN ERITTELY (LUONNOS)

MERI ver 1 T3R1 Vi kesto 0:55:00
SUURI KERTOMUS ROHKEUS KOHDATA JA RATKAISTA PULMA, LUOTTAMUS

| Haku- koodi | Aika- koodi | Kohtaus | KESKEISIÄ KUVAAUS- KÄSITTEITÄ | Hav. kv. osall. | Hav. ryh- mästä | Refl. Ha Ky |
|----------------|----------------|---|---|--|-----------------------|----------------------------|
| 0_1 | 0_0 | | | | | |
| 0:00:00 | 0:00:00 | Ruokakuvat | OSALLISTUMI- NEN. | I inno- kas | | |
| 0:00:56 | 0:00:56 | Ohjeet | | | | |
| 0:02:00 | 0:02:00 | Nimet liinaan | VIRITTYNEISYYS RITUAALI LUOTTAMUS | | | |
| 0:03:15 | 0:03:15 | Vesi | AISTIMINEN LÄSNÄLO | | Hiljai- suus | |
| 0:04:00 | 0:04:00 | Saippuakuplat | JAETTU HUOMIO | I pu- haltaa | | Alku-koukku |
| 0:07:00 | 0:07:00 | Jokainen laskee kaarnalaivan veteen | RITUAALI DRAAMASOPI- MUS | T, I akt 0:09:00 0:09:20 | | |
| 0:10:00 | 0:10:00 | Pienoismallin purjeet noste- taan | JAETTU TOIMIN- TA | T lop. kiusan- teon | | |
| 0:11:11 | 0:11:11 | Lippalakit jaetaan miehistölle | MIMESIS VALLASTA VAP. ME | I jakaa, T ottaa | Tärkeä- nä! | |
| 0:12:00 | 0:12:00 | Kapteeni nimetään | MAHTI, ARKKITYYPPI | I tois- taa mahti- koke- muk- sensa | | |
| 0:14:00 | 0:14:00 | Isopurjeen nosto | ME, HEIJASTAMINEN | | | |
| 0:15:20 | 0:15:20 | Työnjako | OSALLISTUMI- NEN | | | |
| 0_2 | | | | | | |
| 0:00:00 | 0:20:00 | Keiton maiste- lua | JAETTU HUOMIO | L kok- kina | | |
| 0:02:30 | 0:21:00 | Meno kiihtyy | JÄNNITE | | | |
| 0:03:20 | 0:21:00 | Myrsky, ve- sisumua suih- kutetaan niskoihin | VIRTAUS TEKEMINEN PELKISTYMINEN | | Kaikki muka- na | |
| 0:06:00 | 0:23:50 | Haaksirikko | KATKOS IHMETTELY KESKENERÄIS. | | | Eivät tulkit- semerkkiä |
| 0:08:00 | 0:25:00 | "Homma hoi- dossa" | MAHTI MIELIKUVA | 10:20 T vetää | | |

Liite 4/T3R1 / KOHTAUSTEN ERITTELY (LUONNOS)

| | | | | | | |
|------------|---------|---------------------------|--|--|------------------------------|----------------------|
| | | | | kuvitt purj | | |
| 0:10:30 | 0:26:30 | Ohjaajat vetäytyvät | KESKENERÄIS. LUOPUMINEN | | | |
| 0:11:30 | 0:29:00 | Pelastutaan saarelle | KYSYMINEN | | | |
| 0:10:37 | 0:28:00 | Saarella | LOUDON KOHTAAMINEN METAFORA | 0:16:30 0:33:40 1' onki' | | |
| 0_3 | | | | | | |
| 0:01:00 | 0:36:00 | Nuotio, yö | ME LUOTTAMUS | T mu- kaan | | Tunnelma latistuu |
| 0:02:00 | 0:37:20 | Risteilyalus | VASTAVOIMA | T avust. laivaa | | Kohoa |
| 0:03:30 | 0:38:00 | Arvoisa her- rasväki | PARADOKSI | | | |
| 0:04:30 | 0:39:50 | Juhla-asut | TOISEUS | T hattua päässä | | |
| 0:06:00 | 0:40:00 | Musiikki ja ruokailu | MIELIKUVA (esittäminen) | 0:41:50 1 'syö' | Kaikki 'mais- televat' | |
| 0:08:40 | 0:43:30 | Karaoke ja tanssiaisat | ARKKITYYPPI RITUAALI MAHTI | | Tuttua teke- mistä | |
| 0:16:00 | 0:51:20 | Velho, todis- tukset | MYYTTI ARKKI- TYYPPI IHMETTELY ME, KUNNIOITUS | Jokai- nen odottaa nime- ään | | |
| | 0:54:00 | Kiitos matkasta | LUOTTAMUS | | | |

Liite 4/T3R2 / KOHTAUSTEN ERITTELY (LUONNOS)

MERI ver 2 T3R2 Vi kesto 01:05
SUURI KERTOMUS ROHKEUS KOHDATA JA RATKAISTA PULMA, LUOTTAMUS

| Haku- koodi | Aika- koodi | Kohtaus | KESKEISIÄ KUVAAUS- KÄSITTEITÄ | Hav kv. N1:n osall. | Hav. ryh- mästä | Refl. Ha Ha Ky |
|----------------|----------------|-------------------------------|---|--|--|--|
| 0_1 | 0_0 | | | | | |
| 0:00:00 | 0:00:00 | Nimet liinaan | VIRITTYNEISYYS RITUAALI LUOTTAMUS | | | |
| 0:01:22 | 0:01:22 | Vesi | AISTIMINEN LÄSNÄOLO | | Fokus | Rauhalla ei puhuta |
| 0:02:38 | 0:02:38 | Saippuakuplat | JAETTU HUOMIO | | | Rauhalla ei puhuta |
| 0:05:28 | 0:05:28 | Kaarnalaivat | RITUAALI (draamasopimus) | N1 katsoo tarkasti | | Ruuhalla ei puhuta |
| 0:07:38 | 0:07:38 | Pienoispurje | MIELIKUVA | | | |
| 0:09:38 | 0:09:38 | Lippalakit, kapteeni | SAMANLÄHTÖI- SYYS, MAHTI | N1 seur- lakien jakoa | | |
| 0:12:30 | 0:12:30 | Ammatit | MAHTI VUOROTTELU | | | |
| 0_2 | | | | | | |
| 0:00:00 | 0:17:58 | Sopan maistelu | KUNNIOITUS SIJAIKOKEMUS. (N1) | N1 roolissa kon- takt. | | |
| 0:01:40 | 0:19:20 | Purjeet ylös | RITUAALI TEKEMINEN ME | | | |
| 0:02:00 | 0:20:00 | Vesillä, töitä | ME OSALLISTUM., VUOROTTELU | | Kes- kin.vuo- rov | |
| 0:06:30 | 0:24:00 | Myrsky | JÄNNITE | | | |
| 0:07:45 | 0:25:00 | Laiva vuotaa | KATKOS | | | Innov |
| 0:09:00 | 0:27:00 | Saari näkyy | MIELIKUVA | | | |
| 0:10:09 | 0:27:50 | Ohjaajat vetäytyvät | KESKENERÄIS. LUOPUMINEN | | | |
| 0:10:37 | 0:28:00 | Saarelle | KYSYMINEN | | | Odotus |
| 0:13:14 | 0:31:00 | Esineille omia merkityksiä | MIELIKUVA | | | Epävarmuut- ta N:n käytt. selitty |
| | | | | 0:34:54 N1 ahd., pyrkii pois | Ryhmä- tiivis- tyy N jää keskel- le | |
| 0_3 | | | | | | |

Liite 4/T3R2/ KOHTAUSTEN ERITTELY (LUONNOS)

| | | | | | | |
|---------|---------|----------------------------|------------------------------------|----------------------------|-----------------|-----------------|
| 0:00:00 | | Lasiaarre | MYYTTI | | | |
| 0:00:55 | | CD-levy | ARKKITYYPPI | N1 tarkk (löyt. levyn) | | |
| 0:01:50 | 0:37:00 | Yö, pimeys | ME, KEHOLLISUUS OUDON KOH-TAAMINEN | | | |
| 0:03:29 | 0:38:50 | Aamu, pelastusalus | VASTAVOIMA | | | |
| 0:04:50 | 0:40:00 | Herregud ja uudet vaatteet | PARADOKSI TOISEUS | N1 ottaa korun | | |
| 0:08:00 | 0:43:00 | Savolaiseukko | KATKOS | | | Irrall. episodi |
| 0:10:24 | 0:45:40 | Kutsu illalliselle | ARKKITYYPPI TOISEUS | 0:46:40 N1 tutkii korua | | |
| 0:12:40 | 0:48:00 | Karaoke | OSALLIST. MAHTI | | Tuttua kaikille | Rent. |
| 0:15:15 | 0:50:00 | | | N1 tanssii | | |
| 0:17:15 | 0:52:00 | Ruokailu | MIELIKUVA RITUAALI | | | |
| 0:18:05 | 0:52:50 | Velho, todistukset | MYYTTI ARKKITYYPPI ME KUNNIOITUS | | | |
| 0:18:12 | 0:59:00 | | N: ESTEETTINEN KAHDENTUMINEN (?) | N1 vapaut kasvokontaktissa | | |
| 0:19:12 | 01:00 | Päätös | | | | Epä-selvä |

Liite 4/T3R3/ KOHTAUSTEN ERITTELY (LUONNOS)

MERI ver 3 T3R3 Vi kesto 00: 54
SUURI KERTOMUS ROHKEUS KOHDATA JA RATKAISTA PULMA, LUOTTAMUS

| Haku-koodi | Aika-koodi | Kohtaus | KESKEISIÄ KUVAAUS-KÄSITTEITÄ | Hav. kv.osal l | Hav. ryh-mästä | Refl. Ha Ky |
|------------|--------------------|--------------------------|---|---|-------------------------------------|-------------------------|
| 0_1 | 0_0 | | | | | |
| 0:00:00 | 0:00:00 | Alkusanat, mantra | REFLEKSIIVISYYS | | | Keino-tek |
| 0:00:50 | 0:00:50 | Nimet liinaan | RITUAALI VIRITTUNEISYYS | | | |
| 0:02:20 | 0:02:20 | Vesi | LÄSNÄOLO | Kaikki pysäht. kuuntelemaan | | Veden ääni tehokas |
| 0:03:40 | 0:03:40 | Saippuakupl, äänet | JAETTU HUOMIO AISTIMINEN HEIJASTAMINEN | | Fokus, hiljais. | Keskitt. säilyy |
| 0:06:10 | 0:06:10 | Kaarnalaivat | RITUAALI (draamasopimus) | 08:00 M koettaa vettä | | |
| 0:08:30 | 0:08:30 0:10:00 | Lakit kaikille, kapteeni | SAMAN-LÄHTÖINEN MAHTI | 09:00 N3 torjuu lakin, valittaa 11:20 L | | |
| 0:12:00 | 0:12:00 | Tehtävät laivassa | JAETTU TOIM. | | Ltt eivät jaa roolia asiakk. kanssa | Ei päästä merki-tyksiin |
| 0:15:00 | 0:15:00 | Pienoispurjeen nosto | JAETTU TOIM. | | | Turha episodi |
| 0:16:40 | 0:16:40 | Isopurje | ME OSALLISTUMINEN | | | |
| 0_2 | 0:18:00 | Myrsky | JÄNNITE | | | |
| 0:01:40 | 0:19:20 | Mies yli laidan | VASTAVOIMAT KYSYMINEN TARJOUS VAPAAUS KEHOLLIS. | 0:20 M ei vast hoit tarjoukseen | | |
| 0:02:50 | 0:20:00 | Karille ajo | KATKOS | | | Epäselv |
| 0:03:10 | 0:20:40 | Saarelle | TAVOITE | 0:22:00 N2 utelias | | |
| 0:06:30 | 0:24:10 | Ohjeet selv. yksin | KESKENERÄIS. LUOPUMINEN | | Hoit keksii 'pulton' | |

Liite 4/T3R3 / KOHTAUSTEN ERITTELY (LUONNOS)

| | | | | | | |
|------------|---------|--|---|---|---|-----------------------------------|
| 0:07:50 | 0:25:30 | Esineet | VAPAAUS VIRTAUS | | Hoit keksi- vät merki- tyksiä | |
| 0:09:20 | 0:27:00 | Tulen tekoa | JAETTU TOIMINTA | mutta asiakk eivät seuraa | | |
| 0:10:40 | 0:29:00 | Kahvin tuoksu | AISTIMINEN JAETTU HUOMIO VAPAAUS VIRTAUS | | | Ltt:n Innov. |
| | 0:29:30 | Löytyy 'pieni ihminen' yms. | VAPAAUS VIRTAUS KATKOS | | | Ltt luovat katk. |
| 0:12:30 | 0:30:00 | Yö, äänet | ME | | | |
| 0:15:30 | 0:33:20 | Laiva saapuu | ODOTUS | | | |
| 0:16:33 | 0:34:00 | Herregud | PARADOKSI | | | |
| 0:17:20 | 0:35:00 | Hieno rouva torjuu retkeläi- siä | KATKOS | | | |
| 0_3 | | | | | | |
| 0:00:00 | 0:36:00 | Pukeutuminen | | | | Ei tarp. huom. yksil. |
| 0:01:30 | 0:37:30 | Kapt pöytä | (kuvittelu ei toimi) | | | Lai-meaa |
| 0:05:40 | 0:40:50 | Karaoke | TARJOUS | Ku- kaan ei ota tarj vastaan | | Lai-meaa |
| 0:07:10 | 0:43:00 | Haastattelu | TARJOUS | Ohjaa- jat tyr- mää- vät hää- tarjo- uksen | | Ohj. eivät kuule? Lai- meaa |
| 0:09:00 | 0:45:00 | Savon ukko pyrkii seuruee- seen | KATKOS | | | Irrall. episodi |
| 0:11:30 | 0:43:30 | Karaoke ja tanssiaisat | ARKKITYYPPI | | | Lai-meaa |
| 0:13:30 | 0:48:50 | Velho, muiste- lua | KATKOS, IHMET- TELY | M hämm "aijai", tarkk. | | Fokus yhden-tyy |
| 0:17:27 | 0:53:25 | Pyydämme poistumaan | METAFORA | | | Selkeä päätös |

Liite 4/T3R4 / KOHTAUSTEN ERITTELY (LUONNOS)

MERI ver 4 T3R4 Vi kesto 01:14
SUURI KERTOMUS ROHKEUS KOHDATA JA RATKAISTA PULMA, LUOTTAMUS

| Haku koodi | Aika- koodi | Kohtaus/ KOROSTUS | | Huom. kv.osal l | Huom. ryhmä | Refl. Ha Ky |
|---------------|----------------|-----------------------------------|---|---|-------------------|--------------------------|
| 0_1 | | | | | | |
| 0:00:00 | 0:00:00 | Nimet piirissä kan- kaaseen | VIRITTYNEISYYS RITUAALI LUOTTAMUS ME | | | |
| 0:04:20 | 0:4:20 | Vesi astiaan | RITUAALI AISTIMINEN JAETTU HUOMIO | | Fokus kohoaa | |
| 0:05:30 | 0:05:30 | Saippuakup- lat | LÄSNÄOLO HEIJASTAMINEN | | | |
| 0:07:00 | 0:07:00 | Meri | AISTIMINEN SIJAIKOKEMUS (alkukoukku) | 0:09:24 M | | |
| 0:11:20 | 0:11:20 | Kaarnalaivat | ME DR-SOPIMUS, VUOROTTELU | | | |
| 0:14:00 | 0:14:00 | Lippalakit | SAMANLÄHTÖIS. | | | |
| | | Isopurje | MAHTI ME TAHTO TAVOITE HEIJASTAMINEN | N3: "veä" | Kaikki yhtyvät | |
| 0:17:00 | 0:17:00 | Ammatit | MAHTI OSALLIS- TUMINEN PELKISTYMINEN VASTAVUOROIS. | | | |
| 0_2 | | | | | | |
| 0:00 | | | | M ko- ne- mies | | Esineell.syö metafor. |
| 0:02:30 | 0:19:30 | Roolien liik- keet | HEIJASTAMINEN JAETTU TOIMIN- TA VUOROTTELU | | | |
| 0:04:00 | 0:21:00 | Sopan mais- telu | SIJAIKOKEMUS VUOROTTELU | F syöttää N3:a | | |
| 0:05:20 | 0:22:20 | Moottori pyörii | MAHTI Toimintaa | M saa huom. | | |
| 0:11:20 | 0:29:00 | Myrsky, mies yli laidan | KATKOS KEHOLLISUUS TOISEUS MIELEN TEORIA | 0:30:30 F peitt. pelas- tetun pään, 0:31:30 M hoi- vaa | Empa- tiaa | |

Liite 4/T3R4 / KOHTAUSTEN ERITTELY (LUONNOS)

| | | | | | | |
|------------|---------|--|---|---------------------------------|---|--|
| 0:15:00 | 0:32:00 | Ajo karille | MERKKI | | | Merkkiä ei huomata |
| 0:16:20 | 0:33:20 | Kapteenin määräysvalta | VIRTAUS MAHTI KUNNIOITUS | Ltt. vie kapteenin tark. laivaa | | Ltt. innov. mutta ohj. eivät fokusoi tarp. |
| 0:18:00 | | Saarelle | LUOPUMINEN KESKENERÄIS. | | | |
| 0_3 | | | | | | |
| 0:00 | | Saarella selviytyminen | VAPAAUS VIRTAUS TAVOITE TAHTO | | | |
| 0:03:00 | | Esineille uusia merkityksiä, toimintaa | VAPAAUS VIRTAUS META-FORA | | | |
| 0:14:18 | | Yö | ME KEHOLLISUUS LUOTTAMUS | | | |
| 0:19:00 | | Laiva saapuu "apua" | KATKOS ME TAVOITE TAHTO JAETTU TOIM | | Lähes kaikki huutav ja vilkutt laivalle | |
| 0_4 | | | | | | |
| 0:00:00 | | "Mitätä teille on tapahtunut" "Ei meilläpäin tällaista syödä" | PARADOKSI SIIJAISKOKEMUS (pelastuminen omasta ansiosta) | | | Ohj. tahall tyrmäys vahv. ryhmää |
| 0:02:00 | | Siirtyvät laivaan Valitsevat juhla-asut | TOISEUS (rooliasusta) SIIJAISKOKEMUS (palkkiosta) | | | |
| 0:06:00 | | Ateriointi, maljat, karaoke | RITUAALI ARKKITYYPPI MAHTI ME | 0:07:30 M 8:30 M | | |
| | | Kuokkavieras | KATKOS | | | Irrall. episodi |
| 0:11:20 | | Haastattelu | JAETTU HUOMIO MAHTI | | | |
| 0:16:45 | | Velho | KATKOS IHMETTELY ARKKITYYPPI PELKISTYMINEN | | | |
| 0_5 | | | | | | |
| 0:00:00 | | Todistukset, puheet | MAHTI ME | | | |

Liite 5a / SAATEKIRJE JA KYSELY 1: TYÖNTEKIJÄN ESITIEDOT

Avain-säätiö **SAATEKIRJE**
 Rauhankatu 19, 15110 Lahti 18. 12. 2006
 www.avainsaatio.fi
 DRAAMATUTKIMUS 'DRAPU' / Tuula Pulli
 Laivarannantie 11 as 2, 40900 Säynätsalo
tuula.pulli@avainsaatio.fi, puh.050 595 3382

ESITIE TOJEN KERÄÄMINEN

TERVETULOA DRAAMAAN PUHEVAMMAISTEN IHMISTEN KANSSA, DRAPUUN!

Kiitos, että lupauduit mukaan. Tervetuloa koulutukseen, kolmeen draamatuokioon sekä niitä seuraaviin yksilöllisiin ja yhteisiin pohdintoihin tammi - toukokuun aikana 2007.

Tässä kerätään **esitietoa osallistujista**. Kaikki nimet muutetaan tutkimuksessa numeroiksi. Tutkimus raportoidaan niin, että ulkopuoliset eivät voi tunnistaa tekstistä ketään.

Rengasta valitsemasi numero esitetyistä vaihtoehdoista; niitä on eri kohdissa eri määrä. Ellet osaa arvioida, jätä numero rengastamatta. Kauttaviivalla erotetuista kohdista voit myös alleviivata sopivia kohtia (esim. 'valitsee katseella/ kehonliikkeellä/ kädellä...'). Voit myös lisäillä omia kuvauksia. *Täydennä* kysyttäessä, *kommentoi* halutessasi.

PUNAINEN lomake 1

koskee Sinua, osallistuvaa lähityöntekijää.

SININEN lomake 2

koskee kehitysvammaista osallistujaa, asiakasta. Täytä lomake hänestä, johon erityisesti kohdennat huomiosi. Sopikaa etukäteen, kenestä kukakin täyttää esitietolomakkeen. Hän havainnoi samaa asiakasta tuokioissa. Voit mielellään koota esitiedot yhdessä asiakkaan edunvalvojan tai huoltajan kanssa tai pyytää häneltä täydentäviä tietoja. Välttämätöntä se ei kuitenkaan ole, koska he ovat antaneet luvat tietojen luovuttamiseen ja tutkimuksessa suojataan kaikkien henkilötiedot.

Lähetä lomakkeet täytettyinä Säynätsaloon
 tai tuo tullessasi koulutukseen
 10. 01. 2007

Kiitos vaivannäöstäsi.

Koulutuksessa saat kirjamme Kuvittelle (2003) ja muuta materiaalia sekä käytännön tuntumaa draamakäsityksen keinoin. Pohdimme kokemusten arviointia ja tulkintaa. Koulutus on osallistumisesi edellytys.

Tervetuloa X:ään 10.01.2007. Aloitamme klo 10.00.

Tuula ja Virpi

Liite 5a / SAATEKIRJE JA KYSELY 1: TYÖNTEKIJÄN ESITIEDOT

PUNAINEN lomake: LÄHITYÖNTEKIJÄN ESITIEDOT Kysely 1 1(2)

Lomakkeen täyttäjä _____

1.1 TAUSTATIETOA (rengasta numero 1, 2 tai 3)

1.1.1 *Ikäryhmä* 1 alle 30 v 2 30-39v 3 40-49 v 4 Yli 50 v

1.1.2 *Sukupuoli* 1 mies 2 nainen

1.1.3 *Koulutus* _____

1.1.4 *Työkokemus kehitysvammaisten ihmisten parissa*
1 alle 5v 2 5 -10 v 3 10-15 v 4 yli15 v

1.1.5 *Työpaikka* 1 hoitokoti 2 päivätoimintayksikkö

1.1.6 *Sijainti* 1 Häme 2 Keski-Suomi

1.2 AIKAISEMPIA KOKEMUKSIA?

Teatterissa valmis tai improvisoitu teksti (puhe, liikkeet, valot jne.) esitetään yleisölle. Näyttelijöiden tavoite on saada yleisö kokemaan jotakin merkityksellistä. Monille teatterin määritelmille on yhteistä *'esitys jollekin'*.

Draamastakin on monta määritelmää ja monia lajityyppejä. Nyt lähdet mukaan osallistujien draamaan, jossa draamateksti syntyy pohjatarinasta toiminnassa, yhteisen kokemuksen prosessina. Läsnäolijat tuottavat tapahtumisen: sitä *ei esitetä*. Osallistujat kokevat ja ovat mukana kukin omalla tavallaan. Ei näytellä, vaan kuvitellaan vain *astutaan hetkeksi tai hetkittäin*. Välillä ehkä *tutkitaan yhdessä*, mitä tapahtui ja miksi - ja mitä olisi voinut tapahtua. Osallistujien draama on *ainutkertainen yhteisöllinen tapahtuma*.

Missä määrin olet aikaisemmin ollut osallistujien draamassa? (rengasta jokin numeroista 1-4)

1.2.1 *Ilman kehitysvammaisia asiakkaita* 1.2.2 *Kehitysvammaisten asiakkaiden kanssa*

1 en lainkaan 1 en lainkaan

2 yhden kerran 2 yhden kerran

3 2-5 kertaa 3 2-5 kertaa

4 yli 5 kertaa 4 yli 5 kertaa

1.3 AIKAISEMPAA TIETOA?

Rengasta numero sen mukaisesti, miten lause vastaa omaa arvioitasi.

| | |
|-------|---|
| 1.3.1 | <i>Minulla on aiempaa tietoa draamakasvatuksesta.</i> ei lainkaan 1 jonkin verran 2 kohtalaisesti 3 paljon 4 |
| 1.3.2 | <i>Minulla on aiempaa tietoa prosessidraamasta.</i> ei lainkaan 1 jonkin verran 2 kohtalaisesti 3 paljon 4 |

1.4. SUHTAUTUMINEN?

1.4.1 *Hakeutuminen tähän hankkeeseen*

Kun mahdollisuus tarjottiin:

- 1 Jouduin mukaan "ryhmän paineesta", en omasta halustani
- 2 Varovainen uteliaisuus heräsi, mutta epäilen onko tämä "mun juttu"
- 3 Harkittuani asiaa aloin innostua ja ilmoittauduin mukaan
- 4 Olin odottanut pitkään tällaista tilaisuutta, ilmoittauduin heti

Liite 5a / SAATEKIRJE JA KYSELY 1: TYÖNTEKIJÄN ESITIEDOT

Rengasta numero sen mukaisesti, miten lause vastaa omaa arvioitasi. 2(2)

| | |
|-------|---|
| 1.4.2 | <i>Ajatus draamatuokioihin osallistumisesta on minulle mieluinen.</i> ei lainkaan 1 jonkin verran 2 kohtalaisesti 3 paljon 4 |
| 1.4.3 | <i>Ajatus tutkittavana olemisesta on minulle epämieluinen.</i> ei lainkaan 1 jonkin verran 2 kohtalaisesti 3 paljon 4 |

1.5 ODOTUKSIA?

Rengasta numero sen mukaisesti, miten lause vastaa käsitystäsi siitä miten tässä draamaprosessissa tulee käymään (ei vain sitä, mitä toivoisit tapahtuvan).

| | |
|-------|--|
| 1.5.1 | <i>Saan virkistäviä ja miellyttäviä kokemuksia.</i> en lainkaan 1 jonkin verran 2 kohtalaisesti 3 paljon 4 |
| 1.5.2 | <i>Heittäydyn rohkeasti mukaan enempiä miettimättä.</i> en lainkaan 1 jonkin verran 2 kohtalaisesti 3 paljon 4 |
| 1.5.3 | <i>Vältän esiin tulemistä ja pyrin seurailemaan, tarkkailemaan sivusta.</i> en lainkaan 1 jonkin verran 2 kohtalaisesti 3 paljon 4 |
| 1.5.4 | <i>Saan draamasta näkökulmia ja käsitteitä vuorovaikutuksen tarkasteluun.</i> en lainkaan 1 jonkin verran 2 kohtalaisesti 3 paljon 4 |
| 1.5.5 | <i>Saan kokemusta erilaisista keinoista asiakkaiden osallistumisen aktivointiin.</i> en lainkaan 1 jonkin verran 2 kohtalaisesti 3 paljon 4 |
| 1.5.6 | <i>Yli tunnin pituinen ryhmätuokio on asiakkaalleni kestävätilanne.</i> ei lainkaan 1 jonkin verran 2 kohtalaisesti 3 paljon 4 |
| 1.5.7 | <i>Asiakkaani saa virkistäviä ja miellyttäviä kokemuksia.</i> ei lainkaan 1 jonkin verran 2 kohtalaisesti 3 paljon 4 |
| 1.5.8 | <i>Asiakkaani on tuokioissa aktiivinen ja osallistuu kykyjensä mukaan.</i> ei lainkaan 1 jonkin verran 2 kohtalaisesti 3 paljon 4 |

1.6 KIINNOSTUS?

Missä määrin teatteri, draama ja muu luova toiminta kiinnostavat sinua? (Voit halutessasi rengastaa useita alla olevista kohdista ja täydentää vastausta sanallisesti)

- 1 ei kiinnosta lainkaan
- 2 kiinnostaa jonkin verran, mutta ei kuulu harrastuksiini
- 3 teatterissa käynti kuuluu harrastuksiini, seuraan alan tapahtumia
- 4 draaman, teatterin, tanssi-ilmaisun tms. luovan ilmaisun tekeminen on harrastukseni

Jos haluat, kerro vielä jotakin itsestäsi tai siitä, miksi olet tässä mukana. Voit jatkaa kääntöpuolelle.

Liite 5b / KYSELY 2: ASIAKKAAN ESITIEDOT

SININEN lomake : ASIAKKAAN ESITIEDOT

Kysely 2 1(3)

Asiakas _____
Lomakkeen täyttäjät _____

Arvioitavia ja arvioitsijoita ei *vaihdeta* tuokiosta toiseen. Arvioit siis kolmessa tuokiossa samaa asiakasta. Jos hän tai sinä on voittamattomasti estynyt saapumasta johonkin tuokioon, tilalle voi tulla toinen henkilö. Hanki etukäteen tutkimusluvut ja esitiedot ja varmista kyselyyn ja haastatteluun osallistuminen. Sijastus on ongelmallista tutkimuksen kannalta, mutta on parempi ratkaisu kuin jättää paikka piirissä täyttämättä.

Rengasta valitsemasi numero. Ellet osaa arvioida, jätä numero rengastamatta. *Täydennä* kysyttäessä, *kommentoi* halutessasi.

2.1 ASIAKKAAN TAUSTATIETOA

2.1.1 *Ikäryhmä* 1 alle 30 v 2 30-39v 3 40-49 v 4 yli 50v
2.1.2 *Sukupuoli* 1 mies 2 nainen
2.1.3 *Ryhmä* 1 hoitokoti 2 päivätoimintayksikkö
2.1.4 *Sijainti* 1 Häme 2 Keski-Suomi

2.2 MITEN TUTTU? MILLAISENA PERSOONANA KOET HÄNET?

2.2.1 *Olen tuntenut hänet* 1 alle 1v 2 1-5v 3 6-10v 4 yli 10 v
2.2.2 *Arvioin tuntevani häntä* 1 jonkin verran 2 kohtalaisesti 3 melko hyvin 4 hyvin

Kuvaile lyhyesti hänen luonnettaan:

Miten tulette ”juttuun” keskenänne?

2.3 ONKO HÄN AIEMMIN OLLUT MUKANA OSALLISTUJIIEN DRAAMASSA?

2.3.1 *Minun kanssani* 2.3.2 *Muiden kanssa*

1 ei lainkaan 1 ei lainkaan
2 yhden kerran 2 yhden kerran
3 2-5 kertaa 3 2-5 kertaa
4 yli 5 kertaa 4 yli 5 kertaa

2.4 ILMAUKSET JA YMMÄRTÄMINEN (2.4 alakysymyksissä voit halutessasi *rengastaa useita* numeroita)

2.4.1 Miten ymmärrettävästi hän puhuu? (ääntämisen ja sanaston kannalta)

1 ei puhu eikä tapaille sanoja (tarkenna kohdassa 2.4.2)
2 omia sanoja tai puhetta, jota ei voida ymmärtää
3 tavuja ym. sanahahmojen tunnistettavia osia
4 yksittäisiä sanoja, tuttujen ymmärrettävissä
5 yksittäisiä sanoja, vieraan ymmärrettävissä
6 usean sanan ilmauksia, tuttujen ymmärrettävissä
7 usean sanan ilmauksia, vieraan ymmärrettävissä
8 puhuu ymmärrettävin lausein

Liite 5b / KYSELY 2: ASIAKKAAN ESITIEDOT

2.4.2 Millaisia *muita kommunikointikeinoja kuin puhetta hän käyttää?* 2(3)

1 ilmaisee olemuskielellä, toiminnalla, äänellä jne. (ei kohdenna viestiksi kumppanille)
2 ilmaisee olemuskielellä, toiminnalla, äänellä (kohdentaa viestin kumppanille)
3 katsoo tarkoittamaansa asiaa/ osoittaa paikkaa/ esinettä/ ihmistä/ tapahtumaa
4 esittää toimintaa / käyttää eleitä/ pantomiimia
5 vie kädestä/ ojentaa/ tuo esineen/ näyttää asian (esim. ovi) tai esineen
6 valitsee katseella/ kehon liikkeellä/ kädellä merkkejä, jotka viittaavat johonkin tarkoitukseen
7 valitsee yksittäisiä sovittuja merkkejä / kuvia/ kuvalauseita. Merkkien määrä _____
8 osoittaa yksittäisiä bliss-symboleita / blisslauseita. Merkkien määrä _____
9 käyttää yksittäisiä viittomisilmauksia/ usean viittoman jaksoja. Viittomien määrä _____
10 muuta _____

Käyttääkö hän kommunikoinnin apuvälineitä, mitä? _____
Otaako hän jonkin apuvälineen mukaan draamatuokioihin? _____
Mihin tarkoitukseen?

Käyttääkö hän tulkkipalvelua? _____ Onko tulkkipalvelutyöntekijä mukana draamatuokioissa? _____

2.4.3 Mitä *tavoitteita voit tulkita hänen viestinnästään?* (riippumatta ilmausten ymmärrettävyydestä)

1 tunne- ja tahtotilan ilmauksia (joko-tai: esim. tyytyväisyys/ tyytymättömyys, hyväksyy/ torjuu)
2 tunne- ja tahtoilmausten vivahteita (ilo, jännitys), kontaktin ylläpitoa, tarpeita (kutsuu, käskee)
3 kumppanin huomion suuntaamista (tarkoittaa esim. ”katso”, ”ota”), vaikka sisältöä voi olla vaikea tunnistaa
4 toteamista, kommentoimista (”oho”), kertomista (”tuolla”, ”silloin”), väittämistä (”eipäs”) jne.
5 viestin varmistamista (toistaa, korjaa, käyttää uutta keinoa, muuntelee jne.)
6 pyrkimystä sosiaalisen ”etiketin” noudattamiseen (odottaa sopivaa hetkeä, muuntelee jne.)
7 muuta _____

Onko hänellä paljon ”tyhjää” puhetta, toistelua, korviketoimintaa yms., mikä ei näytä liittyvän tilanteeseen?

Millaisista vaihtoehdoista hän voi tehdä valintoja? Auttavatko kuvat valinnassa?

2.4.4 Miten hän ymmärtää puhetta? Mikä tukee ymmärtämistä?

1 on vaikea tietää, mitä hän seuraa ja ymmärtää (esim. vireytila vaihtelee suuresti)
2 reagoi äänensävyihin/ kumppanin olemuskieleen/ lauluun jne.
3 reagoi tarkoituksenmukaisesti osoittamiseen / esineiden näyttämiseen/ eleisiin/ kommunikointikuviin
4 ymmärtää tilanteisiin liittyvää, konkreettista kuvin tai viittomin tuettua puhetta
5 ymmärtää tilanteisiin liittyvää, konkreettista ja ennakoitavaa puhetta (esim. ohjeita)
6 ymmärtää selkeää puhetta, joka ei suoraan liity tilanteeseen eikä ole ennakoitavissa
7 ymmärtää kuvailevaa, rakenteeltaan monipuolista puhetta (esim. urheilu-uutisia)

Millä tavoin ja millä tuloksin yhteisönne tukee häntä toisten viestien ymmärtämisessä?

Liite 5b / KYSELY 2: ASIAKKAAN ESITIEDOT

2.5 YHTEINEN HUOMION KOHDE?

3(3)

(Jos rengastat useita numeroita 1-6, merkitse lisäksi tähdellä yksi kohta, joka kuvaa häntä *tyypillisimmillään*)

2.5.1 Miten hän yleensä kiinnittää huomionsa kommunikointikumppanin tarjoamaan asiaan eli jakaa huomion kohteen hänen kanssaan? Arvioidessasi olet, että vuorovaikutustilanne on 'otollinen' ja että 'asia' kiinnostaa kumpaakin osapuolta. Arvioi tässä jotakin muuta kohdetta kuin ruoka tai itestimulaation väline. Tarkastele esim. sitä, miten hän kiinnostuu esineen yhteisestä käytöstä, seuraa toisen tekemistä tms.

- 1 kiinnittää huomion kumppanin tarjoamaan kohteeseen satunnaisesti (itselähtöisyys hallitsee havaintoja)
- 2 kiinnittää huomion samaan kuin kumppani, jos tämä toimii hänen rytmissään
- 3 huomio pysyy kumppanin kanssa yhteisessä kohteessa, jos saa häneltä siihen jatkuvan tuen
- 4 kiinnittää huomion ryhmälle selkeästi tarjottuun kohteeseen, jos kumppani rajaa huomion siihen
- 5 kiinnittää huomion ryhmässä vahvistuvaan tekemiseen, saa tuen ryhmästä (esim. odottaa, ennakoii)
- 6 kiinnittää huomion ryhmässä tapahtuvaan yksittäiseen muutokseen (esim. ilmoitus, käänne)

2.5.2 Miten hän yleensä toimii itselleen uusissa ryhmätuokioissa?

- 1 pyrkii pois ryhmästä / vetäytyy omiin oloihinsa / turvautuu kumppaniin kiinnittymättä ryhmään
- 2 vetäytyy sivuun jäaden seurailemaan muita / poistuu mutta palaa takaisin
- 3 häiritsee/ ei siedä toisia lähellään / ei liity toisten tekemisiin / ei kestä huomiota/ kaappaa huomion yms.
- 4 hyväksyy läheisiä kontakteja / ottaa itse kontakteja muihin / yrittää osallistua toimintaan
- 5 osallistuu ryhmään minäkeskeisesti, mutta ottaa muita huomioon henkilökohtaisen ohjauksen avulla
- 6 osallistuu ryhmäkeskeisesti / antaa ja ottaa vuoroja ilman henkilökohtaista ohjausta

Muuta?

2.6. TOIMINNAN JA KEHITYKSEN RAJOITTEITA? (rengasta alakohdittain jokin numeroista 1-4)

| | | | | |
|------------------------|---------|-----------------|---------------|--------------|
| 2.6.1 Ymmärrysvaikeus | 1 lievä | 2 keskiasteinen | 3 vaikea | 4 syvä |
| 2.6.2 Autistisuus | 1 ei | 2 lievä | 3 kohtalainen | 4 huomattava |
| 2.6.3 Liikuntarajoitus | 1 ei | 2 lievä | 3 kohtalainen | 4 huomattava |

Miten ilmenee?
Apuvälineitä?

| | | | | |
|--|------|-----------------|---------------|--------------|
| 2.6.4 Mielenterveysongelma | 1 ei | 2 jonkin verran | 3 kohtalainen | 4 huomattava |
| 2.6.5 Epilepsia | 1 ei | 2 lievä | 3 kohtalainen | 4 huomattava |
| 2.6.6 Alentunut kuulo | 1 ei | 2 lievä | 3 kohtalainen | 4 huomattava |
| 2.6.7 Näkövamma/ näönkäytön vaikeus | 1 ei | 2 lievä | 3 kohtalainen | 4 huomattava |
| 2.6.8 Aistiherkkyys | 1 ei | 2 jonkin verran | 3 kohtalainen | 4 huomattava |

Miten ilmenee?

| | | | | |
|------------------------------|------|-----------------|---------------|---------------|
| 2.6.9 Reagoinnin viive | 1 ei | 2 jonkin verran | 3 kohtalainen | 4 huomattava |
| 2.6.10 Pelko kohdata uutta | 1 ei | 2 joskus | 3 melko usein | 4 hyvin usein |
| 2.6.11 Suuri levottomuus | 1 ei | 2 joskus | 3 melko usein | 4 hyvin usein |
| 2.6.12 Voimakas vastustus | 1 ei | 2 joskus | 3 melko usein | 4 hyvin usein |
| 2.6.13 Avoin aggressiivisuus | 1 ei | 2 joskus | 3 melko usein | 4 hyvin usein |

2.7 LYHYESTI: MITÄ TOIVOT HÄNELLE DRAPUSTA?

KIITOS AJATUKSISTASI!

Liite 5c / KYSELY 3: ASIAKKAAN KOKEMUSTEN ARVIOINTI

DRAPU / VIHREÄ lomake

Kysely 3 1(3)

Asiakas _____

Lomakkeen täyttäjä _____

Tuokio (rengasta): 1 Kuningas 2 Ritari 3 Tarinax

Varaa lomakkeille 3 (asiakasta koskeva arvio, vihreä) ja 4 (itsearvio, keltainen) rauhallinen puolittunut työajastasi. Lue ensin lauseet läpi. Jos et katso voivasi arvioida jotakin seikkaa, jätä numero rengastamatta. Joissakin kohdin pyydetään myös sanallista kuvausta. Kerro lyhyesti asioita, jotka tulevat ensiksi mieleesi.

3. TULKINTAA ASIAKKAASTA

Arvioidessasi asiakkaan toimintaa pidä vertailukohtana havaintojasi hänestä arjen ryhmätilanteissa ja ota huomioon hänen fyysiset rajoituksensa. Arvioidessasi hänen kokemuksiaan joudut kokonaan oletusten ja tulkintojen maailmaan. Tee arvioita rohkeasti ("mielestäni näytti siltä", "sain vaikutelman että"). Sukeltaminen toisenkin ihmisen mielen maailmaan kuuluu tämän tutkimuksen luonteeseen. Se on myös työssäsi tuttua.

Aluksi tarkastellaan asiakkaan osallistumista vuorovaikutukseen (3.1), sitten hänen mahdollisia elämyksiään ja merkityskokemuksiaan (3.2).

3.1 VUOROVAIKUTUS ASIAKKAAN KOKEMUKSEN ARVIOINTIA (1)

Rengasta luku sen mukaan, missä määrin kuvaus vastaa draamatuokiosta tulkitsemaasi:
1 ei lainkaan 2 jonkin verran 3 kohtalaisesti 4 paljon

| | | | | | | |
|-------|--|----|---|---|---|---|
| 3.1.1 | Hän virittyi kahdenkeskiseen yhteyteen (esim. heijastaminen, yhteinen jännite/purkaus). | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 3.1.2 | Hän virittyi ryhmän yhteyteen (esim. heijastaminen, yhteinen jännite/purkaus). | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 3.1.3 | Hän kiinnitti huomion itselleen tarjottuun kohteeseen (esim. esine, teko, ääni). | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 3.1.4 | Hän kiinnitti huomion ryhmälle yhteisesti tarjottuun kohteeseen (esim. esine, teko, ääni). | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 3.1.5 | Hän vastasi hyväksyvästi työntekijöiden 'tarjouksiin' (esim. kokeili päähinnettä, jäljitteli). | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 3.1.6 | Hän vastasi hyväksyvästi toverien 'tarjouksiin' (esim. fyysiseen kontaktiin, ojensi esineen). | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 3.1.7 | Hän teki toisille 'tarjouksia' (esim. osoitti, kommentoi, teki aloitteen, otti esineen, näytti jotakin). | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 3.1.8 | Hän kesti vuorollaan ryhmän huomion eikä vaatinut sitä yli tilanteen tarpeen. | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 3.1.9 | Hän toimi vastavuoroisesti (esim. odotti, otti ja antoi vuoroja). | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 3.1. | Hän oli antaumuksella mukana yhteisessä toiminnassa (riippumatta siitä, ymmärsikö tavoitteen). | 10 | 2 | 3 | 4 | |
| 3.1. | Osallistumisen innoitus näkyi hänestä vielä draamatuokion jälkeenkin. | 11 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3.1. | Draamatuokio oli hänelle kuntouttava vuorovaikutuksen ja osallistumisen kokemus. | 12 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Kommentit, lisäykset ja kysymykset ovat tervetulleita (kirjoita kääntöpuolelle)

Liite 5c / KYSELY 3: ASIAKKAAN KOKEMUSTEN ARVIOINTI

3.2 DRAAMAN ESTETIIKKA (‘PUHUTTELEUVUUS’ ASIAKKAAN NÄKÖKULMASTA) 2(3)

Millaista kokemista, ymmärtämistä ja merkityksiä arvioit draaman tuottaneen asiakkaalle?
ASIAKKAAN KOKEMUKSEN ARVIOINTIA 2

Rengasta luku sen mukaan, missä määrin kuvaus vastaa draamatuokiosta tulkitsemaasi:

| | 1 ei lainkaan | 2 jonkin verran | 3 kohtalaisesti | 4 paljon |
|-------|---|-----------------|-----------------|----------|
| 3.2.1 | Hän havainnoi tapahtumia valppaasti. | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3.2.2 | Hän sai selkeitä aisti- ja tunnekokemuksia (esim. valo, ääni, väri, kosketus, tuoksu, rytmi). | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | Mistä hän erityisesti piti? | | | |
| | Mistä hän ei pitänyt? | | | |
| 3.2.3 | Draaman tehokeinot ja työlävät (esim. näyttäminen, pysäytykset, moniaistisuus, äänet, musiikki, rooliasut, tarinan kuvat, viittominen) tukivat hänen tarkkaavuuttaan. | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | Mikä erityisesti sai hänet uteliaaksi? | | | |
| | Haittasiko jokin toiminta hänen mukanaoloaan? | | | |
| 3.2.4 | Tuokiossa oli hänelle kokemuksesta tuttuja asioita (esim. esine, tekeminen, tapahtuma). | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | Jos tuttua asioita oli, mitä niistä jäi erityisesti mieleesi? | | | |
| | Lisäsivätkö vai vähensivätkö tutut asiat hänen kiinnostustaan yhteiseen toimintaan? | | | |
| 3.2.5 | Draaman oudot asiat (esim. esine, tekeminen, tapahtuma) ja yllätykset kiinnostivat häntä. | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | Oliko outous ja ennakoimattomuus haitaksi? Jos ahdistusta syntyi, selvisikö hän sen yli? | | | |

Liite 5c / KYSELY 3: ASIAKKAAN KOKEMUSTEN ARVIOINTI

| | 1 ei lainkaan | 2 jonkin verran | 3 kohtalaisesti | 4 paljon |
|--------|---|-----------------|-----------------|----------|
| 3.2.6 | Hän kiinnostui tarinan yksittäisistä kohtauksista. | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | Missä hän oli erityisen tarkkaavainen? | | | |
| | Missä hän erityisesti ”jäi keltasta”? | | | |
| 3.2.7 | Roolihahmot, rakennettu tila, äänet yms. kiinnostivat häntä ”ulkoisesti” (aistit, oma tunne). | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3.2.8 | Tilanteet kiinnostivat häntä ”sisäisesti” (”mitä tapahtuu”, ”millä tuosta tuntuu”). | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3.2.9 | Hän otti roolin (huom. esim. osallistuminen ’kansana’ yhteiseen tekemiseen on myös rooli). | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3.2.10 | Hän ymmärsi tarinan pääjuonen. | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3.2.11 | Hän vei osaltaan tarinaa eteenpäin (esim. reagoi ”joo”/”ei” kysyttäessä ’kansalta’). | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3.2.12 | Hän toimi ryhmän yhteisen päämäärän suuntaisesti (esim. etsiminen, ratkaisun löytäminen). | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3.2.13 | Hän sai kokea tarinan omalla tavallaan ja vaikuttaa siihen kykijensä mukaan. | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3.2.14 | Näin hänessä uusia piirteitä (ymmärrystä tai toimintaa, joka ei juurikaan tule esiin arjen ryhmätilanteissa). | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | Jos näit, millaisia piirteitä tuli esiin? Miten voit hyödyntää näitä havaintoja? | | | |
| 3.2.15 | Tarinassa oli seikkoja, jotka toivat mieleeni hänen todellisen elämänsä asioita. | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | Jos oli, mitä muistuu mieleesi ja mitä ne sinulle hänestä kertovat? | | | |

Kommentit, lisäykset ja kysymykset ovat tervetulleita.

Liite 5d/ KYSELY 4: ITSEARVIOT

DRAPU/ KELTAINEN lomake

Kysely 4 1(3)

Lomakkeen täyttäjän nimi _____

Ryhmä _____

Tuokio (rengasta): 1 Kuningas 2 Ritari 3 Tarinax

4. ITSEARVIOT

Aluksi saat arvioida draamakokemustasi vuorovaikutuksen kannalta ja vuorovaikutuksen oppimiskokemuksena (4.1). Sitten siiryt draaman estetiikan pariin tarkastelemaan draamaa elämyksenä ja virkistykseenä ja mietit kuvittelua ja merkityksiä (4.2). Arvioi rohkeasti ja rehellisesti. Jos et katso voivasi arvioida jotakin kohtaa, jätä ko. rivin numero rengastamatta.

4.1 VUOROVAIKUTUS

ITSEARVIOINTIA (1)

Rengasta luku sen mukaan, missä määrin kuvaus vastaa kokemustasi draamatuokiosta:
1 ei lainkaan 2 jonkin verran 3 kohtalaisesti 4 paljon

| | | | | | |
|--------|--|---|---|---|---|
| 4.1.1 | Tuokio oli minulle antoisaa vuorovaikutuksen kokemuksena. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4.1.2 | "Kutsuin" asiakasta vuorovaikutukseen roolien ja tarinan avulla. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4.1.3 | Sain tietoa itsestäni (löysin rajojani ja/tai mahdollisuksiani). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4.1.4 | Sain tietoa tästä draamaryhmästä ryhmänä ja persoonien pelikenttänä. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4.1.5 | "Kuuntelin" muita, liityin muiden tekemiseen ottamatta tarpeettomasti tilaa itselleni. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4.1.6 | Oloni oli vaivautunut, kun emme saaneet selkeitä ohjeita miten toimia eri tilanteissa. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4.1.7 | Osallistuin aktiivisesti, tein aloitteitakin ja vein tarinaa eteenpäin. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4.1.8 | En tuntenut kuuluvani ryhmään. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4.1.9 | Näin yhteisen huomion kohteen jakamista ryhmässä. Millaisia muistuu mieleesi? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4.1.10 | Näin tilanteita, joissa vastavuoroisuus nousi selkeästi esin. Millaisia muistuu mieleesi? | 1 | 2 | 3 | 4 |

Liite 5d/ KYSELY 4: ITSEARVIOT

Rengasta luku sen mukaan, missä määrin kuvaus vastaa kokemustasi draamatuokiosta:
1 ei lainkaan 2 jonkin verran 3 kohtalaisesti 4 paljon

| | | | | | |
|--------|---|---|---|---|---|
| 4.1.11 | Draamatuokion vuorovaikutustavoite jäi minulle epäselväksi. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4.1.12 | Ymmärsin tuokion vuorovaikutuksen yleistavoitteen, mutta mielestäni sitä ei saavutettu. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4.1.13 | Aion hyödyntää tuokiosta käytettyjä vuorovaikutuskeinoja asiakastyössäni. Millaisia ajattelet kokeilla? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4.1.14 | Osallistujien draama kehittää vuorovaikutusta puhevammaisten ihmisten kanssa (yleisarvio). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4.1.15 | Osallistujien draama kehittää vuorovaikutusta työryhmässä (yleisarvio). (vastaa ajatellen omaa arkityöryhmääsi) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4.1.16 | Osallistujien draama sopii minulle vuorovaikutusta kehittäväksi koulutukseksi . | 1 | 2 | 3 | 4 |

Kommentit, lisäykset ja kysymykset ovat tervetulleita:

Liite 5d/ KYSELY 4: ITSEARVIOT

4.2 DRAAMAN ESTETIIKKA (’PUHUTTELEVUUS’ LÄHITYÖNTEKIJÄN NÄKÖKULMASTA) 3(3)

Millaista kokemista, ymmärtämistä ja merkityksiä draama tuotti sinulle? ITSEARVIOINTIA 2

Rengasta luku sen mukaan, missä määrin kuvaus vastaa kokemustasi draamatuokiosta:
1 ei lainkaan 2 jonkin verran 3 kohtalaisesti 4 paljon

| | |
|-------|--|
| 4.2.1 | Tuokio oli minulle antoisa <i>virikistymisen</i> kokemuksena. 1 2 3 4 |
| 4.2.2 | <i>Eläydyin</i> draaman kuvitteelliseen maailmaan ja sen vakavaan leikkisyyteen. 1 2 3 4 Jos eläydyit, mikä vei sinua ”toiseen todellisuuteen”? Eläydytkö aidosti ja persoonallisesti vai esititkö eläytymistä lähinnä asiakkaalle malliksi, houkutelaksesi hänet mukaan? Tunsitko ristiriitaa eläytymisen ja asiakkaasta huolehtimisen kesken? |
| 4.2.3 | Tuokio oli minulle antoisa <i>esteettisenä</i> kokemuksena (esim. irtautuminen, tila, aistimukset, symboliset merkitykset, syventyminen). 1 2 3 4 Mistä erityisesti pidit? Mistä et pitänyt? |
| 4.2.4 | ”Draamatekniikat” (pysäytykset yms. kohdenmukset tiettyyn asiaan, esim. patsas, still, äänet) syvensivät kiinnostavasti kohtauksia. 1 2 3 4 |
| 4.2.5 | Draamallinen liioittelu ja ennakoimattomat yllätykset hämmensivät tarpeettomasti tarinaa. 1 2 3 4 |
| 4.2.6 | Tarina ”puhutteli” minua: löydän siitä eri kerroksia: vertauskuvallisia viittauksia elämäni. (halutessasi kuvaile kääntöpuolella). 1 2 3 4 |
| 4.2.7 | Osallistujien draama (ilman asiakkaita) sopisi <i>minulle</i> osaksi <i>työkykyä ylläpitävää</i> TYKY-toimintaa. 1 2 3 4 |

Kommentit, lisäykset ja kysymykset (kääntöpuolelle) ovat tervetulleita. Toivomme erityisesti huomioita draamaohjaajien toiminnasta: tarinan käsittelytavoista ja ohjaustyyleistä. Mitä eväitä heille seuraavaksi kerraksi? Draamassahan olemme kaikki oppijoita...

Millä mielellä odotat seuraavaa DRAPU -kertaa? _____

SYDÄMELLINEN KIITOS VASTAUKSESTASI!

Tuula ja Virpi

Liite 5e/ KYSELY 5: ODOTUSTEN TOTEUTUMINEN

Draamaprojekti DRAPU/Tuula Pulli
Laivarannantie 11 as 2, 40900 Säynätsalo
tuula.pulli@avainsaatio.fi
puh 050 -5953382

20.06.2007

Kysely 5. ODOTUSTEN TOTEUTUMINEN

Kiitän kaikkia osallistumisesta, te teitte Sen mahdolliseksi! Edessäni on mielenkiintoisia vuosia antoisan aineiston parissa. ”Ylimääräinen” loppuseminaari Kuhmoisissa 10.10 ei toteudu, koska vain 4 ilmoittautui. Kutsun nuo 4 pareina arvioimaan videoiden antia, kumpikin pari omassa kaupungissaan.

Jokainen saa kuitenkin vielä tämän kyselyn, jonka teko vienee vajaan pari minuuttia. Kysymykset ovat samat kuin ennakkokyselyssä, nyt ne ovat vain menneessä aikamuodossa. Siispä rengasta numero sen mukaisesti, miten lause vastaa käsitystäsi siitä miten kevään 2007 DRAPU draamaprosessissasi kävi.

Ennakkoon en arvanut kysyä vaikeudesta olla kaksoisroolissa, siis yhtä aikaa draaman vietävänä kuin havainnoimassa ja tukemassa asiakasta. Tuo vaikeus - monen muun seikan ohella - tuli onneksi esiin sessiokohtaisissa kyselyissä, ja otan sen esille tutkimusraportissani.

| | |
|-----|--|
| 5.1 | Sain <i>virikistäviä ja miellyttäviä</i> kokemuksia. en lainkaan 1 jonkin verran 2 kohtalaisesti 3 paljon 4 |
| 5.2 | <i>Heittäydyin rohkeasti mukaan enempiä miettimättä.</i> en lainkaan 1 jonkin verran 2 kohtalaisesti 3 paljon 4 |
| 5.3 | <i>Vältin esiin tulemistä ja pyrin seurailemaan, tarkkailemaan sivousta.</i> en lainkaan 1 jonkin verran 2 kohtalaisesti 3 paljon 4 |
| 5.4 | Sain draamasta <i>näkökulmia ja käsitteitä vuorovaikutuksen tarkasteluun.</i> en lainkaan 1 jonkin verran 2 kohtalaisesti 3 paljon 4 |
| 5.5 | Sain kokemusta <i>erilaisista keinoista asiakkaiden osallistumisen aktivointiin.</i> en lainkaan 1 jonkin verran 2 kohtalaisesti 3 paljon 4 |
| 5.6 | <i>Yli tunnin pituinen ryhmätuokio oli asiakkaalleni kestävätilanne.</i> ei lainkaan 1 jonkin verran 2 kohtalaisesti 3 paljon 4 |
| 5.7 | <i>Asiakkaani sai virikistäviä ja miellyttäviä kokemuksia.</i> ei lainkaan 1 jonkin verran 2 kohtalaisesti 3 paljon 4 |
| 5.8 | <i>Asiakkaani oli tuokioissa aktiivinen ja osallistui kykyjensä mukaan.</i> ei lainkaan 1 jonkin verran 2 kohtalaisesti 3 paljon 4 |

Mitä muuta draamakokemuksestasi on mielessäsi? Jatka tarvittaessa kääntöpuolelle...

Vastauksen päiväys

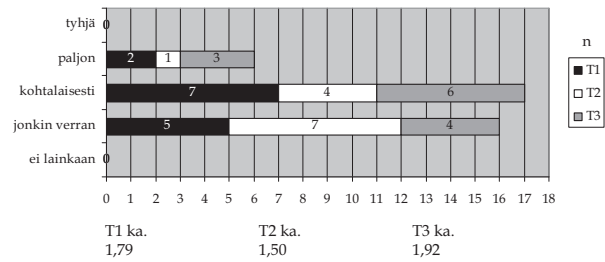
Allekirjoitus

Palauta vastauksesi mahdollisimman pian,
maksettu palautuskuori ohessa. Kiitos!

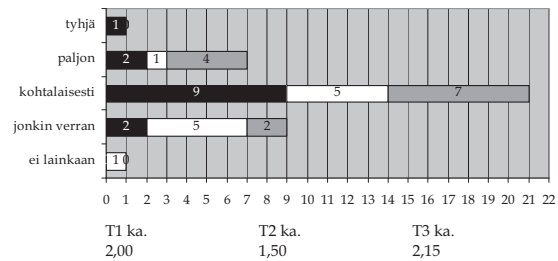
Liite 6a / KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ARVIOT
ASIAKKAASTA

3.1 Vuorovaikutus – asiakkaan kokemuksen arviointia

3.1.1 Hän virittyi kahdenkeskiseen yhteyteen

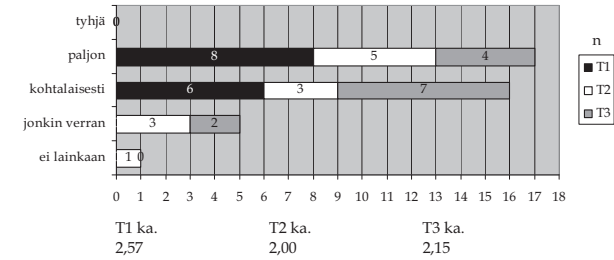


3.1.2 Hän virittyi ryhmän yhteyteen

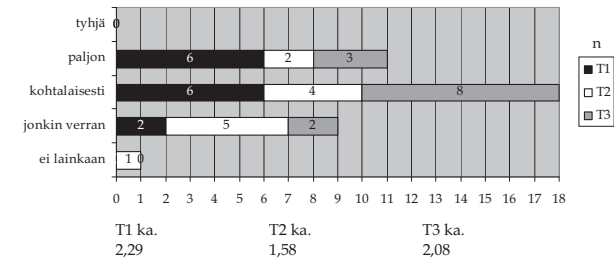


Liite 6a / KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ARVIOT
ASIAKKAASTA

3.1.3 Hän kiinnitti huomion tarjottuun kohteeseen

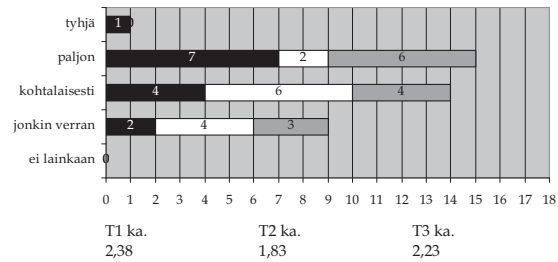


3.1.4 Hän kiinnitti huomion ryhmälle yhteisesti tarjottuun kohteeseen

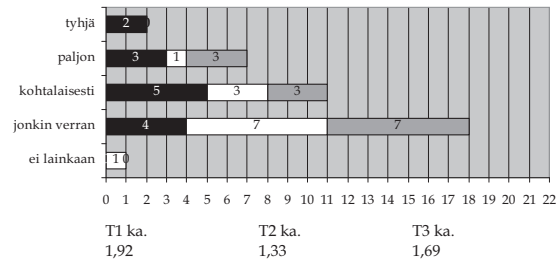


Liite 6a / KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ARVIOT
ASIAKKAASTA

3.1.5 Hän vastasi hyväksyvästi työntekijöiden "tarjouksiin"

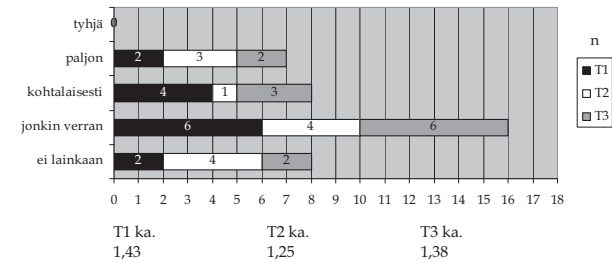


3.1.6 Hän vastasi hyväksyvästi toverien "tarjouksiin"

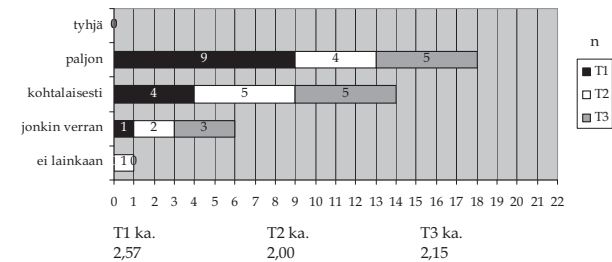


Liite 6a / KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ARVIOT
ASIAKKAASTA

3.1.7 Hän teki toisille "tarjouksia"

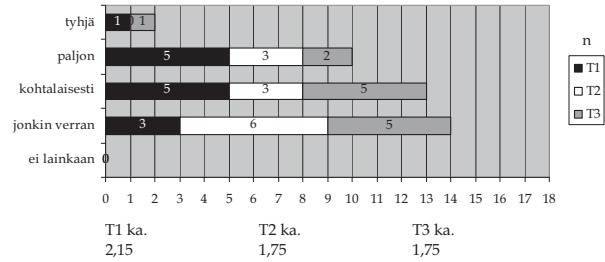


3.1.8 Hän kesti vuorollaan ryhmän huomion eikä vaatinut sitä yli tilanteen tarpeen

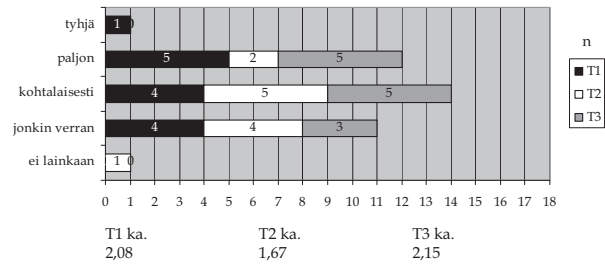


Liite 6a / KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ARVIOT
ASIAKKAASTA

3.1.9 Hän toimi vastavuoroisesti

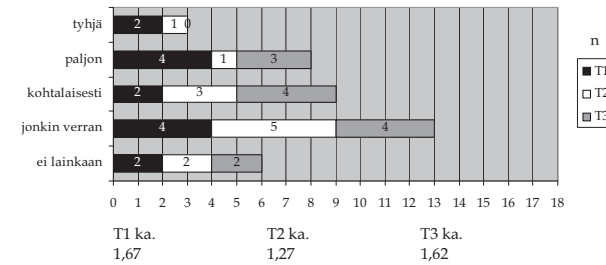


3.1.10 Hän oli antaumuksella mukana yhteisessä toiminnassa

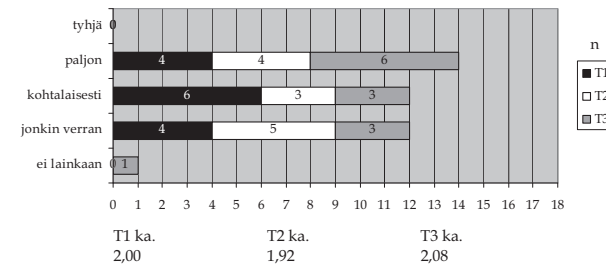


Liite 6a / KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ARVIOT
ASIAKKAASTA

3.1.11 Osallistumisen innostus näkyi hänestä dramatuokion jälkeenkin



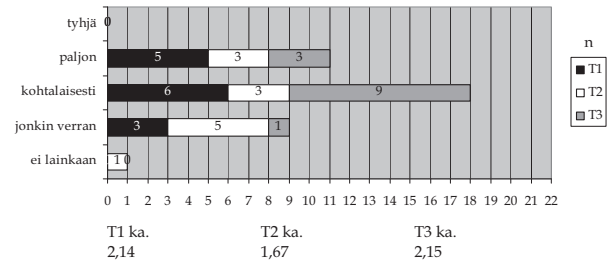
3.1.12 Dramatuokio oli hänelle kuntouttava vuorovaikutuksen ja osallistumisen kokemus



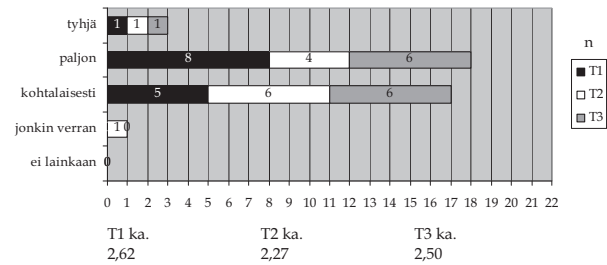
Liite 6a / KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ARVIOT
ASIAKKAASTA

3.2 Draaman estetiikka

3.2.1 Hän havainnoi tapahtumia valppaasti

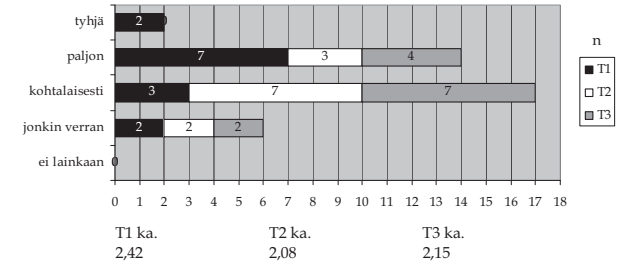


3.2.2 Hän sai selkeitä aisti- ja tunnekokemuksia

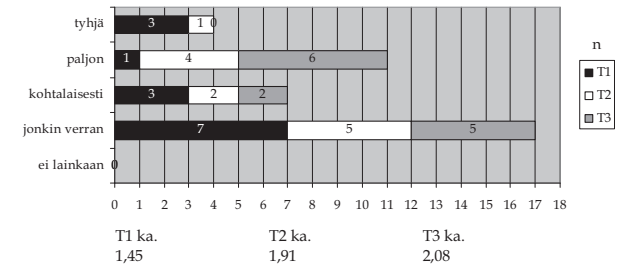


Liite 6a / KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ARVIOT
ASIAKKAASTA

3.2.3 Draaman tehokeinot ja työtavat tukivat hänen tarkkaavuuttaan

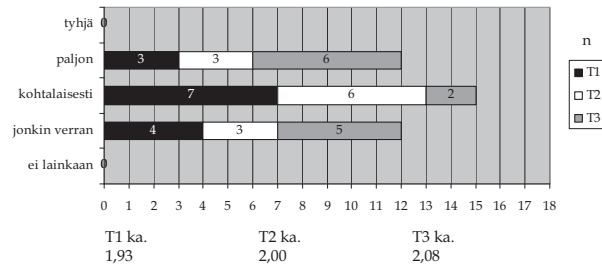


3.2.4 Tuokiossa oli hänelle kokemuksesta tuttuja asioita

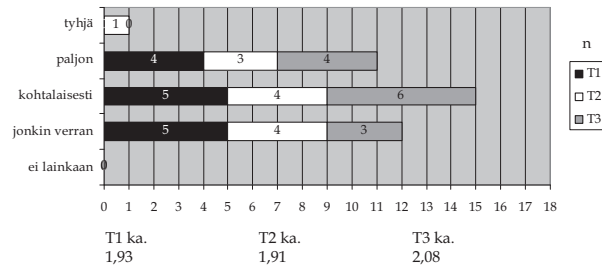


Liite 6a / KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ARVIOT
ASIAKKAASTA

3.2.5 Draaman oudot asiat ja yllätykset kiinnostivat häntä

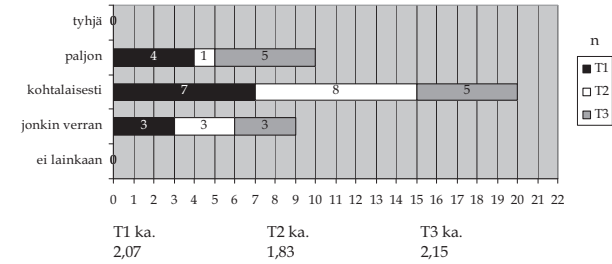


3.2.6 Hän kiinnostui tarinan yksittäisistä kohtauksista

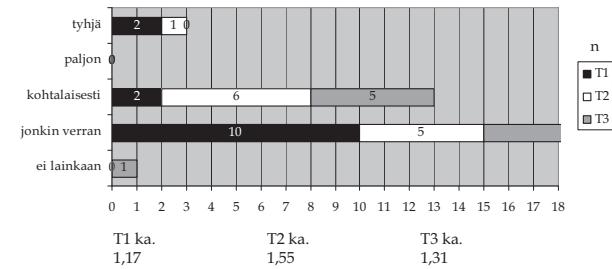


Liite 6a / KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ARVIOT
ASIAKKAASTA

3.2.7 Roolihahmot, rakennettu tila, äänet yms. kiinnostivat häntä "ulkoisesti"

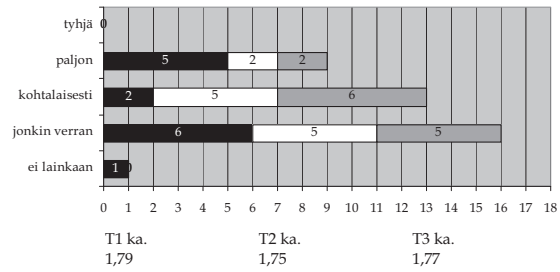


3.2.8 Tilanteet kiinnostivat häntä "sisäisesti"

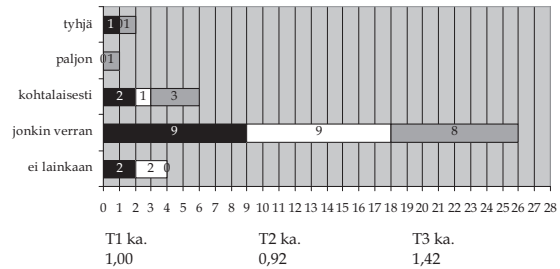


Liite 6a / KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ARVIOT
ASIAKKAASTA

3.2.9 Hän otti roolin

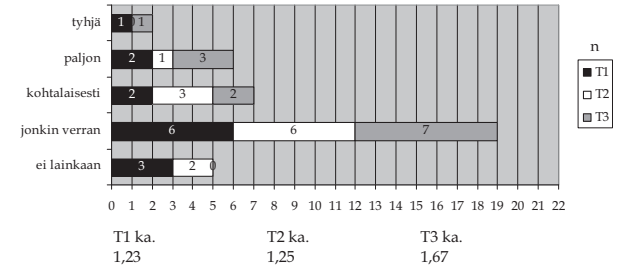


3.2.10 Hän ymmärsi tarinan pääjuonen

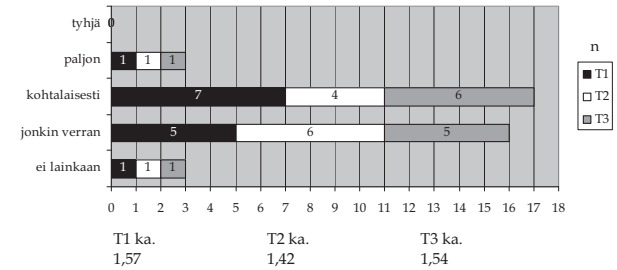


Liite 6a / KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ARVIOT
ASIAKKAASTA

3.2.11 Hän vei osaltaan tarinaa eteenpäin

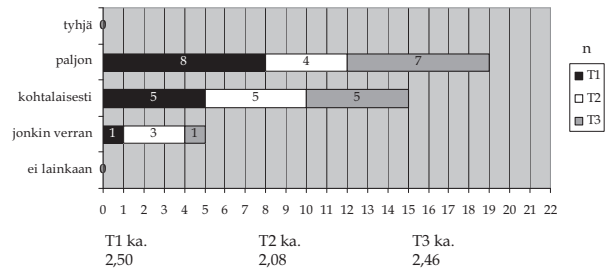


3.2.12 Hän toimi ryhmän yhteisen päämäärän mukaisesti

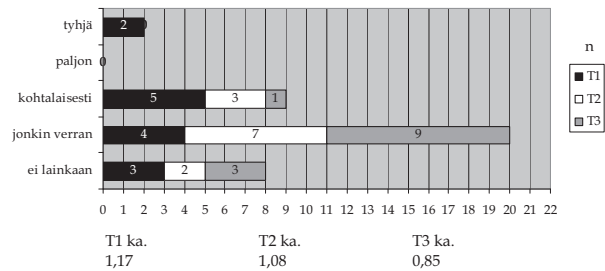


Liite 6a / KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ARVIOT
ASIAKKAASTA

3.2.13 Hän sai kokea tarinan omalla tavallaan ja vaikuttaa siihen kykyjensä mukaan

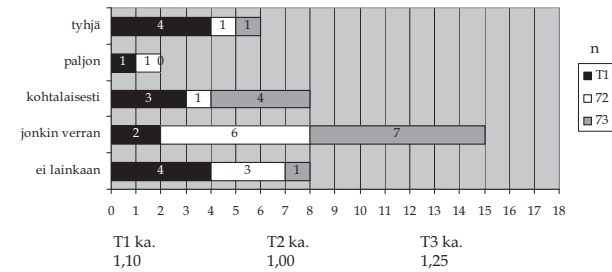


3.2.14 Näin hänessä uusia piirteitä



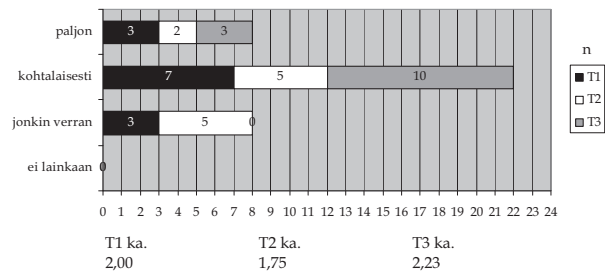
Liite 6a / KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ARVIOT
ASIAKKAASTA

3.2.15 Tarinassa oli seikkoja, jotka toivat mieleeni hänen todellisen elämänsä asioita

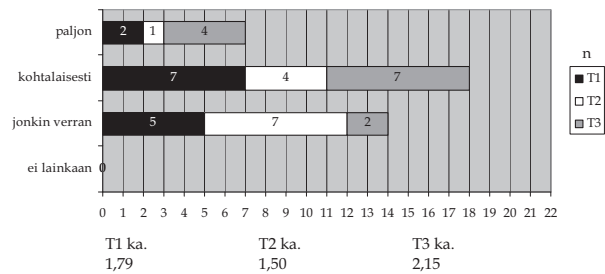


4.1 Vuorovaikutus - itsearviointia

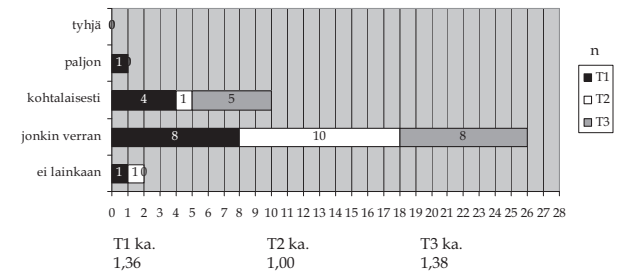
4.1.1 Tuokio oli minulle antoisa vuorovaikutuksen kokemuksena



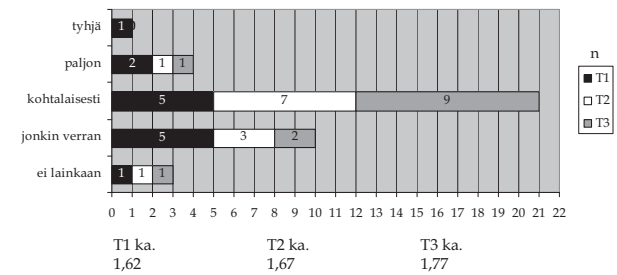
4.1.2 "Kutsuin" asiakasta vuorovaikutukseen roolien ja tarinan avulla



4.1.3 Sain tietoa itsestäni

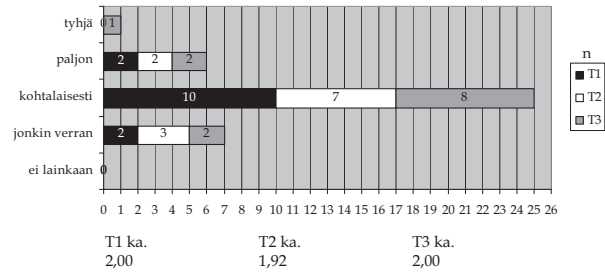


4.1.4 Sain tietoa tästä draamaryhmästä ryhmänä ja persoonien pelikenttänä

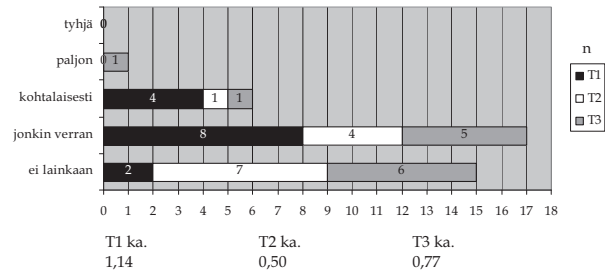


Liite 6b / KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ITSEARVIOINTI

4.1.5 "Kuuntelin" muita, liityin muiden tekemiseen ottamatta tarpeettomasti tilaa itselleni

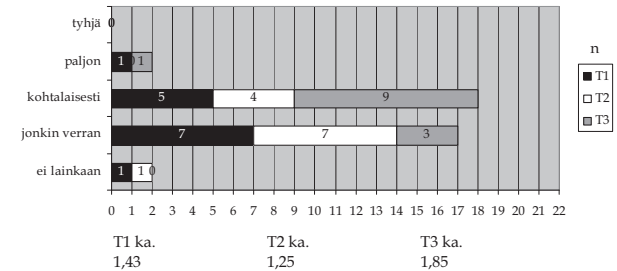


4.1.6 Oloni oli vaivautunut, kun emme saaneet selkeitä ohjeita miten toimia eri tilanteissa

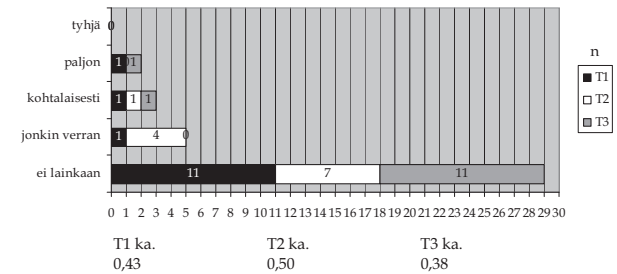


Liite 6b / KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ITSEARVIOINTI

4.1.7 Osallistuin aktiivisesti, tein aloitteitakin ja vein tarinaa eteenpäin

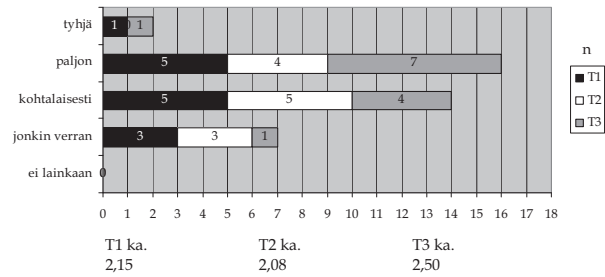


4.1.8 En tuntenut kuuluvani ryhmään

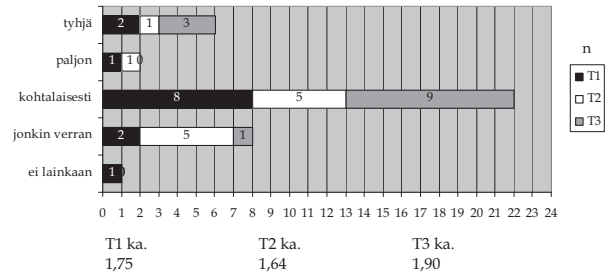


Liite 6b / KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ITSEARVIOINTI

4.1.9 Näin yhteisen huomion kohteen jakamista ryhmässä

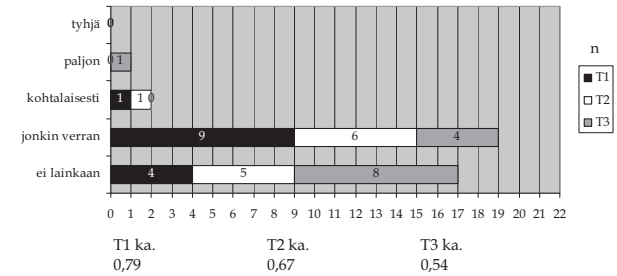


4.1.10 Näin tilanteita, joissa vastavuoroisuus nousi selkeästi esiin

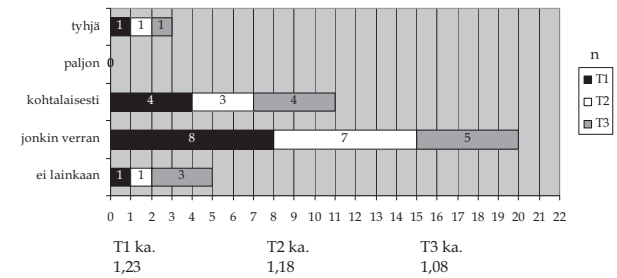


Liite 6b / KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ITSEARVIOINTI

4.1.11 Draamatuokion vuorovaikutustavoite jäi minulle epäselväksi

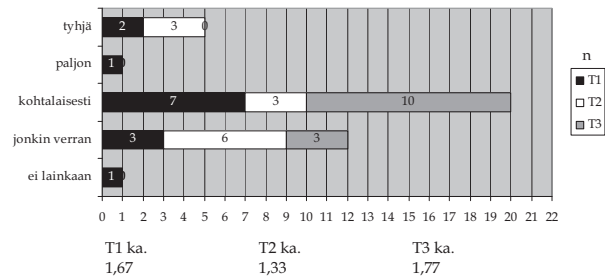


4.1.12 Ymmärsin tuokion vuorovaikutuksen yleistavoitteen, mutta mielestäni sitä ei saavutettu

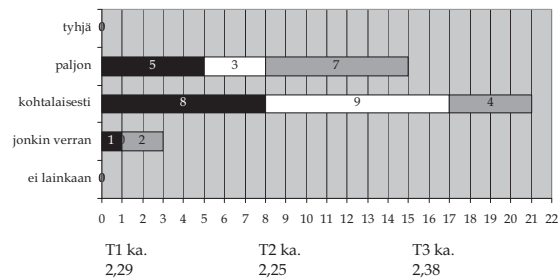


Liite 6b / KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ITSEARVIOINTI

4.1.13 Aion hyödyntää tuokiassa käytettyjä vuorovaikutuskeinoja asiakastyössäni

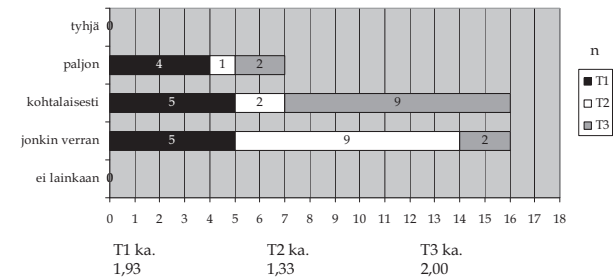


4.1.14 Osallistujien draama kehittää vuorovaikutusta puhevammaisten ihmisten kanssa

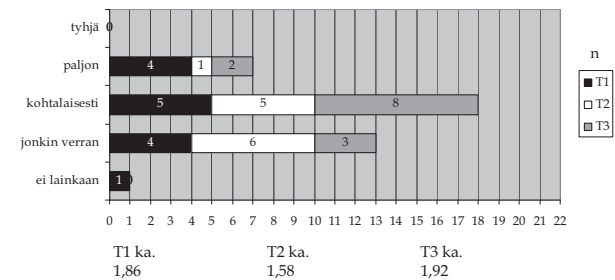


Liite 6b / KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ITSEARVIOINTI

4.1.15 Osallistujien draama kehittää vuorovaikutusta työryhmässä

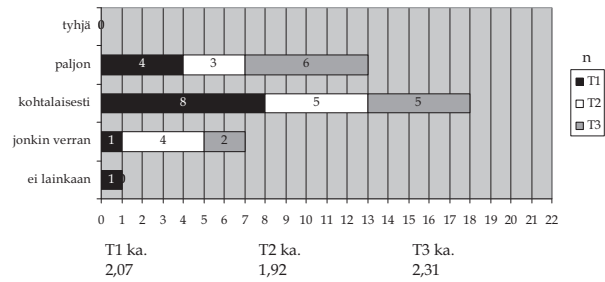


4.1.16 Osallistujien draama sopii minulle vuorovaikutusta kehittäväksi koulutukseksi

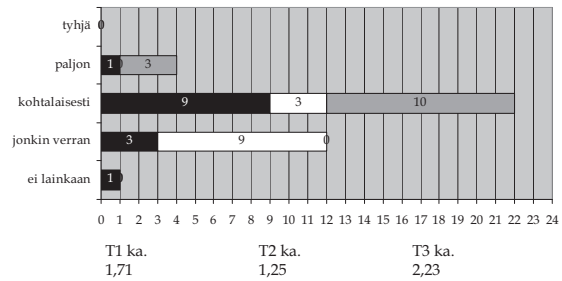


4.2 Draaman estetiikka

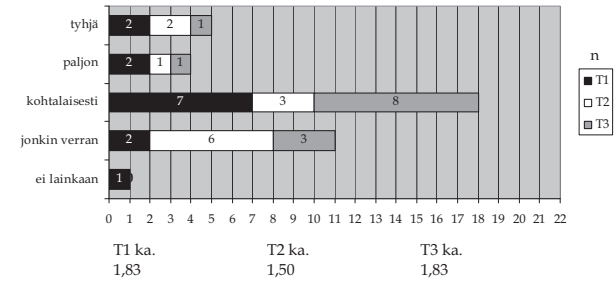
4.2.1 Tuokio oli minulle antoisa virkistymisen kokemuksena



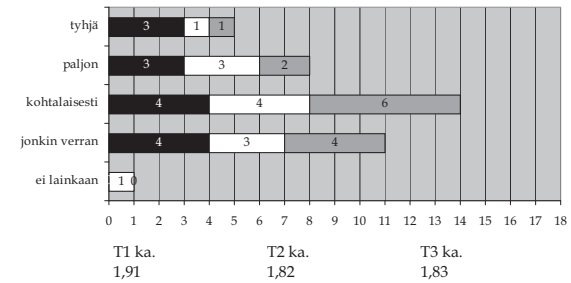
4.2.2 Eläydyin draaman kuvitteelliseen maailmaan ja sen vakavaan leikkisyyteen



4.2.3 Tuokio oli minulle antoisa esteettisenä kokemuksena

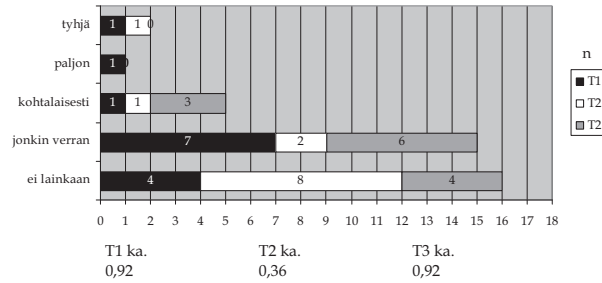


4.2.4 "Draamatekniikat" syvensivät kiinnostavasti kohtauksia

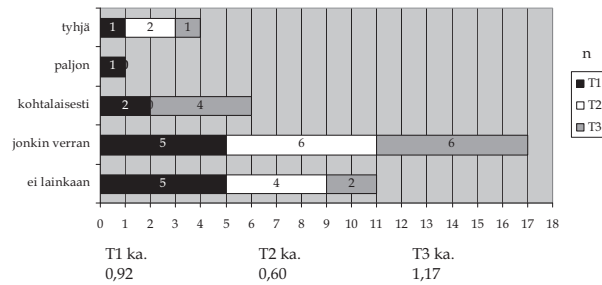


Liite 6b / KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ITSEARVIOINTI

4.2.5 Draamallinen liioittelu ja ennakoimattomat yllätykset hämmensivät tarpeettomasti tarinaa

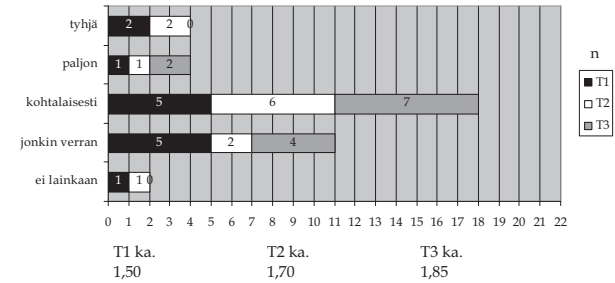


4.2.6 Tarina "puhutteli" minua: löydän siitä eri kerroksia: vertauskuvallisia viittauksia elämääni



Liite 6b / KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ITSEARVIOINTI

4.2.7 Osallistujien draama (ilman asiakkaita) sopisi minulle osaksi työkykyä ylläpitävää TYKY-toimintaa



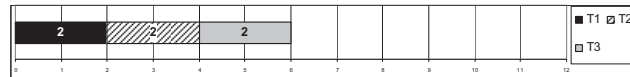
Liite 6c/ KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ARVIOT
ESIMERKKIASIAKKAISTA M, N JA O

1: ei lainkaan, 2: jonkin verran, 3: kohtalaisesti, 4: paljon

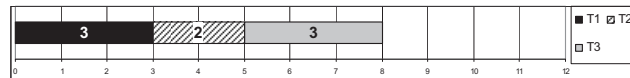
3.1 Vuorovaikutus – asiakkaan kokemuksen arviointia

3.1.1 Hän virittyi kahdenkeskiseen yhteyteen

Esimerkkiasiakas M:



Esimerkkiasiakas N:

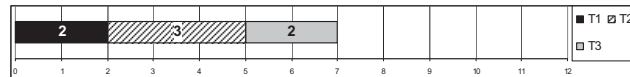


Esimerkkiasiakas O:



3.1.2 Hän virittyi ryhmän yhteyteen

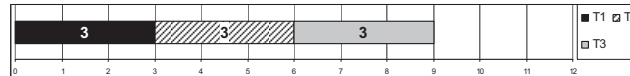
Esimerkkiasiakas M:



Esimerkkiasiakas N:



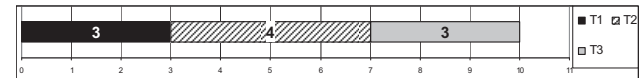
Esimerkkiasiakas O:



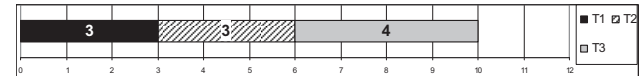
Liite 6c/ KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ARVIOT
ESIMERKKIASIAKKAISTA M, N JA O

3.1.3 Hän kiinnitti huomion itselleen tarjottuun kohteeseen

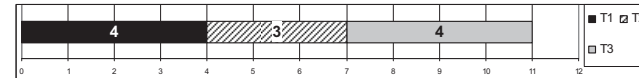
Esimerkkiasiakas M:



Esimerkkiasiakas N:



Esimerkkiasiakas O:

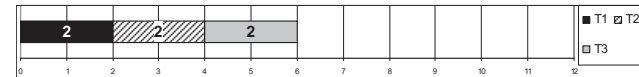


3.1.4 Hän kiinnitti huomion ryhmälle yhteisesti tarjottuun kohteeseen

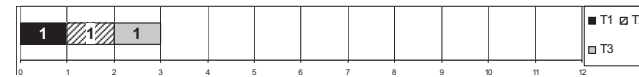
Esimerkkiasiakas M:



Esimerkkiasiakas N:



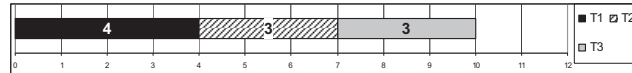
Esimerkkiasiakas O:



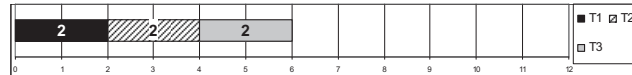
Liite 6c / KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ARVIOT
ESIMERKKIASIAKKAISTA M, N JA O

3.1.5 Hän vastasi hyväksyvästi työntekijöiden "tarjouksiin"

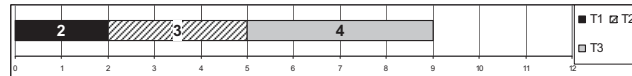
Esimerkkiasiakas M:



Esimerkkiasiakas N:

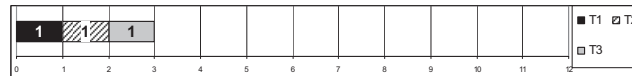


Esimerkkiasiakas O:



3.1.6 Hän vastasi hyväksyvästi toverien "tarjouksiin"

Esimerkkiasiakas M:



Esimerkkiasiakas N:



Esimerkkiasiakas O:



Liite 6c / KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ARVIOT
ESIMERKKIASIAKKAISTA M, N JA O

3.1.7 Hän teki toisille "tarjouksia"

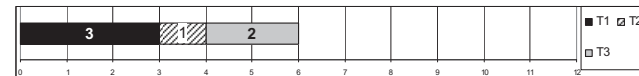
Esimerkkiasiakas M:



Esimerkkiasiakas N:

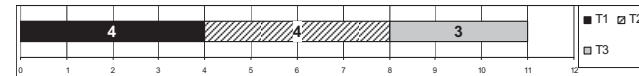


Esimerkkiasiakas O:

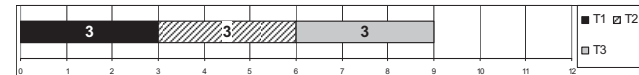


3.1.8 Hän kesti vuorollaan ryhmän huomion eikä vaatinut sitä yli tilanteen tarpeen

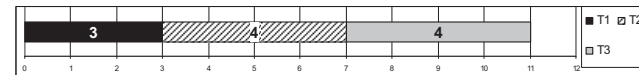
Esimerkkiasiakas M:



Esimerkkiasiakas N:



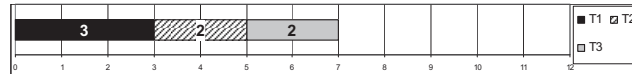
Esimerkkiasiakas O:



Liite 6c / KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ARVIOT
ESIMERKKIASIAKKAISTA M, N JA O

3.1.9 Hän toimi vastavuoroisesti

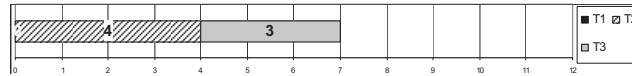
Esimerkkiasiakas M:



Esimerkkiasiakas N:

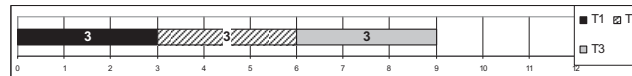


Esimerkkiasiakas O:

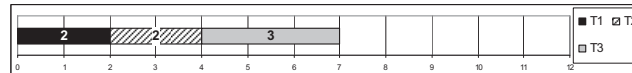


3.1.10 Hän oli antaumuksella mukana yhteisessä toiminnassa

Esimerkkiasiakas M:



Esimerkkiasiakas N:



Esimerkkiasiakas O:



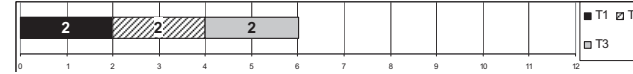
Liite 6c / KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ARVIOT
ESIMERKKIASIAKKAISTA M, N JA O

3.1.11 Osallistumisen innostus näkyi hänestä draamatuokion jälkeenkin

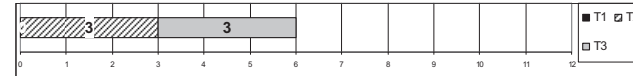
Esimerkkiasiakas M:



Esimerkkiasiakas N:

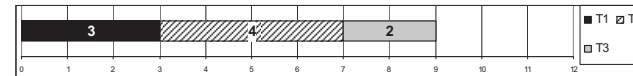


Esimerkkiasiakas O:

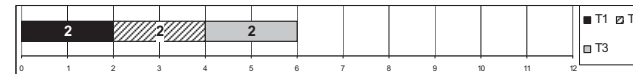


3.1.12 Draamatuokio oli hänelle kuntouttava vuorovaikutuksen ja osallistumisen kokemus

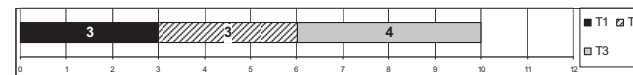
Esimerkkiasiakas M:



Esimerkkiasiakas N:



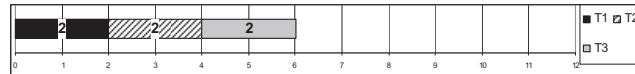
Esimerkkiasiakas O:



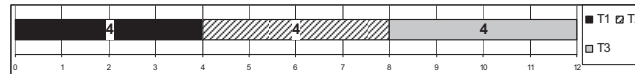
3.2 Draaman estetiikka

3.2.1 Hän havainnoi tapahtumia valppaasti

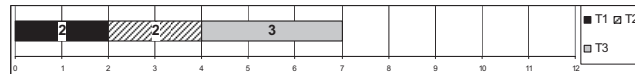
Esimerkkiasiakas M:



Esimerkkiasiakas N:

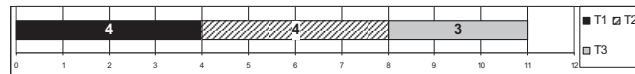


Esimerkkiasiakas O:

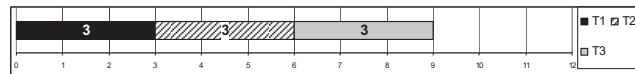


3.2.2 Hän sai selkeitä aisti- ja tunnekokemuksia

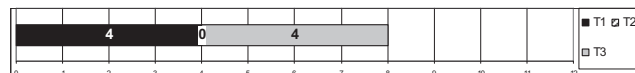
Esimerkkiasiakas M:



Esimerkkiasiakas N:

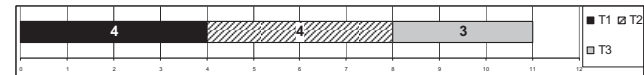


Esimerkkiasiakas O:

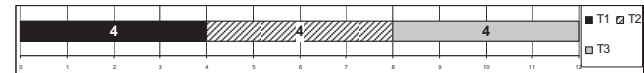


3.2.3 Draaman tehokeinot ja työtavat tukivat hänen tarkkaavuuttaan

Esimerkkiasiakas M:



Esimerkkiasiakas N:

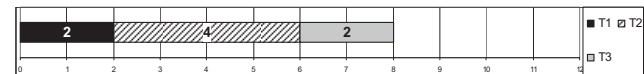


Esimerkkiasiakas O:

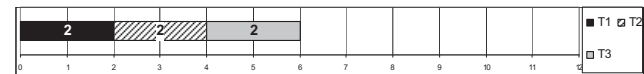


3.2.4 Tuokiossa oli hänelle kokemuksesta tuttuja asioita

Esimerkkiasiakas M:



Esimerkkiasiakas N:



Esimerkkiasiakas O:



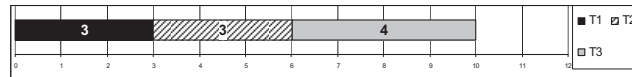
Liite 6c / KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ARVIOT
ESIMERKKIASIAKKAISTA M, N JA O

3.2.5 Draaman oudot asiat ja yllätykset kiinnostivat häntä

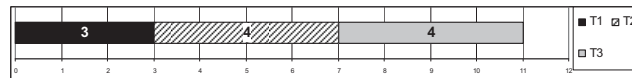
Esimerkkiasiakas M:



Esimerkkiasiakas N:

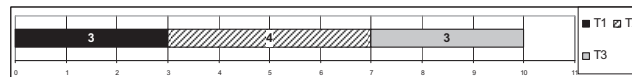


Esimerkkiasiakas O:

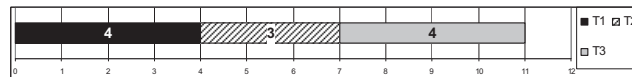


3.2.6 Hän kiinnostui tarinan yksittäisistä kohtauksista

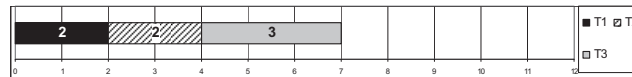
Esimerkkiasiakas M:



Esimerkkiasiakas N:



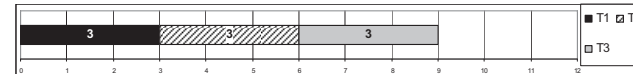
Esimerkkiasiakas O:



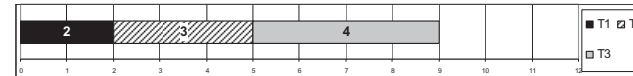
Liite 6c / KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ARVIOT
ESIMERKKIASIAKKAISTA M, N JA O

3.2.7 Roolihahmot, rakennettu tila, äänet yms. kiinnostivat häntä "ulkoisesti"

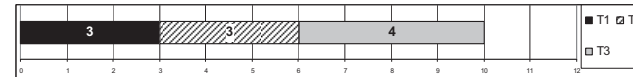
Esimerkkiasiakas M:



Esimerkkiasiakas N:

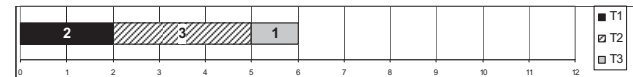


Esimerkkiasiakas O:



3.2.8 Tilanteet kiinnostivat häntä "sisäisesti"

Esimerkkiasiakas M:



Esimerkkiasiakas N:



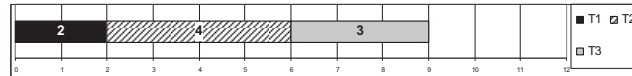
Esimerkkiasiakas O:



Liite 6c / KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ARVIOT
ESIMERKKIASIAKKAISTA M, N JA O

3.2.9 Hän otti roolin

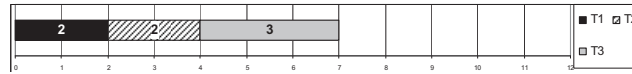
Esimerkkiasiakas M:



Esimerkkiasiakas N:



Esimerkkiasiakas O:

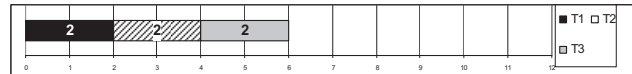


3.2.10 Hän ymmärsi tarinan pääjuonen

Esimerkkiasiakas M:



Esimerkkiasiakas N:



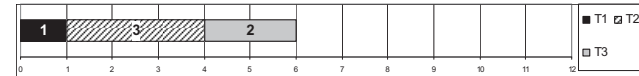
Esimerkkiasiakas O:



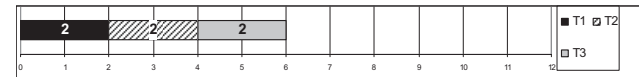
Liite 6c / KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ARVIOT
ESIMERKKIASIAKKAISTA M, N JA O

3.2.11 Hän vei osaltaan tarinaa eteenpäin

Esimerkkiasiakas M:



Esimerkkiasiakas N:

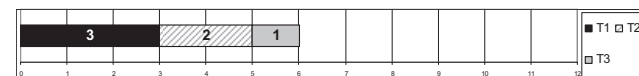


Esimerkkiasiakas O:

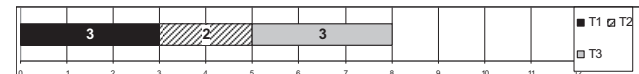


3.2.12 Hän toimi ryhmän yhteisen päämäärän mukaisesti

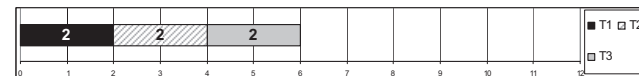
Esimerkkiasiakas M:



Esimerkkiasiakas N:



Esimerkkiasiakas O:



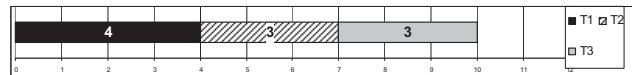
Liite 6c / KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ARVIOT
ESIMERKKIASIAKKAISTA M, N JA O

3.2.13 Hän sai kokea tarinan omalla tavallaan ja vaikuttaa siihen kykyjensä mukaan

Esimerkkiasiakas M:



Esimerkkiasiakas N:



Esimerkkiasiakas O:



3.2.14 Näin hänessä uusia piirteitä

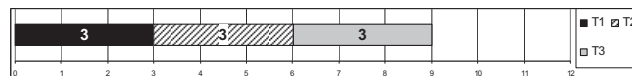
Esimerkkiasiakas M:



Esimerkkiasiakas N:



Esimerkkiasiakas O:



Liite 6c / KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ARVIOT
ESIMERKKIASIAKKAISTA M, N JA O

3.2.15 Tarinassa oli seikkoja, jotka toivat mieleeni hänen todellisen elämänsä asioita

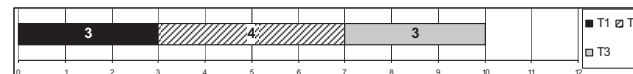
Esimerkkiasiakas M:



Esimerkkiasiakas N:



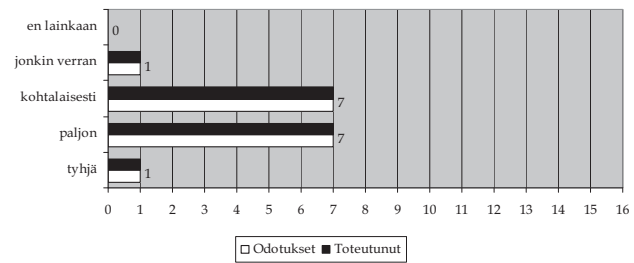
Esimerkkiasiakas O:



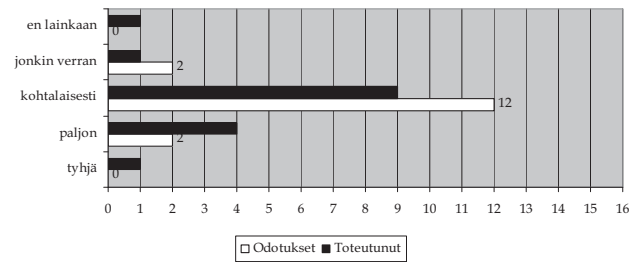
Liite 6d / KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ODOTUKSET JA TOTEUTUMINEN

1.5 Odotuksia

1.5.1 Saan virkistäviä ja miellyttäviä kokemuksia

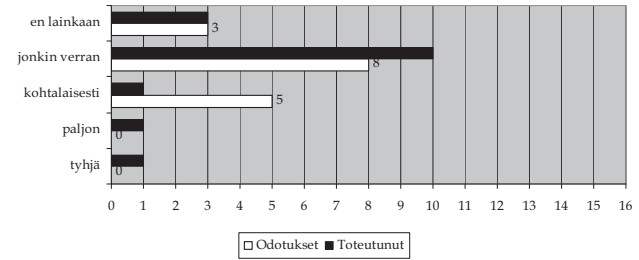


1.5.2 Heittäydyn rohkeasti mukaan enempiä miettimättä

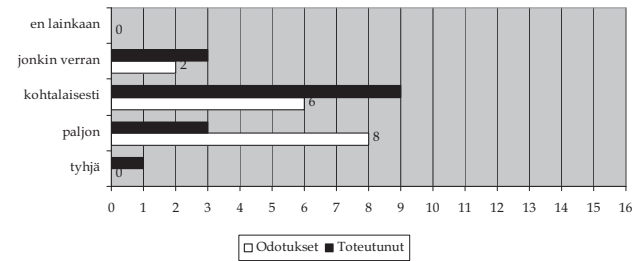


Liite 6d / KYSELYVASTAUSTEN JAKAUMAT: ODOTUKSET JA TOTEUTUMINEN

1.5.3 Vältän esiin tulemista ja pyrin seurailemaan, tarkkailemaan sivusta



1.5.4 Saan draamasta näkökulmia ja käsitteitä vuorovaikutuksen tarkasteluun



Liite 7 / HAASTATTELUOHJEET – KIRJE 2

Tuula Pulli

01 03 2007

Kiitos: Kuningas-haastattelut onnistuivat hyvin. Litteroija työstänee niitä paraikaa. Tässä kertausena entiset ohjeet ja *vähän uutta (=kursivoidut kohdat)*.

1. TUTKIMUS

(työnimi): **Prosessidraama puhevammaisten aikuisten kanssa: - taidetta, vuorovaikutusta, koulutusta?** Tutkimustehtävät

1. Draaman *osallistumiskokemukset* lähityöntekijöiden kuvaamina:
arvot asiakkaiden kokemuksista ja itsearvot :
- 1.1 *Draaman yhteisen rakentamisen* ja vuorovaikutuksen kokemukset
- 1.2 Esteettiset ja virkistymisen kokemukset
2. Draamaprosessi lähityöntekijöiden koulutuskokemuksena

2. TALTIOINTI JA Keskustelun KulkU

- kiittääkää haastateltavia ed kerrasta, tunnelmia siitä voisi kysäistä
- äänittääkää alkuun *päivämäärä, ryhmän nimi ja osallistujien etunimet.*
- *pyytäkää edelleen vapaata luonnollista keskustelua jossa ei ole pakko pyytää puheenvuoroa*
- olisi hyövä välttää *päällekkäin puhumista esimerkiksi yleisen naurun aikana, koska silloin litteroija ei saa sanoista selvää*
- *aihelistaa ei ilmeisesti monistettu osallistujille edelliseen istuntoon - nyt sitä ei ainakaan tarvitse heille jakaa etukäteen*
- *vetäjä voi tuoda sanallisesti esiin olennaisina pitämiään nonverbaaleja kommentteja (esim. kun kaikki nyökkäävät tai joku nyökkää)*

3. MITÄ TARKASTEELLAAN

Mitä ryhmää tarkastellaan?

1. Ko.draamatuokioon osallistunut ryhmä asiakkaiden ja työntekijöiden kokonaisuutena.
2. Lisäksi voi peilata erikseen 1) me työparina/ me ohjaajaryhmänä tai 2) draamassa olleet asiakkaat ryhmänä.

Näihin löytyy 3 näkökulmaa:

1. *Minä ryhmässä:* "Millainen ryhmäkokemus tämä tuokio oli minulle?"
2. *Minät ryhmänä:* "Minun kokemukseni tuokiosta oli tämä, millainen oli toisten..."
Eri näkemykset => *syntykö palapelistä kartta tilanteesta?*
3. *Ryhmä kokonaisuutena:* "Millaisena tämä asiakas-/ työntekijäryhmä / kaikki yhdessä vastaanotti ja koki draamatuokion?"

4. LINJAUSTA VAPAASEEN RYHMÄKeskusteluun

- Tavoitteena mukava, rentoutunut tunnelma
- *Haastattelijat osana keskustelua, hahmottamassa, rohkaisemassa, syventämässä, "tuuppimassa"*
- Olkaa uteliaita, aitoja kuuntelijoita
- Aloituksessa osallistujille tunne, että osaa vastata (esim. "Mitä tulee ensimmäiseksi mieleen viime viikon draamatapahtumasta")
- Tarvittaessa apukysymyksiä. ("Mitä teille tapahtui?" saattaa olla helpommin kerrottu kuin "Millainen kokemus tuokio teille oli?")

Liite 7 / HAASTATTELUOHJEET – KIRJE 2

- Jos omaa kokemusta näyttää olevan vaikea kuvata, muistellaan konkreettisia havaintoja: "Mitä siellä tapahtui?" "Kuka teki mitä?" "Missä kohdassa olit pihalla?" " Mikä veti koko ryhmää mukaan?"
- Ryhmädynamiikka huomioon, pyritään saamaan myös hiljaisten äänet ja eriaävät näkemykset esiin, mutta ei "kuulustelua"
- Kun joku sanoo käsityksensä, vetäjä voi kysyä "Mitä muut tästä"
- Vetäjä ei tee tulkintoja esille tuoduista asioista, ei esim. sano toisin sanoin ("Tarkoititko että", "Näyttää siltä että"), vaan pyytää tarkennuksia ja esimerkkejä puhujalta itseltään tai ryhmältä (" Saiko joku tästä kiinni", "Oliko tässä jotain muille tuttua"). Tarvittaessa voi kuitenkin kiteyttää jotakin, mutta aina niin että antaa osallistujille mahdollisuuden kommentoida kiteytystä, koska se on aina tulkinta.
- *Vetäjä ei esitä omia mielipiteitä eikä "opeta", mutta tarvittaessa voi selventää epäselviltä vaikuttavia käsitteitä ja vastata suoriin kysymyksiin.*
- Eri näkökulmia samaan pöytäan => jakaa yhteinen kokemus => *tehdä yhdessä synteisi Minun kokemuksesta Meidän kokemukseksi erilaisuutta kunniottaen*

5. MAHDOLLISIA RYHMÄKeskustelun AiHEITA

- *nyt voi kehottaa myös vertailemaan eka ja toka kokemusta*
- *oliko apua ennen aloituspiiriä käydystä lyhyestä keskustelusta:*
 - o *miten olla asiakkaan innostajana mutta samalla omana itsenään mukana*
 - o *miten "heitäytyä" vaatimatta itseltään ulkoista toimintaa*
 - o *miten tarkkailla asiakasta ja samalla osallistua itse*

5.1 ASIAKKAAT RYHMÄNÄ

- Tukiko ryhmässä oleminen yleisesti **odottamista**, jonkin asian **seuraamista** (katsomista, kuuntelua tms?)
- Tukiko yhdessä tekeminen yleisesti **osallistumista**?
- Miten ryhmä **tempautui** tarinaan mukaan?
- Vaihtelivatko **kiihkeät ja levolliset hetket** asiakkaille yhteisesti sopivassa tahdissa?
- Mikä oli draamallisen **jännityksen** merkitys tälle ryhmälle?
- Pyrkivätkö asiakkaat tai jotkut heistä ainakin ajoittain **toimimaan yhdessä**? Oliko heillä yhteisiä päämääriä?
- Millaista tämän ryhmän toiminta oli **verrattuna arjen ryhmätoimintaan**?
- Mitä **kehitystavoitteita** tuokiassa oli asiakkaiden suhteen?
- Miten niitä **saavutettiin**?

5.2 TÄMÄ TOTEUTUSTAPA TÄLLE ASIAKASRYHMÄLLE

- Jos draamatuokion suunnittelussa tai toteutuksessa oli jotain haitallista, **millaisia muutoksia** siihen voisi tehdä, jotta tuokio vastaisi paremmin tämän asiakasryhmän toiminnallista kykyä ja yhdessä olemisen tapaa?
- *Draama virkistysenä/ kuntoutuksena (esim. Tuija Å kyseli tätä, mutta vastaukset liukuivat muihin asioihin)*
 - o *Soveltuisiko osallistujien draama tälle ryhmälle virkistystoiminnaksi? Kannattaisiko siihen sijoittaa ryhmän virkistysmäärärahoja tai asiakkaiden omia varoja? Tilaisitteko tällaista lisää? Jos ei, kenelle se soveltuisi virkistystoiminnaksi?*
 - o *Soveltuisiko osallistujien draama tälle asiakasryhmälle kuntoutustoiminnaksi? Oliko se kuntoutusta siinä missä esimerkiksi musiikkiterapia? Minkä tahon kuuluisi se maksaa? Suositelisitteko tällaista kuntoutus- ja palvelusuunnitelmiin? Jos ei, kenelle se soveltuisi kuntoutukseksi?*

Liite 7 / HAASTATTELUOHJEET - KIRJE 2

- Mitä arvellette tämän asiakasryhmän hyötyvän **esittävästä draamasta (katselusta) verrattuna osallistavaan draamaan?**

5.3 TYÖNTEKIJÄT RYHMÄNÄ, TOTEUTUSTAPA

- Oliko draamatuokion tunnelma **vapautunut ja salliva?** *Eron edelliseen kertaan?*
- *Mikä ei tuntunut sopivan* meille työntekijäryhmänä?
- Miten draamasopimus oli "voimassa" (= lauseet puhelaitteessa):
Teimmekö kaiken yhdessä?
Oliko tunne että mitään ei ole pakko tehdä, mitään ei voi tehdä väärin?
Teimmekö toisemme hyviksi?
Voiko jokainen vaikuttaa tarinaan?
- Miten rooliin ja tarinaan heittäytyminen **sopii kehitysvammaisten hoitajan tai ohjaajan asiakastyöhön?** Entä **TYKY-toimintaan?**
- **Tutkimme**ko jotakin asiaa? **Opimme**ko jotakin? Sisältyikö tuokioon **koulutusta?**

5.4 OMISTA VUOROVAIKUTUSKOKEMUKSISTA esimerkiksi:

- Miten **oma** kokemisen tai tekemisen tapa vaikutti **asiakkaaseen?**
- Miten **asiakkaan** kokemus tai tekeminen vaikutti **minuun?**
- **Missä tilanteissa** nuo kokemukset tai tekemiset **erosivat toisistaan?**
- Millainen draamakokemus oli minulle **ammattillisesti**, ammatissa jaksamisessa kehitymisessä?

5.5 "SYVEMPÄÄ"?

Ensikuulemalta – ennen kuin olen tehnyt sisällönanalyysiiä - ensimmäisessä haastattelussa osallistujien päähuomio näytti kiinnittyneen asiakkaiden reagointiin, tarinan juonen kiinnostavuuteen ja oman osallistumisen odotuksen täyttymiseen. Ne ovat heidän tärkeiksi kokemiaan asioita, ja sellaisena hyvä tulos.

Kuitenkin - jos tulee tilaisuus - nyt voisitte koettaa onkia esiin kokemuksia myös esiin draamataiteen ja draamakasvatuksen tavoitteista, joita haastateltavat toivat esiin niukasti, jos lainkaan:

- *draaman symboliikasta: mihin elämän kysymyksiin tarina vei vai veikö minnekään*
- *ja muusta draaman esteettisestä rakentumisesta (esim. tila, äänet, tarinan rytmi)*
- *muistakin vuorovaikutuksen osatekijöistä kuin yhteisen kohteen jakaminen ja 'minän' huomion saaminen (nämä tulivat hyvin esiin ed kerralla, mutta esim. vuorottelua, vastavuoroisuutta, neuvotteluja asioiden tai esineiden merkityksistä – siis yhteisistä tulkinnoista, mitä tuo tai tuo tarkoittaa - ei juurikaan kuvattu)*

Jos nämä aiheet eivät ota tuulta, älkää "lypsäkö". Jos ei kysäistäessäkään saada esiin, koetan analysoida miksi.

Liite 8 / VIDEOANALYYSILOMAKKEET

1. MERKITYSTEN ETSINTÄÄ - DRAAMAN OSALLISTUJAN "SISÄISTÄ PUHETTA"

| | | |
|---------------------|------------------------------------|----------------------------------|
| 1.Aistiminen | "Hei mitä siellä on?" | (kiinnostus itsen ulkopuoliseen) |
| 2.Tunne | "Liikuttaako se, välitänkö siitä?" | (suhde itseän) |
| 3.Tuntuma | "Mitä tuo tunne saa aikaan?" | (hahmottuminen mielteeksi). |
| 4.Käsittely | "Mitä tässä tapahtuu?" | (tarttuminen tapahtumiseen) |
| KOMMENTTEJA | | |

Liite 8 / VIDEOANALYYSILOMAKKEET

2. DRAAMAN OSALLISTUJAN KOKEMISEN TASOJA

| |
|---|
| 1. Pysyy draamatilassa aistimassa tilannetta (encounter) |
| 2. "Herää": huomaa että jotakin tapahtuu (awareness) |
| 3. "Vastaa": hämmästyy, osoittaa iloa, tyytymättömyyttä jne. (response) |
| 4. Liittyy: kohdentaa huomion, katsoo/kuuntelee kohdetta, osoittaa kiinnostuu, tunnistaa, nimeää (engagement) |
| 5. Osallistuu tuettuna, jakaa, ottaa/antaa vuoron (participation) |
| 6. Lähtee mukaan: toimii/ tavoittelee toim./ liittyy, kommentoi (involvement) |
| 7. Saavuttaa: luo kokonaisuuksia, liittyy tarinaan, pohtii (achievement) |
| KOMMENTTEJA |

Liite 8 / VIDEOANALYYSILOMAKKEET

3. DRAAMAKOKEMUSTEN TUNNETASOJA

| |
|--|
| 1. Reagoi - välitön tunnereaktio ilmapiiriin tai aistimukseen (nauru tms.) |
| 2. Jäljittelee - tuottaa responseja toisen kasvojen ilmeisiin tai ääneen |
| 3. Osoittaa empatiaa - reagoi toisen aitoon tai roolissa esittämään tunteeseen |
| 4. Osoittaa kuvitteellista empatiaa toisen roolissa olevan roolitunteita kohtaan |
| KOMMENTTEJA |

Liite 8 / VIDEOANALYYSILOMAKKEET

4. ERÄITÄ DRAAMASSA YHDESSÄ TOIMIMISEN ESTEETTISIÄ TASOJA

| |
|---|
| 1. Yhteensopivuus: sopiiko hänen responsinsa tarinaan? (congruence): |
| 2. Innovatiivisuus: lisääkö jotakin uutta? (creativity): |
| 3. Vaikuttaminen: tuoko jotakin ryhmän yhteiseen kokemukseen? (impact) |
| 4. Suuntautuneisuus päämäärää kohti (omaa/ parin/ ryhmän yhteistä) (intentionality) |
| Huom. Koska vaikeavammaisten draamassa merkitykset syntyvät vuorovaikutuksen tuloksena, myös epätarkoitukselliselta vaikuttava kontribuutio voi viedä tarinaa (ks. Grove) |
| KOMMENTTEJA |

Liite 9 / JATKOTUTKIMUSTEN AIHEITA

DRAAMAN KÄYTTÖ KEHITYSVAMMATYÖSSÄ: JATKOTUTKIMUSTEN AIHEITA

Käsitteellinen malli

- Käsitteellisen malliehdotuksen kilpailuttaminen: eri rakenteita ja käsitteitä
- Mallin siirrettävyyden selvitys:
 - eri arvioijat sijoittavat mallin käsitteitä aineistoon (haastattelun ja kyseilyn analyysiin, kohtausten erittelyyn)
 - mallia käytetään tutkijalle vieraassa aineistossa
- Draamatyyppin ominaisuudet luokitellaan uudelleen ja sijoitetaan draaman genrekarttaan

Analyysin tarkentaminen

- Kohtauserrittelyn dramaturginen analyysi
- Diskurssi- ja keskusteluanalyysi (videotalenteista/ haastattelusta satunnaistusta aineistosta)
- Yksilöprofiili työntekijä/asiakas/pari yhdessä (inter- ja intrapsyykinen variaatio)
- Puhevammaisen ihmisen olemuskielen havainnointi ja tulkinta (tapaustutkimus: useita kameroita, videoanalyysi)
- Taiteen näkökulma: draaman/aistihuoneen elementit elämyskokemuksessa

Vaikuttavuuden tarkastelu (seuranta-, toimintatutkimus, didaktinen analyysi)

- Draama sosiaalisten taitojen kehittämisessä
- Draama x:n opetuksessa (uskonnon, ympäristötiedon, äidinkielen jne.)
- Draama autistisen ihmisen kuntoutuksessa
- Draama työntekijöiden/ perheiden vuorovaikutuksen tukena
- Draama vuorovaikutuskoulutuksen välineenä lähityön opinnoissa
- Kuntoutuksellinen draama kurssi- ja opintotoimintana
- Osallistava draama/ tarinankerronta virkistysenä ja harrastuksena
- Opintopiiri-toiminta, jossa draamaohjaaja vähentää asteittain ohjausotettaan (jaksot: työskentely kehitysvammaisten ihmisten kanssa/ilman heitä/draaman kokeilu omalla työpaikalla/raportointi)

Draaman työtapojen kehittäminen

- Draaman ohjaaminen (erilaisia kohderyhmiä)
- Draaman työtapojen soveltaminen pienryhmien tilaisuuksiin
- Ryhmän huomion kokoaminen draamassa
- Toisin katsominen draamassa
- Draaman osallisuuden jakaminen vaikeavammaisen ihmisen kanssa

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH

- 1 KYÖSTIÖ, O. K., Oppilaiden terveydentilan riippuvuus koulutyypistä. - Health status of pupils according to type of school. 78 p. Summary 6 p. 1962.
- 2 HEINONEN, VEIKKO, Differentiation of primary mental abilities. 136 p. 1963.
- 3 ELONEN, ANNA S., TAKALA, MARTTI & RUOPPILA ISTO, A study of intellectual functions in children by means of the KTK performance scales. 181 p. 1963.
- 4 JUURMAA, JYRKI, On the ability structure of the deaf. 114 p. 1963.
- 5 HEINONEN, VEIKKO, Lyhennetty faktori-analyysi. - A short method for factor analysis. 76 p. Summary 5 p. 1963.
- 6 PITKÄNEN, PENTTI, Fyysisen kunnon rakenne ja kehittyminen. - The structure and development of physical fitness. 163 p. Summary 10 p. 1964.
- 7 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla I. - Die Entehung und Entwicklung der praktischen Lehrer-bildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert I. 270 p. Zusammenfassung 15 p. 1964.
- 8 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla II. - Die Entstehung und Entwicklung der praktischen Lehrer-bildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert II. 123 p. Zusammenfassung 10 p. 1964.
- 9 NUMMENMAA, TAPIO, The language of the face. 66 p. 1964.
- 10 ISOSAARI, JUSSI, Bruno Boxström ja Sortavalan seminaarin kasvatustieteiden opetus 1882-1917. - Bruno Boxström und der Unterricht in den pädagogischen Fächern am Seminar von Sortavala 1882-1917. 167 p. Zusammenfassung II p. 1964.
- 11 NUMMENMAA, TAPIO & TAKALA, MARTTI, Parental behavior and sources of information in different social groups. 53 p. 1965.
- 12 WECKROTH, JOHAN, Studies in brain pathology and human performance I. - On the relationship between severity of brain injury and the level and structure of intellectual performance. 105 p. 1965.
- 13 PITKÄNEN, PENTTI, Ärsyke- ja reaktioanalyttisten faktorointitulosten vastaavuudesta. - On the congruence and coincidence between stimulus analytical and response analytical factor results. 223 p. Summary 14 p. 1967.
- 14 TENKKU, JUSSI, Are single moral rules absolute in Kant's ethics? 31 p. 1967.
- 15 RUOPPILA, ISTO, Nuorten ja varttuneiden opiskelijoiden väliset asenne-erot eräissä ylioppilaspohjaisissa oppilaitoksissa. - Attitude differences between young and advanced university and college students. 182 p. Summary 14 p. 1967.
- 16 KARVONEN, JUHANI, The structure, arousal and change of the attitudes of teacher education students. 118 p. 1967.
- 17 ELONEN, ANNA S., Performance scale patterns in various diagnostic groups. 53 p. 1968.
- 18 TUOMOLA, UUNO, Kansakouluntarkastajaan kohdistuvista rooliodotuksista. - On role-expectations applied to school inspectors. 173 p. Summary 8 p. 1968.
- 19 PITKÄNEN, LEA, A descriptive model of aggression and nonaggression with applications to childrens behaviour. 208 p. 1969.
- 20 KOSKIAHO, BRIITTA, Level of living and industrialisation. 102 p. 1970.
- 21 KUUSINEN, JORMA, The meaning of another person's personality. 28 p. 1970.
- 22 VILJANEN, ERKKI, Pohjakoulutustaso ja kansakoulunopettajan kehitysympäristöjen muodostuminen. - The level of basic education in relation to the formation of the development milieus of primary school teachers. 280 s. Summary 13 p. 1970.
- 23 HAGFORS, CARL, The galvanic skin response and its application to the group registration of psychophysiological processes. 128 p. 1970.
- 24 KARVONEN, JUHANI, The enrichment of vocabulary and the basic skills of verbal communication. 47 p. 1971.
- 25 SEPPÖ, SIMO, Abiturienttien asenteet uskonnon-opetukseen. - The attitudes of students toward religious education in secondary school. 137 p. Summary 5 p. 1971.
- 26 RENKO MANU, Opettajan tehokkuus oppilaiden koulusaavutusten ja persoonallisuuden kehittämiseksi. - Teacher's effectiveness in improving pupils' school achievements and developing their personality. 144 p. Summary 4 p. 1971.
- 27 VAHERVA, TAPIO, Koulutustulokset peruskoulun ala-asteella yhteisömuuttajien selittäminä. - Educational outcomes at the lower level of the comprehensive school in the light of ecological variables. 158 p. Summary 3 p. 1974.
- 28 OLKINUORA, ERKKI, Norm socialization. The formation of personal norms. 186 p. Tiivistelmä 4 p. 1974.
- 29 LIIKANEN, PIIRKKO, Increasing creativity through art education among pre-school children. 44 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 30 ELONEN, ANNA S., & GUYER, MELVIN, Comparison of qualitative characteristics of human figure drawings of Finnish children in various diagnostic categories. 46 p. Tiivistelmä 3 p. 1975.
- 31 KÄÄRIÄINEN, RISTO, Physical, intellectual, and personal characteristics of Down's syndrome. 114 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 32 MÄÄTTÄ, PAULA, Images of a young drug user. 112 p. Tiivistelmä 11 p. 1976.
- 33 ALANEN, PENTTI, Tieto ja demokratia. - Epistemology and democracy. 140 p. Summary 4 p. 1976.
- 34 NUPPONEN, RIITTA, Vahvistajaroolit aikuisten ja lapsen vuorovaikutuksessa. - The experimental roles of reinforcing agent in adult-child interaction. 209 p. Summary 11 p. 1977.

- 35 TEIKARI, VEIKKO, Vigilanssi-ilmiön mittaamisesta ja selitysmahdollisuuksista. – On measuring and explanation of vigilance. 163 p. Summary 2 p. 1977.
- 36 VOLANEN, RISTO, On conditions of decision making. A study of the conceptual foundations of administration. – Päätöksenteon edellytyksistä. Tutkimus hallinnon käsitteellisistä perusteista. 171 p. Tiivistelmä 7 p. 1977.
- 37 LYYTINEN, PAULA, The acquisition of Finnish morphology in early childhood. – Suomen kielen morfologien säännönmukaisuuksien omaksuminen varhaislapsuudessa. 143 p. Tiivistelmä 6 p. 1978.
- 38 HAKAMÄKI, SIMO, Maaseudulle muutto muutto liikkeen osana. – Migration on rural areas as one element of migration as a whole. 175 p. Summary 5 p. 1978.
- 39 MOBERG, SAKARI, Leimautuminen erityispedagogiikassa. Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin. – Labelling in special education. 177 p. Summary 10 p. 1979.
- 40 AHVENAINEN, OSSI, Lukemis- ja kirjoittamishäiriöinen erityisopetuksessa. – The child with reading and writing disabilities in special education. 246 p. Summary 14 p. 1980.
- 41 HURME, HELENA, Life changes during childhood. – Lasten elämänmuutokset. 229 p. Tiivistelmä 3 p. 1981.
- 42 TUTKIMUS YHTEISKUNTAPOLITIIKAN VIITOITAJANA. Professori Leo Paukkuselle omistettu juhla kirja. 175 p. 1981.
- 43 HIRSJÄRVI, SIRKKA, Aspects of consciousness in child rearing. – Tietoisuuden ongelma kotikasvatuksessa. 259 p. 1981.
- 44 LASONEN, KARI, Siirtolaisoppilas Ruotsin kouluyhteisössä. Sosiometrinen tutkimus. – A socio-metric study of immigrant pupils in the Swedish comprehensive school. 269 p. Summary 7 p. 1981.
- 45 AJATUKSEN JA TOIMINNAN TIET. Matti Juntusen muistokirja. 274 p. 1982.
- 46 MÄKINEN, RAIMO, Teachers' work, wellbeing, and health. – Opettajan työ, hyvinvointi ja terveys. 232 p. Tiivistelmä 2 p. 1982.
- 47 KANKAINEN, MIKKO, Suomalaisen peruskoulun eriyttämisratkaisun yhteiskunnallisen taustan ja siirtymävaiheen toteutuksen arviointi. 257 p. Summary 11 p. 1982.
- 48 WALLS, GEORG, Health care and social welfare in, cooperation. 99 p. Tiivistelmä 9 p. 1982.
- 49 KOIVUKARI, MIRJAMI, Rote learning comprehension and participation by the learners in Zairian classrooms. – Mekaaninen oppiminen, ymmärtäminen ja oppilaiden osallistumisen opetukseen zairelaisissa koululuokissa. 286 p. Tiivistelmä 11 p. 1982.
- 50 KOPONEN, RITVA, An item analysis of tests in mathematics applying logistic test models. – Matematiikan kokeiden osioanalyysi logistisia testimalleja käyttäen. 187 p. Tiivistelmä 2 p. 1983.
- 51 PEKONEN, KYÖSTI, Byrokrania politiikan näkökulmasta. Poliitiikan ja byrokratian keskinäinen yhteys valtio- ja yhteiskuntaprosessin kehityksen valossa. – Bureaucracy from the viewpoint of politics. 253 p. 1983.
- 52 LYYTINEN, HEIKKI, Psychophysiology of anticipation and arousal. – Antisipaation ja viriämisen psykofysiologia. 190 p. Tiivistelmä 4 p. 1984.
- 53 KORAKIANGAS, MIKKO, Lastenneuvolan terveydenhoitajan arvioinnit viisivuotiaiden lasten psyykkisestä kehityksestä. – The psychological assessment of five-year-old children by public health centres. 227 p. Summary 14 p. 1984.
- 54 HUMAN ACTION AND PERSONALITY. Essays in honour of Martti Takala. 272 p. 1984.
- 55 MATILAINEN, JOUKO, Maanpuolustus ja eduskunta. Eduskuntaryhmien kannanotot ja koheesio maanpuolustuskysymyksissä Paasikiven-Kekkonen kaudella 1945-1978. – Defence and Parliament. 264 p. Summary 7 p. 1984.
- 56 PUOLUE, VALTIO JA EDUSTUKSELLINEN DEMOKRATIA. Pekka Nyholmille omistettu juhla kirja. – Party, state and representational democracy. 145 p. Summary 2 p. 1986.
- 57 SIISIÄINEN, MARTTI, Intressit, yhdistyslaitos ja poliittisen järjestelmän vakaisuus. – Interests, voluntary associations and the stability of the political system. 367 p. Summary 6 p. 1986.
- 58 MATTLAR, CARL-ERIK, Finnish Rorschach responses in cross-cultural context: A normative study. 166 p. Tiivistelmä 2 p. 1986.
- 59 ÄYSTÖ, SEIJA, Neuropsychological aspects of simultaneous and successive cognitive processes. – Rinnakkaisen ja peräkkäisen informaation prosessoinnin neuropsykologiasta. 205 p. Tiivistelmä 10 p. 1987.
- 60 LINDH, RAIMO, Suggestiiviset mielikuvamallit käyttäytymisen muokkaajina tarkkailuluokkalaisilla. – Suggestive covert modeling as a method with disturbed pupils. 194 p. Summary 8 p. 1987.
- 61 KORHONEN, TAPANI, Behavioral and neural short-latency and long-latency conditioned responses in the cat. – Välittömät ja viivästetyt hermostolliset ja käyttäytymisvasteet klassisen ehdollistamisen aikana kissalla. 198 p. Tiivistelmä 4 p. 1987.
- 62 PAHKINEN, TUULA, Psykoterapian vaikutus minäkäsitykseen. Psykoterapian käynnistämisen muutosprosessin vaikutus korkeakouluopiskelijoiden minäkäsitykseen. – Change in self-concept as a result of psychotherapy. 172 p. Summary 6 p. 1987.
- 63 KANGAS, ANITA, Keski-Suomen kulttuuri-toimintakokeilu tutkimuksena ja politiikkana. – The action research on cultural-activities in the Province of Central Finland. 301 p. Summary 8 p. 1988.
- 64 HURME, HELENA, Child, mother and grandmother. Intergenerational interaction in

- 65 RASKU-PUTTONEN, HELENA, Communication between parents and children in experimental situations. - Vanhempien ja lasten kommunikointi strukturoiduissa tilanteissa. 71 p. Tiivistelmä 5 p. 1988.
- 66 TOSKALA, ANTERO, Kahvikuppineurootikkojen ja paniikkiagorafobikkojen minäkuvat minäsystemin rakenteina ja kognitiivisen oppimis-terapian perustana. - The self-images of coffee cup neurotics and panic agoraphobics as structures of a selfsystem and a basis for learning therapy. 261 p. Summary 6 p. 1988.
- 67 HAKKARAINEN, LIISA, Kuurojen yläasteen oppilaiden kirjoitetun kielen hallinta. - Mastery of written language by deaf pupils at the upper level of Comprehensive school. 281 p. Summary 11 p. 1988.
- 68 NÄTTI, JOUKO, Työmarkkinoiden lohkoutuminen. Segmentaatioteoriat, Suomen työmarkkinat ja yritysten työvoimastrategiat. - Segmentation theories, Finnish labour markets and the use of labour in retail trade. 189 p. Summary 10 p. 1989.
- 69 AALTOLA, JUHANI, Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta Wittgensteinin myöhäisfilosofian ja pragmatismien valossa. - Meaning from the point of view of teaching and learning in the light of Wittgenstein's later philosophy and pragmatism. 249 p. Summary 6 p. 1989.
- 70 KINNUNEN, ULLA, Teacher stress over a school year. - Opettajan työstressi lukuvuoden aikana. 61 p. Tiivistelmä 3 p. 1989.
- 71 BREUER, HELMUT & RUOHO, KARI (Hrsg.), Pädagogisch-psychologische Prophylaxe bei 4-8-jährigen Kindern. - Pedagogis-psykologinen ennaltaehkäisy neljästä kahdeksaan vuoden iässä. 185 S. Tiivistelmä 1 S. 1989.
- 72 LUMMELAHTI, LEENA, Kuusivuotiaiden sopeutuminen päiväkotiin. Yksilöllistetty malliohjelma päiväkotiin heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden ohjauksessa sekä vanhempien kasvatuskäytännön yhteydet lapsen sopeutumiseen ja minäkäsitykseen. - The adjustment of six-year-old children to day-care-centres. 224 p. Summary 9 p. 1990.
- 73 SALOVIITA, TIMO, Adaptive behaviour of institutionalized mentally retarded persons. - Laitoksessa asuvien kehitysvammaisten adaptiivinen käyttäytyminen. 167 p. Tiivistelmä 4 p. 1990.
- 74 PALONEN, KARI et SUBRA, LEENA (Eds.), Jean-Paul Sartre - un philosophe du politique. - Jean-Paul Sartre - poliittisuuden filosofi. 107 p. Tiivistelmä 2 p. 1990.
- 75 SINIVUO, JUHANI, Kuormitus ja voimavarat upseerin uralla. - Work load and resources in the career of officers. 373 p. Summary 4 p. 1990.
- 76 PÖLKKI, PIRJO, Self-concept and social skills of school beginners. Summary and discussion. - Koulutulokkaiden minäkäsitys ja sosiaaliset taidot. 100 p. Tiivistelmä 6 p. 1990.
- 77 HUTTUNEN, JOUKO, Isän merkitys pojan sosiaaliselle sukupuolelle. - Father's impact on son's gender role identity. 246 p. Summary 9 p. 1990.
- 78 AHONEN, TIMO, Lasten motoriset koordinaatiohäiriöt. Kehitysneuro psykologinen seuranta-tutkimus. - Developmental coordination disorders in children. A developmental neuropsychological follow-up study. 188 p. Summary 9 p. 1990.
- 79 MURTO, KARI, Towards the well functioning community. The development of Anton Makarenko and Maxwell Jones' communities. - Kohti toimivaa yhteisöä. Anton Makarenkon ja Maxwell Jonesin yhteisöjen kehitys. 270 p. Tiivistelmä 5 p. Cp2`<, 5 c. 1991.
- 80 SEIKKULA, JAAKKO, Perheen ja sairaalan rajasynteesi potilaan sosiaalisessa verkostossa. - The family-hospital boundary system in the social network. 285 p. Summary 6 p. 1991.
- 81 ALANEN, ILKKA, Miten teoretisoida maa-talouden pientuotantoa. - On the conceptualization of petty production in agriculture. 360 p. Summary 9 p. 1991.
- 82 NIEMELÄ, EINO, Harjaantumisoppilas peruskoulun liikuntakasvatuksessa. - The trainable mentally retarded pupil in comprehensive school physical education. 210 p. Summary 7 p. 1991.
- 83 KARILA, IRMA, Lapsivuodeajan psyykkisten vaikeuksien ennakointi. Kognitiivinen malli. - Prediction of mental distress during puerperium. A cognitive model. 248 p. Summary 8 p. 1991.
- 84 HAAPASALO, JAANA, Psychopathy as a descriptive construct of personality among offenders. - Psykopatia rikoksentekijöiden persoonallisuutta kuvaavana konstruktiona. 73 p. Tiivistelmä 3 p. 1992.
- 85 ARNKIL, ERIK, Sosiaalityön rajasynteemit ja kehitysvyöhyke. - The systems of boundary and the developmental zone of social work. 65 p. Summary 4 p. 1992.
- 86 NIKKI, MAIJA-LIISA, Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi. Osa II. - Foreign language education in the Finnish educational system and its relevance. Part 2. 204 p. Summary 5 p. 1992.
- 87 NIKKI, MAIJA-LIISA, The implementation of the Finnish national plan for foreign language teaching. - Valtakunnallisen kielenopetuksen yleissuunnitelman toimeenpano. 52 p. Yhteenveto 2 p. 1992.
- 88 VASKILAMPI, TUULA, Vaihtoehtoinen terveydenhuolto hyvinvointivaltion terveystarpeilla. - Alternative medicine on the health market of welfare state. 120 p. Summary 8 p. 1992.
- 89 LAAKSO, KIRSTI, Kouluvaikeuksien ennustaminen. Käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheissa. -

- Prediction of difficulties in school. 145 p. Summary 4 p. 1992.
- 90 SUUTARINEN, SAKARI, Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900-1935). - Die Herbart'sche pädagogische Reform in den finnischen Volksschulen zu Beginn dieses Jahrhunderts (1900-1935). 273 p. Zusammenfassung 5 S. 1992.
- 91 AITTOLA, TAPIO, Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. - Origins of the new student type. 162 p. Summary 4 p. 1992
- 92 KORHONEN, PEKKA, The origin of the idea of the Pacific free trade area. - Tyynenmeren vapaa-kauppa-alueen idean muotoutuminen. - Taiheiyo jiyuu boeeki chi-iki koosoo no seisei. 220 p. Yhteenveto 3 p. Yooyaku 2 p. 1992.
- 93 KERÄNEN, JYRKI, Avohoitoon ja sairaalahoitoon valikoituminen perhekeskeisessä psykiatrisessa hoitojärjestelmässä. - The choice between outpatient and inpatient treatment in a family centred psychiatric treatment system. 194 p. Summary 6 p. 1992.
- 94 WAHLSTRÖM, JARL, Merkitysten muodostuminen ja muuttuminen perheterapeuttisessa keskustelussa. Diskurssianalyttinen tutkimus. - Semantic change in family therapy. 195 p. Summary 5 p. 1992.
- 95 RAHEEM, KOLAWOLE, Problems of social security and development in a developing country. A study of the indigenous systems and the colonial influence on the conventional schemes in Nigeria. - Sosiaaliturvan ja kehityksen ongelmia kehitysmaassa. 272 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 96 LAINE, TIMO, Aistisuus, kehollisuus ja dialogisuus. Ludwig Feuerbachin filosofian lähtökohtia ja niiden kehitysnäkymiä 1900-luvun antropologisesti suuntautuneessa fenomenologiassa. - Sensuousness, bodilyness and dialogue. Basic principles in Ludwig Feuerbach's philosophy and their development in the anthropologically oriented phenomenology of the 1900's. 151 p. Zusammenfassung 5 S. 1993.
- 97 PENTTONEN, MARKKU, Classically conditioned lateralized head movements and bilaterally recorded cingulate cortex responses in cats. - Klassisesti ehdollistetut sivuttaiset päänliikkeet ja molemminpuoliset aivojen pihtipoimun vasteet kissalla. 74 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 98 KORO, JUKKA, Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys opetustuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. - Adults as managers of their own learning. Self-directiveness, its development and connection with the cognitive learning results of an experiment on distance education for the teaching of educational science. 238 p. Summary 7 p. 1993.
- 99 LAIHIALA-KANKAINEN, SIRKKA, Formaalin ja funktionaalinen traditio kielenopetuksessa. Kielenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen. - Formal and functional traditions in language teaching. The theory-historical background of language teaching from the classical period to the age of reason. 288 p. Summary 6 p. 1993.
- 100 MÄKINEN, TERTTU, Yksilön varhaiskehitys koulunkäynnin perustana. - Early development as a foundation for school achievement. 273 p. Summary 16 p. 1993.
- 101 KOTKAVIRTA, JUSSI, Practical philosophy and modernity. A study on the formation of Hegel's thought. - Käytännöllinen filosofia ja modernisuus. Tutkielma Hegelin ajattelun muotoutumisesta. 238 p. Zusammenfassung 3 S. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 102 EISENHARDT, PETER L., PALONEN, KARI, SUBRA, LEENA, ZIMMERMANN RAINER E. (Eds.), Modern concepts of existentialism. Essays on Sartrean problems in philosophy, political theory and aesthetics. 168 p. Tiivistelmä 2 p. 1993.
- 103 KERÄNEN, MARJA, Modern political science and gender. A debate between the deaf and the mute. - Moderni valtio-oppi ja nainen. Mykkien ja kurojen välinen keskustelu. 252 p. Tiivistelmä 4 p. 1993.
- 104 MATIKAINEN, TUULA, Työtaitojen kehittyminen erityisammattikouluvaiheen aikana. - Development of working skills in special vocational school. 205 p. Summary 4 p. 1994.
- 105 PIHLAJARINNE, MARJA-LEENA, Nuoren sairastuminen skitsofreeniseen häiriöön. Perheterapeuttinen tarkastelutapa. - The onset of schizophrenic disorder at young age. Family therapeutic study. 174 p. Summary 5 p. 1994.
- 106 KUUSINEN, KIRSTI-LIISA, Psykkinen itsesäätely itsehoidon perustana. Itsehoito I-tyypin diabetesta sairastavilla aikuisilla. - Self-care based on self-regulation. Self-care in adult type I diabetics. 260 p. Summary 17 p. 1994.
- 107 MENGISTU, LEGESSE GEBRESELLASSIE, Psychological classification of students with and without handicaps. A tests of Holland's theory in Ethiopia. 209 p. 1994.
- 108 LESKINEN, MARKKU (ED.), Family in focus. New perspectives on early childhood special education. 158 p. 1994.
- 109 LESKINEN, MARKKU, Parents' causal attributions and adjustment to their child's disability. - Vanhempien syytulkinnat ja sopeutuminen lapsensa vammaisuuteen. 104 p. Tiivistelmä 1 p. 1994.
- 110 MATTHIES, AILA-LEENA, Epävirallisen sektorin ja hyvinvointivaltion suhteiden modernisoituminen. - The informal sector and the welfare state. Contemporary relationships. 63 p. Summary 12 p. 1994.
- 111 AITTOLA, HELENA, Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa. - Mentoring in postgraduate education. 285 p. Summary 5 p. 1995.
- 112 LINDÉN, MIRJA, Muuttuva syövän kuva ja kokeminen. Potilaiden ja ammattilaisten tulkintoja. - The changing image and experience

- of cancer. Accounts given by patients and professionals. 234 p. Summary 5 p. 1995.
- 113 VÄLIMAA, JUSSI, Higher education cultural approach. - Korkeakoulututkimuksen kulttuurinäkökulma. 94 p. Yhteenveto 5 p. 1995.
- 114 KAIPIO, KALEVI, Yhteisöllisyys kasvatuksessa. yhteisökasvatuksen teoreettinen analyysi ja käytäntöön soveltaminen. - The community as an educator. Theoretical analysis and practice of community education. 250 p. Summary 3 p. 1995.
- 115 HÄNNIKÄINEN, MARITTA, Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi. Roolileikkiin siirtymisen tarkastelua piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta. 73 p. Summary 6 p. 1995.
- 116 IKONEN, OIVA. Adaptiivinen opetus. Oppimistutkimus harjaantumiskoulun opetussuunnitelma- ja seurantajärjestelmän kehittämisen tukena. - The adaptive teaching. 90 p. Summary 5 p. 1995.
- 117 SUUTAMA, TIMO. Coping with life events in old age. - Elämän muutos- ja ongelmatilanteiden käsittely iäkkäillä ihmisillä. 110 p. Yhteenveto 3 p. 1995.
- 118 DERSEH, TIBEBU BOGALE, Meanings Attached to Disability, Attitudes towards Disabled People, and Attitudes towards Integration. 150 p. 1995.
- 119 SAHLBERG, PASI, Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muu-tokseen yhden kehittämisprojektin valossa. - Who would help a teacher. A post-modern perspective on change in teaching in light of a school improvement project. 255 p. Summary 4 p. 1996.
- 120 UHINKI, AILO, Distress of unemployed job-seekers described by the Zulliger Test using the Comprehensive System. - Työttömien työntekijöiden ahdinko kuvattuna Comprehensive Systemin mukaisesti käytetyillä Zulligerin testillä. 61 p. Yhteenveto 3p. 1996.
- 121 ANTIKAINEN, RISTO, Clinical course, outcome and follow-up of inpatients with borderline level disorders. - Rajatilapotilaiden osastohoidon tuloksellisuus kolmen vuoden seurantatutkimuksessa Kys:n psykiatrian klinikassa. 102 p. Yhteenveto 4 p. 1996.
- 122 RUUSUVIRTA, TIMO, Brain responses to pitch changes in an acoustic environment in cats and rabbits. - Aivovasteet kuuloärsykemuutoksiin kissoilla ja kaneilla. 45 p. Yhteenveto 2 p. 1996.
- 123 VISTI, ANNALISA, Työyhteisön ja työn tuottavuuden kehitys organisaation transformaatiossa. - Development of the work community and changes in the productivity of work during an organizational transformation process. 201 p. Summary 12 p. 1996.
- 124 SALLINEN, MIKAEL, Event-related brain potentials to changes in the acoustic environment during sleep and sleepiness. - Aivojen heränevasteet muutoksiin kuuloärsykesarjassa unen ja uneliaisuuden aikana. 104 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 125 LAMMINMÄKI, TUUJA, Efficacy of a multi-faceted treatment for children with learning difficulties. - Oppimisvaikeuksien neurokognitiivisen ryhmäkuntoutuksen tuloksellisuus ja siihen vaikuttavia tekijöitä. 56 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 126 LUTINEN, JAANA, Fragmentoituva kulttuuripolitiikka. Paikallisen kulttuuripolitiikan tulkintakehykset Ylä-Savossa. - Fragmenting-cultural policy. The interpretative frames of local cultural politics in Ylä-Savo. 178 p. Summary 9 p. 1997.
- 127 MARTTUNEN, MIIKA, Studying argumentation in higher education by electronic mail. - Argumentointia yliopisto-opinnoissa sähköpostilla. 60 p. (164 p.) Yhteenveto 3 p. 1997.
- 128 JAAKKOLA, HANNA, Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. - Language knowledge and language ability. Teachers' conceptions of the role of grammar in foreign language learning and teaching. 227 p. Summary 7 p. 1997.
- 129 SUBRA, LEENA, A portrait of the political agent in Jean-Paul Sartre. Views on playing, acting, temporality and subjectivity. - Poliittisen toimijan muotokuva Jean-Paul Sartrella. Näkymiä pelaamiseen, toimintaan, ajallisuuteen ja subjektiivisuuteen. 248 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 130 HAARAKANGAS, KAUKO, Hoitokokouksen äänet. Dialoginen analyysi perhekeskeisen psykiatrisen hoitoprosessin hoitokokous-keskusteluita työryhmän toiminnan näkökulmasta. - The voices in treatment meeting. A dialogical analysis of the treatment meeting conversations in family-centred psychiatric treatment process in regard to the team activity. 136 p. Summary 8 p. 1997.
- 131 MATINHEIKKI-KOKKO, KAIJA, Challenges of working in a cross-cultural environment. Principles and practice of refugee settlement in Finland. - Kulttuurienvälisen työn haasteet. Periaatteet ja käytäntö maahanmuuttajien hyvinvoinnin turvaamiseksi Suomessa. 130 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 132 KIVINIEMI, KARI, Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. - From the learning of teacherhood to the fabrications of practice. Adult students' experiences of teaching practice and its supervision in class teacher education. 267 p. Summary 8 p. 1997.
- 133 KANTOLA, JOUKO, Cygnaeuksen jäljillä käsityönopetuksesta teknologiseen kasvatukseen. - In the footsteps of Cygnaeus. From handicraft teaching to technological education. 211 p. Summary 7 p. 1997.
- 134 KAARTINEN, JUKKA, Nocturnal body movements

- and sleep quality. - Yölliset kehon liikkeet ja unen laatu. 85 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 135 MUSTONEN, ANU, Media violence and its audience. - Mediaväkivalta ja sen yleisö. 44 p. (131 p.). Yhteenveto 2 p. 1997.
- 136 PERTTULA, JUHA, The experienced life-fabrics of young men. - Nuorten miesten koettu elämänkudelman. 218 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 137 TIKKANEN, TARJA, Learning and education of older workers. Lifelong learning at the margin. - Ikääntyvän työväestön oppiminen ja koulutus. Elinikäisen oppimisen marginaalissa. 83 p. (154 p.). Yhteenveto 6 p. 1998.
- 138 LEINONEN, MARKKU, Johannes Gezelius vanhempi luonnonmukaisen pedagogiikan soveltajana. Comeniuslainen tulkinta. - Johannes Gezelius the elder as implementer of natural pedagogy. A Comenian interpretation. 237 p. Summary 7 p. 1998.
- 139 KALLIO, EEVA, Training of students' scientific reasoning skills. - Korkeakouluopiskelijoiden tieteellisen ajattelun kehittäminen. 90 p. Yhteenveto 1 p. 1998.
- 140 NIEMI-VÄKEVÄINEN, LEENA, Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Koulutautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana. - Sequences of vocational education as life politics. Perspectives of individualization and communality. 210 p. Summary 6 p. 1998.
- 141 PARIKKA, MATTI, Teknologiaкомпетенssi. Teknologiakasvatuksen uudistamishaasteita peruskoulussa ja lukiossa. - Technological competence. Challenges of reforming technology education in the Finnish comprehensive and upper secondary school. 207 p. Summary 13 p. 1998.
- 142 TA OPETTAJAN APUNA - EDUCATIONAL TA FOR TEACHER. Professori Pirkko Liikaselle omistettu juhla-kirja. 207 p. Tiivistelmä - Abstract 14 p. 1998.
- 143 YLÖNEN, HILKKA, Taikahattu ja hopeakengät - sadun maailmaa. Lapsi päiväkodissa sadun kuulijana, näkijänä ja kokijana. - The world of the colden cap and silver shoes. How kinder garden children listen to, view, and experience fairy tales. 189 p. Summary 8 p. 1998.
- 144 MOILANEN, PENNITTI, Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. - Interpreting reasons for teachers' action and the verifying the interpretations. 226 p. Summary 3p. 1998.
- 145 VAURIO, LEENA, Lexical inferencing in reading in english on the secondary level. - Sanapäätely englanninkielistä tekstiä luettaessa lukioasteella. 147 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 146 ETELÄPELTO, ANNELI, The development of expertise in information systems design. - Asiantuntijuuden kehittyminen tietojärjestelmien suunnittelussa. 132 p. (221p.). Yhteenveto 12 p. 1998.
- 147 PIIRHONEN, ANTTI, Redundancy as a criterion for multimodal user-interfaces. - Käsitteistö luo näkökulman käyttöliittymäanalyyysiin. 141 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 148 RÖNKÄ, ANNA, The accumulation of problems of social functioning: outer, inner, and behavioral strands. - Sosiaalinen selviytyminen lapsuudesta aikuisuuteen: ongelmien kasautumisen kolme väylää. 44 p. (129 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 149 NAUKKARINEN, AIMO, Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. - Balancing rigor and relevance. Developing problem-solving associated with students' challenging behavior in the light of a study of an upper comprehensive school. 296 p. Summary 5 p. 1999.
- 150 HOLMA, JUHA, The search for a narrative. Investigating acute psychosis and the need-adapted treatment model from the narrative viewpoint. - Narratiivinen lähestymistapa akuuttiin psykoosiin ja tarpeenmukaisen hoidon malliin. 52 p. (105 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 151 LEPPÄNEN, PAAVO H.T., Brain responses to changes in tone and speech stimuli in infants with and without a risk for familial dyslexia. - Aivovasteet ääni- ja puheärsykkeiden muutoksiin vauvoilla, joilla on riski suvussa esiintyvään dysleksiaan ja vauvoilla ilman tätä riskiä. 100 p. (197 p.) Yhteenveto 4 p. 1999.
- 152 SUOMALA, JYRKI, Students' problem solving in the LEGO/Logo learning environment. - Oppilaiden ongelmanratkaisu LEGO/Logo oppimisympäristössä. 146 p. Yhteenveto 3 p. 1999.
- 153 HUTTUNEN, RAUNO, Opettämisen filosofia ja kritiikki. - Philosophy, teaching, and critique. Towards a critical theory of the philosophy of education. 201 p. Summary 3p. 1999.
- 154 KAREKIVI, LEENA, Ehkä en kokeilisikaan, jos Tutkimus ylivieskalaisten nuorten tupakoinnista ja päihteidenkäytöstä ja niihin liittyvästä terveyskasvatuksesta vuosina 1989-1998. - Maybe I wouldn't even experiment if A study on youth smoking and use of intoxicants in Ylivieska and related health education in 1989-1998. 256 p. Summary 4 p. 1999.
- 155 LAAKSO, MARJA-LEENA, Prelinguistic skills and early interactional context as predictors of children's language development. - Esi-kielellinen kommunikaatio ja sen vuorovaikutuksellinen konteksti lapsen kielen kehityksen ennustajana. 127 p. Yhteenveto 2 p. 1999.
- 156 MAUNO, SAIJA, Job insecurity as a psycho-social job stressor in the context of the work-family interface. - Työn epävarmuus työn psykososiaalisena stressitekijänä työn ja perheen vuorovaikutuksen kontekstissa. 59 p. (147 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 157 MÄENSIVU KIRSTI, Opettaja määrittelijänä, oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. - The teacher as a determiner - the pupil to be determined -

- content analysis of the written school reports. 215 p. Summary 5 p. 1999.
- 158 FELDT, TARU, Sense of coherence. Structure, stability and health promoting role in working life. - Koherenssin rakenne, pysyvyys ja terveyttä edistävä merkitys työelämässä. 60 p. (150 p.) Yhteenveto 5 p. 2000.
- 159 MÄNTY, TARJA, Ammatillisista erityisoppilaitok-
sista elämään. - Life after vocational special
education. 235 p. Summary 3 p. 2000.
- 160 SARJA, ANNELI, Dialogioppiminen pienryhmäs-
sä. Opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosesi
terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. -
Dialogic learning in a small group. The
process of student teachers' teaching practice
during health care education. 165 p. Summary
7 p. 2000.
- 161 JÄRVINEN, ANITTA, Taitajat iänikuiset. - Kotkan
ammattilukiosta valmiuksia elämään, työelä-
mään ja jatko-opintoihin. - Age-old
craftmasters -Kotka vocational senior
secondary school - giving skills for life, work
and further studies. 224 p. Summary 2 p. 2000.
- 162 KONTIO, MARJA-LIISA, Laitoksessa asuvan
kehitysvammaisen vanhuksen haastava
käyttäytyminen ja hoitajan käyttämiä vaiku-
tuskeinoja. - Challenging behaviour of
institutionalized mentally retarded elderly
people and measures taken by nurses to
control it. 175 p. Summary 3 p. 2000.
- 163 KILPELÄINEN, ARJA, Naiset paikkaansa etsimäs-
sä. Aikuiskoulutus naisen elämänsä
rakentajana. - Adult education as determinant
of woman's life-course. 155 p. Summary 6 p.
2000.
- 164 RIITESUO, ANNIKKI, A preterm child grows.
Focus on speech and language during the
first two years. - Keskonen kasvaa: puheen
ja kielen kehitys kahtena ensimmäisenä elin-
vuotena. 119 p. Tiivistelmä 2 p. 2000.
- 165 TAURIAINEN, LEENA, Kohti yhteistä laatua. -
Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatu-
käsitykset päiväkodin integroidussa erityis-
ryhmässä. - Towards common quality: staff's,
parents' and children's conceptions of quality
in an integration group at a daycare center.
256 p. Summary 6 p. 2000.
- 166 RAUDASKOSKI, LEENA, Ammattikorkeakoulun
toimintaperustaa etsimässä. Toimilupahake-
musten sisällönanalyttinen tarkastelu. - In
search for the founding principles of the
Finnish polytechnic institutes. A content
analysis of the licence applications. 193 p.
Summary 4 p. 2000.
- 167 TAKKINEN, SANNA, Meaning in life and its
relation to functioning in old age. - Elämän
tarkoituksellisuus ja sen yhteydet toiminta-
kykyyn vanhuudessa. 51 p. (130 p.)
Yhteenveto 2 p. 2000.
- 168 LAUNONEN, LEEVI, Eettinen kasvatustapa
suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä
1860-luvulta 1990-luvulle. - Ethical thinking
in Finnish school's pedagogical texts from the
1860s to the 1990s. 366 p. Summary 3 p. 2000.
- 169 KUORELAHTI, MATTI, Sopeutumattomien luokka-
muotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. -
The educational outcomes of special classes
for emotionally/ behaviorally disordered
children and youth. 176 p. Summary 2p.
2000.
- 170 KURUNMÄKI, JUSSI, Representation, nation and
time. The political rhetoric of the 1866
parliamentary reform in Sweden. - Edustus,
kansakunta ja aika. Poliittinen retoriikka
Ruotsin vuoden 1866 valtiopäiväreformissa.
253 p. Tiivistelmä 4 p. 2000.
- 171 RASINEN, AKI, Developing technology
education. In search of curriculum elements
for Finnish general education schools. 158 p.
Yhteenveto 2 p. 2000.
- 172 SUNDHOLM, LARS, Itseohjautuvuus organisaatio-
muutoksessa. - Self-determination in
organisational change. 180 p. Summary 15 p.
2000.
- 173 AHONNISKKA-ASSA, JAANA, Analyzing change in
repeated neuropsychological assessment. 68
p. (124 p.) Yhteenveto 2 p. 2000.
- 174 HOFFRÉN, JARI, Demokraattinen eetos - rajoista
mahdollisuuksiin. - The democratic ethos.
From limits to possibilities? 217 p. Summary
2 p. 2000.
- 175 HEIKKINEN, HANNU L. T., Toimintatutkimus,
tarinat ja opettajaksi tuleminen taito.
Narratiivisen identiteettityön kehittäminen
opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen
avulla. - Action research, narratives and the
art of becoming a teacher. Developing
narrative identity work in teacher education
through action research. 237 p. Summary 4 p.
2001.
- 176 VUORENMAA, MARITTA, Ikkunoita arvioin-
nin tuolle puolen. Uusia avauksia suoma-
laiseen koulutusta koskevaan evaluaatio-
keskusteluun. - Views across assessment:
New openings into the evaluation
discussion on Finnish education. 266 p.
Summary 4 p. 2001.
- 177 LITMANEN, TAPIO, The struggle over risk. The
spatial, temporal, and cultural dimensions of
protest against nuclear technology. - Kamp-
pailu riskistä. Ydinteknologian vastaisen
protestin tilalliset, ajalliset ja kulttuuriset
ulottuvuudet. 72 p. (153 p.) Yhteenveto 9 p.
2001.
- 178 AUNOLA, KAISA, Children's and adolescents'
achievement strategies, school adjustment,
and family environment. - Lasten ja nuorten
suoritusstrategiat koulu- ja perheympäristöis-
sä. 51 p. (153 p.) Yhteenveto 2 p. 2001.
- 179 OKSANEN, ELINA, Arvioinnin kehittäminen
erityisopetuksessa. Diagnosoinnista oppimi-
sen ohjaukseen laadullisena tapaustutkimuk-
sena. - Developing assessment practices in
special education. From a static approach to

- dynamic approach applying qualitative case. 182 p. Summary 5 p. 2001.
- 180 VIITTALA, KAISU, "Kyllä se tommosellaki lapsella on kovempi urakka". Sikiöaikana alkoholille altistuneiden huostaanotettujen lasten elämäntilanne, riskiprosessit ja suojaavat prosessit. - "It's harder for that kind of child to get along". The life situation of the children exposed to alcohol in utero and taken care of by society, their risk and protective processes. 316 p. Summary 4 p. 2001.
- 181 HANSSON, LEENI, Networks matter. The role of informal social networks in the period of socioeconomic reforms of the 1990s in Estonia. - Verkostoilla on merkitystä: infor-maalisten sosiaalisten verkostojen asema Virossa 1990-luvun sosio-ekonomisten muutosten aikana. 194 p. Yhteenveto 3 p. 2001.
- 182 BÖÖK, MARJA LEENA, Vanhemmuus ja vanhemmuuden diskurssit työttömyystilanteessa. - Parenthood and parenting discourses in a situation of unemployment. 157 p. Summary 5 p. 2001.
- 183 KOKKO, KATJA, Antecedents and consequences of long-term unemployment. - Pitkäaikaistyöttömyyden ennakoijia ja seurauksia. 53 p. (115 p.) Tiivistelmä 3 p. 2001.
- 184 KOKKONEN, MARJA, Emotion regulation and physical health in adulthood: A longitudinal, personality-oriented approach. - Aikuisiän tunteiden säätely ja fyysinen terveys: pitkittäistutkimuksellinen ja persoonallisuuskeskeinen lähestymistapa. 52 p. (137 p.) Tiivistelmä 3 p. 2001.
- 185 MÄNNIKKÖ, KAISA, Adult attachment styles: A Person-oriented approach. - Aikuisten kiintymystyyli. 142 p. Yhteenveto 5 p. 2001.
- 186 KATVALA, SATU, Missä äiti on? Äitejä ja äitiyden uskomuksia sukupolvien saatossa. - Where's mother? Mothers and maternal beliefs over generations. 126 p. Summary 3 p. 2001.
- 187 KIISKINEN, ANNA-LIISA, Ympäristöhallinto vastuullisen elämäntavan edistäjänä. - Environmental administration as promoter of responsible living. 229 p. Summary 8 p. 2001.
- 188 SIMOLA, AHTI, Työterveyshuolto-organisaation toiminta, sen henkilöstön henkinen hyvinvointi ja toiminnan tuloksellisuus. - Functioning of an occupational health service organization and its relationship to the mental well-being of its personnel, client satisfaction, and economic profitability. 192 p. Summary 12 p. 2001.
- 189 VESTERINEN, PIRKKO, Projektiopiskelu- ja oppiminen ammattikorkeakoulussa. - Project-based studying and learning in the polytechnic. 257 p. Summary 5 p. 2001.
- 190 KEMPPAINEN, JAANA, Kotikasvatus kolmessa sukupolvessa. - Childrearing in three generations. 183 p. Summary 3 p. 2001.
- 191 HÖHENTHAL-ANTIN LEONIE, Luvan ottaminen - lkäihmiset teatterin tekijöinä. - Taking permission- Elderly people as theatre makers. 183 p. Summary 5 p. 2001.
- 192 KAKKORI, LEENA, Heideggerin aukeama. Tutkimuksia totuudesta ja taiteesta Martin Heideggerin avaamassa horisontissa. - Heidegger's clearing. Studies on truth and art in the horizon opened by Martin Heidegger. 156 p. Summary 2 p. 2001.
- 193 NÄRHI, VESA, The use of clinical neuropsychological data in learning disability research. - Asiakastyön yhteydessä kerätyn neuropsykologisen aineiston käyttö oppimisvaikeustutkimuksessa. 103 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 194 SUOMI, ASTA, Ammattia etsimässä. Aikuisopiskelijat kertovat sosiaaliohjaajakoulutuksesta ja narratiivisen pätevyyden kehittymisestä. - Searching for professional identity. Adult students' narratives on the education of a social welfare supervisor and the development of narrative competence. 183 p. Summary 2 p. 2002.
- 195 PERKKILÄ, PÄIVI, Opettajien matematiikkauskomukset ja matematiikan oppikirjan merkitys alkuopetuksessa. 212 p. - Teacher's mathematics beliefs and meaning of mathematics textbooks in the first and the second grade in primary school. Summary 2 p. 2002.
- 196 VESTERINEN, MARJA-LIISA, Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. - Promoting professional expertise by developing practical learning at the polytechnic. 261 p. Summary 5 p. 2002.
- 197 POHJANEN, JORMA, Mitä kello on? Kello modernissa yhteiskunnassa ja sen sosiologisessa teoriassa. - What's the time. Clock on modern society and in it's sociological theory. 226 p. Summary 3 p. 2002.
- 198 RANTALA, ANJA, Perhekeskeisyys - puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. - Family-centeredness rhetoric or reality? Summary 3 p. 2002.
- 199 VALANNE, EIJA, "Meidän lapsi on arvokas" Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa. - "Our child is precious" - The individual educational plan in the context of the special school. 219 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 200 HOLOPAINEN, LEENA, Development in reading and reading related skills; a follow-up study from pre-school to the fourth grade. 57 p. (138 p.) Yhteenveto 3 p. 2002.
- 201 HEIKKINEN, HANNU, Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. - Drama worlds as learning areas - the serious playfulness or drama education. 164 p. Summary 5 p. 2002.
- 202 HYTÖNEN, TUJJA, Exploring the practice of human resource development as a field of professional expertise. - Henkilöstön

- kehittämistyön asiantuntijuuden rakentumisen. 137 p. (300 p.) Yhteenveto 10 p. 2002.
- 203 RIPATTI, MIKKO, Arvid Järnefeldt kasvatusajattelijana. 246 p. Summary 4 p. 2002.
- 204 VIRMASALO, ILKKA, Perhe, työttömyys ja lama. - Families, unemployment and the economic depression. 121 p. Summary 2 p. 2002.
- 205 WIKGREN, JAN, Diffuse and discrete associations in aversive classical conditioning. - Täsmälliset ja laaja-alaiset ehdollistumat klassisessa aversivisessä ehdollistumisessa. 40 p. (81 p.) Yhteenveto 2 p. 2002.
- 206 JOKIVUORI, PERTTI, Sitoutuminen työorganisaatioon ja ammattijärjestöön. - Kilpailevia vai täydentäviä? - Commitment to organisation and trade union. Competing or complementary? 132 p. Summary 8 p. 2002.
- 207 GONZÁLEZ VEGA, NARCISO, Factors affecting simulator-training effectiveness. 162 p. Yhteenveto 1 p. 2002.
- 208 SALO, KARI, Teacher Stress as a Longitudinal Process - Opettajien stressiprosessi. 67 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 209 VAUHKONEN, JOUNI, A rhetoric of reduction. Bertrand de Jouvenel's pure theory of politics as persuasion. 156 p. Tiivistelmä 2 p. 2002.
- 210 KONTONIEMI, MARITA, "Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?" Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. - "When will you pull your socks up?" Teachers' experiences of underachievers. 218 p. Summary 3 p. 2003.
- 211 SAUKKONEN, SAKARI, Koulu ja yksilöllisyys; Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. - School and individuality: Tensions, challenges and possibilities. 125 p. Summary 3 p. 2003.
- 212 VILJAMAA, MARJA-LEENA, Neuvola tänään ja huomenna. Vanhemmuuden tukeminen, perhekeskeisyys ja vertaistuki. - Child and maternity welfare clinics today and tomorrow. Supporting parenthood, family-centered services and peer groups. 141 p. Summary 4 p. 2003.
- 213 REMES, LIISA, Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia. - Three discourses in entrepreneurial learning. 204 p. Summary 2 p. 2003.
- 214 KARJALA, KALLE, Neulanreiästä panoraamaksi. Ruotsin kulttuurikuvan ainekset eräissä keskikoulun ja B-ruotsin vuosina 1961-2002 painetuissa oppikirjoissa. - From pinhole to panorama - The culture of Sweden presented in some middle and comprehensive school textbooks printed between 1961 and 2002. 308 p. Summary 2 p. 2003.
- 215 LALLUKKA, KIRSI, Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6-12-vuotiaiden sosiokulttuurisesta ikätiedosta. - Childhood age and age in childhood. A study on the sociocultural knowledge of age. 234 p. Summary 2 p. 2003.
- 216 PUUKARI, SAULL, Video Programmes as Learning Tools. Teaching the Gas Laws and Behaviour of Gases in Finnish and Canadian Senior High Schools. 361 p. Yhteenveto 6 p. 2003.
- 217 LOISA, RAIJA-LEENA, The polysemous contemporary concept. The rhetoric of the cultural industry. - Monimerkityksinen nykykäsite. Kulttuuriteollisuuden retoriikka. 244 p. Yhteenveto 2 p. 2003.
- 218 HOLOPAINEN, ESKO, Kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja -vaikeudet peruskoulun kolmannella ja yhdeksännellä luokalla. - Strategies for listening and reading comprehension and problematic listening and reading comprehension of the text during the third and ninth grades of primary school. 135 p. Summary 3 p. 2003.
- 219 PENTTINEN, SEPPÖ, Lähtökohdat liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Nuoruuden kasvuympäristöt ja opettajankoulutus opettajuuden kehitystekijöinä. - Starting points for a primary school physical education teacher. The growth environment of adolescence and teacher education as developmental factors of teachership. 201 p. Summary 10 p. 2003.
- 220 IKÄHEIMO, HEIKKI, Tunnustus, subjektiviteetti ja inhimillinen elämänmuoto: Tutkimuksia Hegelistä ja persoonien välisistä tunnustus-suhteista. - Recognition, subjectivity and the human life form: studies on Hegel and interpersonal recognition. 191 p. Summary 3 p. 2003.
- 221 ASUNTA, TUULA, Knowledge of environmental issues. Where pupils acquire information and how it affects their attitudes, opinions, and laboratory behaviour - Ympäristöasioita koskeva tieto. Mistä oppilaat saavat informaatiota ja miten se vaikuttaa heidän asenteisiinsa, mielipiteisiinsä ja laboratoriokäyttäytymiseensä. 159 p. Yhteenveto 4 p. 2003.
- 222 KUJALA, ERKKI, Sodan pojat. Sodanaikaisten pikkupoikien lapsuuskokemuksia isyyden näkökulmasta - The sons of war. 229 p. Summary 2 p. 2003.
- 223 JUSSI KURUNMÄKI & KARI PALOINEN (Hg./eds.) Zeit, Geschichte und Politik. Time, history and politics. *Zum achtzigsten Geburtstag von Reinhart Koselleck*. 310 p. 2003.
- 224 LAITINEN, ARTO, Strong evaluation without sources. On Charles Taylor's philosophical anthropology and cultural moral realism. - Vahvoja arvostuksia ilman lähteitä. Charles Taylorin filosofisesta antropologiasta ja kulturalistisesta moraalirealismista. 358 p. Yhteenveto 4 p. 2003.
- 225 GUTTORM, TOMI K. Newborn brain responses measuring feature and change detection and predicting later language development in children with and without familial risk for dyslexia. - Vastasyntyneiden aivovasteet puheäänteiden ja niiden muutosten havaitsemisessa sekä myöhemmän kielen kehityksen ennustamisessa dysleksia-riskilapsilla. 81 p. (161 p.) Yhteenveto 3 p. 2003.

- 226 NAKARI, MAIJA-LIISA, Työilmapiiri, työntekijöiden hyvinvointi ja muutoksen mahdollisuus - Work climate, employees' well-being and the possibility of change. 255 p. Summary 3 p. 2003.
- 227 METSÄPELTO, RIITTA-LEENA, Individual differences in parenting: The five-factor model of personality as an explanatory framework - Lastenkasvatus ja sen yhteys vanhemman persoonallisuuden piirteisiin. 53 p. (119 p.) Tiivistelmä 3 p. 2003.
- 228 PULKKINEN, OILI, The labyrinth of politics - A conceptual approach to the modes of the political in the scottish enlightenment. 144 p. Yhteenveto 2 p. 2003.
- 229 JUUJARVI, PETRI, A three-level analysis of reactive aggression among children. - Lasten aggressiivisiin puolustusreaktioihin vaikuttavien tekijöiden kolmitasoinen analyysi. 39 p. (115 p.) Yhteenveto 2 p. 2003.
- 230 POIKONEN, PIIRJO-LIISA, "Opetussuunnitelma on sitä elämää". Päiväkoti-koulu yhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. - "The curriculum is part of our life". The day-care - primary school community as a curriculum developer. 154 p. Summary 3 p. 2003.
- 231 SOININEN, SUVI, From a 'Necessary Evil' to an art of contingency: Michael Oakeshott's conception of political activity in British postwar political thought. 174 p. Summary 2p. 2003.
- 232 ALARAUDANJOKI, ESA, Nepalese child labourers' life-contexts, cognitive skills and well-being. - Työssäkäyvien nepalilaislasten elämänkonteksti, kognitiiviset taidot ja hyvinvointi. 62 p. (131 p.) Yhteenveto 4 p. 2003.
- 233 LERKKANEN, MARJA-KRISTINA, Learning to read. Reciprocal processes and individual pathways. - Lukemaan oppiminen: vastavuoroiset prosessit ja yksilölliset oppimispolut. 70 p. (155 p.) Yhteenveto 5 p. 2003.
- 234 FRIMAN, MERVI, Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa. - The ethics of a professional expert in the context of polytechnics. 199 p. 2004.
- 235 MERONEN, AULI, Viittomakielen omaksumisen yksilölliset tekijät. - Individual differences in sign language abilities. 110 p. Summary 5 p. 2004.
- 236 TIILIKKALA, LIISA, Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. - From master to tutor. Change and continuity in Finnish vocational teacherhood. 281 p. Summary 3 p. 2004.
- 237 ARO, MIKKO, Learning to read: The effect of orthography. - Kirjoitusjärjestelmän vaikutus lukemaan oppimiseen. 44 p. (122 p.) Tiivistelmä 2 p. 2004.
- 238 LAAKSO, ERKKI, Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. - Encountering drama experiences. The learning potential of process drama in the light of student teachers' experiences. 230 p. Summary 7 p. 2004.
- 239 PERÄLÄ-LITTUNEN, SATU, Cultural images of a good mother and a good father in three generations. - Kulttuuriset mielikuvat hyvästä äidistä ja hyvästä isästä kolmessa sukupolvessa. 234 p. Yhteenveto 7 p. 2004.
- 240 RINNE-KOISTINEN, EVA-MARITA, Perceptions of health: Water and sanitation problems in rural and urban communities in Nigeria. 129 p. (198 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 241 PALMROTH, AINO, Käännösten kautta kollektiiviin. Tuuliosuuskunnat toimijaverkkoina. - From translation to collective. Wind turbine cooperatives as actor networks. 177 p. Summary 7 p. 2004.
- 242 VIERIKKO, ELINA, Genetic and environmental effects on aggression. - Geneettiset ja ympäristötekijät aggressiivisuudessa. 46 p. (108 p.) Tiivistelmä 3 p. 2004.
- 243 NÄRHI, KATI, The eco-social approach in social work and the challenges to the expertise of social work. - Ekososiaalinen viitekehys ja haasteet sosiaalityön asiantuntijuudelle. 106 p. (236 p.) Yhteenveto 7 p. 2004.
- 244 URSIN, JANI, Characteristics of Finnish medical and engineering research group work. - Tutkimusryhmätyöskentelyn piirteet lääke- ja teknisissä tieteissä. 202 p. Yhteenveto 9 p. 2004.
- 245 TREUTHARDT, LEENA, Tulostehokkuuden yhteiskunnallisuus Jyväskylän yliopistossa. Tarkastelunäkökulmina muotit ja seurustelu. - The management by results a fashion and social interaction at the University of Jyväskylä. 228 p. Summary 3 p. 2004.
- 246 MATTHIES, JÜRGEN, Umweltpädagogik in der Postmoderne. Eine philosophische Studie über die Krise des Subjekts im umweltpädagogischen Diskurs. - Ympäristökasvatus postmodernissa. Filosofinen tutkimus subjektin kriisistä ympäristökasvatuksen diskurssissa. 400 p. Yhteenveto 7 p. 2004.
- 247 LAITILA, AARNO, Dimensions of expertise in family therapeutic process. - Asiantuntijuuden ulottuvuuksia perheterapeuttisessa prosessissa. 54 p. (106 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 248 LAAMANEN (ASTIKAINEN), PIIA, Pre-attentive detection of changes in serially presented stimuli in rabbits and humans. - Muutoksen esitietoinen havaitseminen sarjallisesti esitetyissä ärsykkeissä kaneilla ja ihmisillä. 35 p. (54 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 249 JUUSENAHO, RIITTA, Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja. Sukupuolinen näkökulma. - Differences in comprehensive school leadership and management. A gender-based approach. 176p. Summary 3 p. 2004.

- 250 VAARAKALLIO, TUULA, "Rotten to the Core". Variations of French nationalist anti-system rhetoric. - "Systeemi on mätä". Ranskalaisien nationalistien järjestelmän vastainen retoriikka. 194 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 251 KUUSINEN, PATRIK, Pitkäaikainen kipu ja depressio. Yhteyttä säätelevät tekijät. - Chronic pain and depression: psychosocial determinants regulating the relationship. 139 p. Summary 8 p. 2004.
- 252 HÄNNIKÄINEN-UUTELA, ANNA-LIISA, Uudelleen juurtuneet. Yhteisökasvatus vaikeasti päihderiippuvaisten narkomaanien kuntoutuksessa. - Rooted again. Community education in the rehabilitation of substance addicts. 286 p. Summary 3 p. 2004.
- 253 PALONIEMI, SUSANNA, Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä. Työntekijöiden käsityksiä iän ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä. - Age, experience and competence in working life. Employees' conceptions of the the meaning and experience in professional competence and its development. 184 p. Summary 5 p. 2004.
- 254 RUIZ CEREZO, MONTSE, Anger and Optimal Performance in Karate. An Application of the IZOF Model. 55 p. (130 p.) Tiivistelmä 2 p. 2004.
- 255 LADONLAHTI, TARJA, Haasteita palvelujärjestelmälle. Kehitysvammaiseksi luokiteltu henkilö psykiatrisessa sairaalassa. - Challenges for the human service system. Living in a psychiatric hospital under the label of mental retardation. 176 p. Summary 3 p. 2004.
- 256 KOVANEN PÄIVI, Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. - Learning and expertise in early childhood education. A pilot work in using VARSU with children with special needs. 175 p. Summary 2 p. 2004.
- 257 VILMI, VEIKKO, Turvallinen koulu. Suomalaisien näkemyksiä koulutuspalvelujen kansallisesta ja kunnallisesta priorisoinnista. - Secure education. Finnish views on the national and municipal priorities of Finland's education services. 134 p. Summary 5 p. 2005.
- 258 ANTTILA, TIMO, Reduced working hours. Reshaping the duration, timing and tempo of work. 168 p. Tiivistelmä 2 p. 2005.
- 259 UGASTE, AINO, The child's play world at home and the mother's role in the play. 207 p. Tiivistelmä 5 p. 2005.
- 260 KURRI, KATJA, The invisible moral order: Agency, accountability and responsibility in therapy talk. 38 p. (103 p.). Tiivistelmä 1 p. 2005.
- 261 COLLIN, KAIJA, Experience and shared practice - Design engineers' learning at work. - Suunnitteluinsinöörien työssä oppiminen - kokemuksellisuutta ja jaettuja käytäntöjä. 124 p. (211 p.). Yhteenveto 6 p. 2005.
- 262 KURKI, EIJA, Näkyvä ja näkymätön. Nainen Suomen helluntailiikkeen kentällä. - Visible and invisible. Women in the Finnish pentecostal movement. 180 p. Summary 2 p. 2005.
- 263 HEIMONEN, SIRKKALIISA, Työikäisenä Alzheimerin tautiin sairastuneiden ja heidän puolisoitensa kokemukset sairauden alkuvaiheessa. - Experiences of persons with early onset Alzheimer's disease and their spouses in the early stage of the disease. 138 p. Summary 3 p. 2005.
- 264 PIIRÖINEN, HANNU, Epävarmuus, muutos ja ammatilliset jännitteet. Suomalainen sosiaalityö 1990-luvulla sosiaalityöntekijöiden tulkinnoissa. - Uncertainty, change and professional tensions. The Finnish social work in the 1990s in the light of social workers' representations. 207 p. Summary 2 p. 2005.
- 265 MÄKINEN, JARMO, Säätiö ja maakunta. Maakuntarahastojärjestelmän kentät ja verkostot. - Foundation and region: Fields and networks of the system of the regional funds. 235 p. Summary 3 p. 2005.
- 266 PETRELIUS, PÄIVI, Sukupuoli ja subjektiivinen sosiaalityössä. Tulkintoja naistyöntekijöiden muistoista. - Gender and subjectivity in social work - interpreting women workers' memories. 67 p. (175 p.) 2005.
- 267 HOKKANEN, TIINA, Äitinä ja isänä eron jälkeen. Yhteishuoltajavanhemmuus arjen kokemuksesta. - As a mother and a father after divorce. Joint custody parenthood as an everyday life experience. 201 p. Summary 8 p. 2005.
- 268 HANNU SIRKKILÄ, Elättäjyyttä vai erotiikkaa. Miten suomalaiset miehet legitimoivat parisuhteensa thaimaalaisen naisen kanssa? - Breadwinner or eroticism. How Finnish men legitimize their partnerships with Thai women. 252 p. Summary 4 p. 2005.
- 269 PENTTINEN, LEENA, Gradupuhetta tutkielmaseminaarissa. - Thesis discourse in an undergraduate research seminar. 176 p. Summary 8 p. 2005.
- 270 KARVONEN, PIRKKO, Päiväkotilasten lukuleikit. Lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittyminen interventiotutkimuksessa- Reading Games for Children in Daycare Centers. The Development of Reading Ability and Reading Awareness in an Intervention Study . 179 p. Summary 3 p. 2005.
- 271 KOSONEN, PEKKA A., Sosiaalialan ja hoitotyön asiantuntijuuden kehitysehdot ja opiskelijavalinta. - Conditions of expertise development in nursing and and social care, and criteria for student selection. 276 p. Summary 3 p. 2005.

- 272 NIIRANEN-LINKAMA, PÄIVI, Sosiaalisen transformaatio sosiaalialan asiantuntijuuden diskurssissa. - Transformation of the social in the discourse of social work expertise. 200 p. Summary 3 p. 2005.
- 273 KALLA, OUTI, Characteristics, course and outcome in first-episode psychosis. A cross-cultural comparison of Finnish and Spanish patient groups. - Ensikertalaisten psykoosipotilaiden psyykkis-sosiaaliset ominaisuudet, sairaudenkulku ja ennuste. Suomalaisten ja espanjalaisten potilasryhmien vertailu. 75 p. (147 p.) Tiivistelmä 4 p. 2005.
- 274 LEHTOMÄKI, ELINA, Pois oppimisyhteiskunnan marginaalista? Koulutuksen merkitys vuosina 1960-1990 opiskelleiden lapsuudesta kuurojen ja huonokuuloisten aikuisten elämänculussa. - Out from the margins of the learning society? The meaning of education in the life course of adults who studied during the years 1960-1990 and were deaf or hard-of-hearing from childhood. 151 p. Summary 5 p. 2005.
- 275 KINNUNEN, MARJA-LIISA, Allostatic load in relation to psychosocial stressors and health. - Allostaattinen kuorma ja sen suhde psykososiaalisiin stressitekijöihin ja terveyteen. 59 p. (102 p.) Tiivistelmä 3 p. 2005.
- 276 UOTINEN, VIRPI, I'm as old as I feel. Subjective age in Finnish adults. - Olen sen ikäinen kuin tunnen olevani. Suomalaisten aikuisten subjektiivinen ikä. 64 p. (124 p.) Tiivistelmä 3 p. 2005.
- 277 SALOKOSKI, TARJA, Tietokonepelit ja niiden pelaaminen. - Electronic games: content and playing activity. 116 p. Summary 5 p. 2005.
- 278 HIIHNALA, KAUKO, Laskutehtävien suorittamisesta käsitteiden ymmärtämiseen. Peruskoululaisen matemaattisen ajattelun kehittyminen aritmetiikasta algebraan siirryttäessä. - Transition from the performing of arithmetic tasks to the understanding of concepts. The development of pupils' mathematical thinking when shifting from arithmetic to algebra in comprehensive school. 169 p. Summary 3 p. 2005.
- 279 WALLIN, RISTO, Yhdistyneet kansakunnat organisaationa. Tutkimus käsitteellisestä muutoksesta maailmanjärjestön organisoiminnin periaatteissa - From the league to UN. The move to an organizational vocabulary of international relations. 172 p. Summary 2 p. 2005.
- 280 VALLEALA, ULLA MAIJA, Yhteinen ymmärtäminen koulutuksessa ja työssä. Kontekstin merkitys ymmärtämisessä opiskelijaryhmän ja työtiimin keskusteluissa. - Shared understanding in education and work. Context of understanding in student group and work team discussions. 236 p. Summary 7 p. 2006.
- 281 RASINEN, TUUJA, Näkökulmia vieraskieliseen perusopetukseen. Koulun kehittämishankkeesta koulun toimintakulttuuriksi. - Perspectives on content and language integrated learning. The impact of a development project on a school's activities. 204 . Summary 6 p. 2006.
- 282 VIHOLAINEN, HELENA, Suvussa esiintyvän lukemsvaikeusriskin yhteys motoriseen ja kielelliseen kehitykseen. Tallaako lapsi kielensä päälle? - Early motor and language development in children at risk for familial dyslexia. 50 p. (94 p.) Summary 2 p. 2006.
- 283 KIILLI, JOHANNA, Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. - Resources for children's participation. 226 p. Summary 3 p. 2006.
- 284 LEPPÄMÄKI, LAURA, Tekijänoikeuden oikeuttaminen. - The justification of copyright. 125 p. Summary 2 p. 2006.
- 285 SANAKSENAHO, SANNA, Eriarvoisuus ja luottamus 2000-luvun taitteen Suomessa. Bourdieulainen näkökulma. - Inequality and trust in Finland at the turn of the 21st century: Bourdieuan approach. 150 p. Summary 3 p. 2006.
- 286 VALKONEN, LEENA, Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. - What is a good father or good mother like? Fifth and sixth graders' conceptions of parenthood. 126 p. Summary 5 p. 2006.
- 287 MARTIKAINEN, LIISA, Suomalaisten nuorten aikuisten elämään tyytyväisyyden monet kasvot. - The many faces of life satisfaction among Finnish young adults. 141 p. Summary 3 p. 2006.
- 288 HAMARUS, PÄIVI, Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. - School bullying as a phenomenon. Some experiences of Finnish lower secondary school pupils. 265 p. Summary 6 p. 2006.
- 289 LEPPÄNEN, ULLA, Development of literacy in kindergarten and primary school. Tiivistelmä 2 p. 49 p. (145 p.) 2006.
- 290 KORVELA, PAUL-ERIK, The Machiavellian reformation. An essay in political theory. 171 p. Tiivistelmä 2 p. 2006.
- 291 METSOMÄKI, MARJO, "Suu on syömistä varten". Lasten ja aikuisten kohtaamisia ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteissa. - Encounters between children and adults in group family day care dining situations. 251 p. Summary 3 p. 2006.
- 292 LATVALA, JUHA-MATTI, Digitaalisen kommunikaatiosovelluksen kehittäminen kodin ja koulun vuorovaikutuksen edistämiseksi. - Development of a digital communication system to facilitate interaction between home and school. 158 p. Summary 7 p. 2006.

- 293 PITKÄNEN, TUULI, Alcohol drinking behavior and its developmental antecedents. - Alkoholien juomiskäyttäytyminen ja sen ennustaminen. 103 p. (169 p.) Tiivistelmä 6 p. 2006.
- 294 LINNILÄ, MAIJA-LIISA, Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. - From school readiness to readiness of school - Exceptional school starting in the light of school attainment, official report and family experience. 321 p. Summary 3 p. 2006.
- 295 LEINONEN, ANU, Vanhusneuvoston funktioita jäljittämässä. Tutkimus maaseutumaisten kuntien vanhusneuvostoista. - Tracing functions of older people's councils. A study on older people's councils in rural municipalities. 245 p. Summary 3 p. 2006.
- 296 KAUPPINEN, MARKO, Canon vs. charisma. "Maoism" as an ideological construction. - Kaanon vs. karisma. "Maoismi" ideologisenä konstruktiona. 119 p. Yhteenveto 2 p. 2006.
- 297 VEHKAKOSKI, TANJA, Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. - Stigmatized childhood? Constructing disability in professional talk and texts. 83 p. (185 p.) Summary 4 p. 2006.
- 298 LEPPÄÄHO, HENRY, Matemaattisen ongelman ratkaisutaidon opettaminen peruskoulussa. Ongelmanratkaisukurssin kehittäminen ja arviointi. - Teaching mathematical problem solving skill in the Finnish comprehensive school. Designing and assessment of a problem solving course. 343 p. Summary 4 p. 2007.
- 299 KUVAJA, KRISTIINA, Living the Urban Challenge. Sustainable development and social sustainability in two southern megacities. 130 p. (241 p.) Yhteenveto 4 p. 2007.
- 300 POHJOLA, PASI, Technical artefacts. An ontological investigation of technology. 150 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 301 KAUKUA, JARI, Avicenna on subjectivity. A philosophical study. 161 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 302 KUPILA, PÄIVI, "Minäkö asiantuntija?". Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. - "Me, an expert?" Constructing the meaning perspective and identity of an expert in the field of early childhood education. 190 p. Summary 4 p. 2007.
- 303 SILVENNOINEN, PIIA, Ikä, identiteetti ja ohjaava koulutus. Ikääntyvät pitkäaikaistyöttömät oppimisyhteiskunnan haasteena. - Age, identity and career counselling. The ageing, long-term unemployed as a challenge to learning society. 229 p. Summary 4 p. 2007.
- 304 REINIKAINEN, MARJO-RIITTA, Vammaisuuden sukupuolittuneet ja sortavat diskurssit: Yhteiskunnallis-diskursiivinen näkökulma vammaisuuteen. - Gendered and oppressive discourses of disability: Social-discursive perspective on disability. 81 p. (148 p.) Summary 4 p. 2007.
- 305 MÄÄTTÄ, JUKKA, Asepalvelus nuorten naisten ja miesten opinto- ja työuralla. - The impact of military service on the career and study paths of young women and men. 141 p. Summary 4 p. 2007.
- 306 PYYKKÖNEN, MIIKKA, Järjestäytyvät diasporat. Etnisyys, kansalaisuus, integraatio ja hallinta maahanmuuttajien yhdistystoiminnassa. - Organizing diasporas. Ethnicity, citizenship, integration, and government in immigrant associations. 140 p. (279 p.) Summary 2 p. 2007.
- 307 RASKU, MINNA, On the border of east and west. Greek geopolitical narratives. - Idän ja lännen rajalla. Narratiiveja kreikkalaisesta geopolitiikasta. 169 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 308 LAPIOLAHTI, RAIMO, Koulutuksen arviointi kunnallisen koulutuksen järjestäjän tehtävänä. Paikallisen arvioinnin toteutumisedellytysten arviointia erään kuntaorganisaation näkökulmasta. - The evaluation of schooling as a task of the communal maintainer of schooling - what are the presuppositions of the execution of evaluation in one specific communal organization. 190 p. Summary 7 p. 2007.
- 309 NATALE, KATJA, Parents' Causal Attributions Concerning Their Children's Academic Achievement. - Vanhempien lastensa koulumenestystä koskevat kausaaliattribuutiot. 54 p. (154 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 310 VAHTERA, SIRPA, Optimistit opintiellä. Opinnoissaan menestyvien nuorten hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin. - The well-being of optimistic, well-performing high school students from high school to university. 111 p. Summary 2 p. 2007.
- 311 KOIVISTO, PÄIVI, "Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa". Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. - "Individual attention in everyday situations". Developing the operational culture of a day-care centre to strengthen children's self-esteem. 202 p. Summary 4 p. 2007.
- 312 LAHIKAINEN, JOHANNA, "You look delicious" - Food, eating, and hunger in Margaret Atwood's novels. 277 p. Yhteenveto 2 p. 2007.
- 313 LINNAVUORI, HANNARIKKA, Lasten kokemuksia vuoroasumisesta. - Children's experiences of dual residence. 202 p. Summary 8 p. 2007.
- 314 PARVIAINEN, TIINA, Cortical correlates of language perception. Neuromagnetic studies in adults and children. - Kielen käsittely aivoissa. Neuromagneettisia tutkimuksia aikuisilla ja lapsilla. 128 p. (206 p.) Yhteenveto 5 p. 2007.

- 315 KARA, HANNELE, Ermutige mich Deutsch zu sprechen. Portfolio als evaluationsform von mündlichen leistung. - "Rohkaise minua puhumaan saksaa" - kielisalkku suullisen kielitaidon arviointivälineenä. 108 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 316 MÄKELÄ, AARNE, Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. - What principals really do. An ethnographic case study on leadership and on principal's tasks in comprehensive school. 266 p. Summary 5 p. 2007.
- 317 PUOLAKANAHO, ANNE, Early prediction of reading - Phonological awareness and related language and cognitive skills in children with a familial risk for dyslexia. - Lukemistaitojen varhainen ennustaminen. Fonologinen tietoisuus, kielelliset ja kognitiiviset taidot lapsilla joiden suvussa esiintyy dysleksiaa. 61 p. (155 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 318 HOFFMAN, DAVID M., The career potential of migrant scholars in Finnish higher education. Emerging perspectives and dynamics. - Akateemisten siirtolaisten uramahdollisuudet suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä: dynamiikkaa ja uusia näkökulmia. 153 p. (282 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 319 FADJUKOFF, PÄIVI, Identity formation in adulthood. - Identiteetin muotoutuminen aikuisiässä. 71 p. (168 p.) Yhteenveto 5 p. 2007.
- 320 MÄKIKANGAS, ANNE, Personality, well-being and job resources: From negative paradigm towards positive psychology. - Persoonallisuus, hyvinvointi ja työn voimavarat: Kohti positiivista psykologiaa. 66 p. (148 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 321 JOKISAARI, MARKKU, Attainment and reflection: The role of social capital and regrets in developmental regulation. - Sosiaalisen pääoman ja toteutumattomien tavoitteiden merkitys kehityksen säätelyssä. 61 p. (102 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 322 HÄMÄLÄINEN, JARMO, Processing of sound rise time in children and adults with and without reading problems. - Äänten nousuaikojen prosessointi lapsilla ja aikuisilla, joilla on dysleksia ja lapsilla ja aikuisilla, joilla ei ole dysleksiaa. 48 p. (95 p.) Tiivistelmä 2 p. 2007.
- 323 KANERVIO, PEKKA, Crisis and renewal in one Finnish private school. - Kriisi ja uudistuminen yhdessä suomalaisessa yksityiskoulussa. 217 p. Tiivistelmä 2 p. 2007.
- 324 MÄÄTTÄ, SAMI, Achievement strategies in adolescence and young adulthood. - Nuorten ajattelu- ja toimintastrategia. 45 p. (120 p.) Tiivistelmä 3 p. 2007.
- 325 TORPPA MINNA, Pathways to reading acquisition: Effects of early skills, learning environment and familial risk for dyslexia. - Yksilöllisiä kehityspolkuja kohti lukemisen taitoa: Varhaisten taitojen, oppimisympäristön ja sukuriskin vaikutukset. 53 p. (135 p.) 2007.
- 326 KANKAINEN, TOMI, Yhdistykset, instituutiot ja luottamus. - Voluntary associations, institutions and trust. 158 p. Summary 7 p. 2007.
- 327 PIRNES, ESA, Merkityksellinen kulttuuri ja kulttuuripolitiikka. Laaja kulttuurin käsite kulttuuripolitiikan perusteluna. - Meaningful culture and cultural policy. A broad concept of culture as a basis for cultural policy. 294 p. Summary 2 p. 2008.
- 328 NIEMI, PETTERI, Mieli, maailma ja referenssi. John McDowellin mielenfilosofian ja semantiikan kriittinen tarkastelu ja ontologinen täydennys. - Mind, world and reference: A critical examination and ontological supplement of John McDowell's philosophy of mind and semantics. 283 p. Summary 4 p. 2008.
- 329 GRANBOM-HERRANEN, LIISA, Sananlaskut kasvatuspuheessa - perinnettä, kasvatusta, indoktrinaatiota? - Proverbs in pedagogical discourse - tradition, upbringing, indoctrination? 324 p. Summary 8 p. 2008.
- 330 KYKYRI, VIRPI-LIISA, Helping clients to help themselves. A discursive perspective to process consulting practices in multi-party settings. - Autetaan asiakasta auttamaan itse itseään. Diskursiivinen näkökulma prosessikonsultoinnin käytäntöihin ryhmätilanteissa. 75 p. (153 p.) Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 331 KIURU, NOONA, The role of adolescents' peer groups in the school context. - Nuortentoveriryhmien rooli kouluympäristössä. 77 p. (192 p.) Tiivistelmä 3 p. 2008.
- 332 PARTANEN, TERHI, Interaction and therapeutic interventions in treatment groups for intimately violent men. 46 p. (104 p.) Yhteenveto 2 p. 2008.
- 333 RAITTILA, RAIJA, Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen. - Making a visit. Encounters between children and an urban environment. 179 p. Summary 3 p. 2008.
- 334 SUME, HELENA, Perheen pyörteinen arki. Sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen matka kouluun. - Turbulent life of the family. Way to school of a child with cochlear implant. 208 p. Summary 6 p. 2008.
- 335 KOTIRANTA, TUUJA, Aktivoinnin paradoksit. - The paradoxes of activation. 217 p. Summary 3 p. 2008.
- 336 RUOPPILA, ISTO, HUUHTANEN, PEKKA, SEITSAMO, JORMA AND ILMARINEN, JUHANI, Age-related changes of the work ability construct and its relation to cognitive functioning in the older worker: A 16-year follow-up study. 97 p. 2008.
- 337 TIKKANEN, PIRJO, "Helpompaa ja hausempaa kuin luulin". Matematiikka suomalaisten ja unkarilaisten perusopetuksen neljäsluokkalaisten kokemana. - "Easier and more fun that

- I thought". Mathematics experienced by fourth-graders in Finnish and Hungarian comprehensive schools. 309 p. Summary 3 p. 2008.
- 338 KAUPPINEN, ILKKA, Tiedon omistaminen on valtaa – Globalisoituvan patenttijärjestelmän poliittinen moraalilaitous ja globaali kapitalismi. – *Owning* knowledge is power. Political moral economy of the globalizing patent system and global capitalism. 269 p. Summary 5 p. 2008.
- 339 KUJALA, MARIA, Muukalaisena omassa maassa. Miten kasvaa vuorovaikutuskonflikteissa? – A stranger in one's own land. How to grow in interaction conflicts? 174 p. Summary 7 p. 2008.
- 340 KOPONEN, TUIRE, Calculation and Language: Diagnostic and intervention studies. – Laskutaito ja kieli: Diagnostinen ja kuntoutustutkimus. 49 p. (120 p.) Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 341 HAUTALA, PÄIVI-MARIA, Lupa tulla näkyväksi. Kuvataideterapeuttinen toiminta kouluissa. – Permission to be seen. Art therapeutic activities in schools. 202 p. 2008.
- 342 SIPARI, SALLA, Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. – Habilitative everyday life to support the child. Construction of the collaboration of education and rehabilitation in experts discussions. 177 p. Summary 4 p. 2008.
- 343 LEHTONEN, PÄIVI HANNELE, Voimauttava video. Asiakslähtöisyyden, myönteisyyden ja videokuvan muodostama työorientaatio perhetyön menetelmänä. – Empowering video. A work orientation formed by client-focus, positivity and video image as a method for family work. 257 p. Summary 3 p. 2008.
- 344 RUOHOMÄKI, JYRKI, "Could Do Better". Academic Interventions in Northern Ireland Unionism. – "Could Do Better" Akateemiset interventiot Pohjois-Irlannin unionismiin. 238 p. Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 345 SALMI, PAULA, Nimeäminen ja lukemisvaikeus. Kehityksen ja kuntoutuksen näkökulma. – Naming and dyslexia: Developmental and training perspectives. 169 p. Summary 2 p. 2008.
- 346 RANTANEN, JOHANNA, Work-family interface and psychological well-being: A personality and longitudinal perspective. – Työn ja perheen vuorovaikutuksen yhteys psyykkiseen hyvinvointiin sekä persoonallisuuteen pitkittäistutkimuksen näkökulmasta 86 p. (146 p.) Yhteenveto 6 p. 2008.
- 347 PIIPPO, JUKKA, Trust, Autonomy and Safety at Integrated Network- and Family-oriented mode for co-operation. A Qualitative Study. 70 p. (100 p.) Yhteenveto 2 p. 2008.
- 348 HÄTINEN, MARJA, Treating job burnout in employee rehabilitation: Changes in symptoms, antecedents, and consequences. – Työuupumuksen hoito työikäisten kuntoutuksessa: muutokset työuupumuksen oireissa, ennakoijissa ja seurauksissa. 85 p. (152 p.) Tiivistelmä 4 p. 2008.
- 349 PRICE, GAVIN, Numerical magnitude representation in developmental dyscalculia: Behavioural and brain imaging studies. 139 p. 2008.
- 350 RAUTIAINEN, MATTI, Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulu-kulttuuriin yhteisöllisyydestä. – Who does school belong to? Subject teacher students' conceptions of community in school culture. 180 p. Summary 4 p. 2008.
- 351 UOTINEN, SANNA, Vanhempien ja lasten toimijuuteen konduktiivisessa kasvatuksessa. – Into the agency of a parent and a child in conductive education. 192 p. Summary 3 p. 2008.
- 352 AHONEN, HELENA, Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. – Leadership and leader identity as narrated by headmasters. 193 p. 2008.
- 353 MOISIO, OLLI-PEKKA, Essays on radical educational philosophy. 151 p. Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 354 LINDQVIST, RAIIJA, Parisuhdeväkivallan kohtaaminen maaseudun sosiaalityössä. – Encountering partner violence with rural social work. 256 p. 2009.
- 355 TAMMELIN, MIA, Working time and family time. Experiences of the work and family interface among dual-earning couples in Finland. – Työaika ja perheen aika: kokemuksia työn ja perheen yhteensovittamisesta Suomessa. 159 p. Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 356 RINNE, PÄIVI, Matkalla muutokseen. Sosiaalialan projektitoiminnan perustelut, tavoitteet ja toimintatavat Sosiaaliturva-lehden kirjoituksissa 1990-luvulla. – On the way to the change. 221 p. Summary 2 p. 2009.
- 357 VALTONEN, RIITTA, Kehityksen ja oppimisen ongelmien varhainen tunnistaminen Lene-arvioinnin avulla. Kehityksen ongelmien päällekkäisyys ja jatkuvuus 4–6-vuotiailla sekä ongelmien yhteys koulusuoriutumiseen. – Lene-assessment and early identification of developmental and learning problems. Co-occurrence and continuity of developmental problems from age 4 to age 6 and relation to school performance. 73 p. (107 p.) Summary 2 p. 2009.
- 358 SUHONEN, KATRI, Mitä hiljainen tieto on hengellisessä työssä? Kokemuksellinen näkökulma hiljaisen tiedon ilmenemiseen, siirrettävyyteen ja siirrettävyyden merkitykseen ikääntyneiden diakoniatyöntekijöiden ja pappien työssä. – What is tacit knowledge in spiritual work? An experiential approach to the manifestation, significance and distribution of tacit knowledge in the work of aged church deacons and ministers. 181 p. Summary 6 p. 2009.

- 359 JUMPPANEN, AAO, United with the United States - George Bush's foreign policy towards Europe 1989-1993. 177 p. Yhteenvedo 3 p. 2009.
- 360 HUEMER, SINI, Training reading skills. Towards fluency. - Lukemistaitojen harjoittaminen. Tavoitteena sujuvuus. 85 p. (188 p.) Yhteenvedo 3 p. 2009.
- 361 ESKELINEN, TEPPO, Putting global poverty in context. A philosophical essay on power, justice and economy. 221 p. Yhteenvedo 1 p. 2009.
- 362 TAIPALE, SAKARI, Transformative technologies, spatial changes: Essays on mobile phones and the internet. 97 p. (184 p.) Yhteenvedo 3 p. 2009.
- 363 KORKALAINEN, PAULA, Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristöissä. - From a feeling of insufficiency to a new sense of expertise. Developing professional knowledge and skills in the operational environments for special needs childhood education and care. 303 p. Summary 4 p. 2009.
- 364 SEPPÄLÄ-PÄNKÄLÄINEN, TARJA, Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. - Confronting the Diversity of Learners in a Finnish Neighbourhood School. An Ethnographic Study of the Challenges and Opportunities of Adults Learning Together in a School community. 256 p. Summary 4 p. 2009.
- 365 SEVÓN, EIJA, Maternal Responsibility and Changing Relationality at the Beginning of Motherhood. - Äidin vastuu ja muuttuvat perhesuhteet äitiyden alussa. 117 p. (200 p.) Yhteenvedo 5 p. 2009.
- 366 HUTTUNEN-SCOTT, TIINA, Auditory duration discrimination in children with reading disorder, attention deficit or both. - Kuulonvarainen keston erottelu lapsilla, joilla on lukemisvaikeus, tarkkaavaisuuden ongelma tai molemmat. 68 p. (112 p.) Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 367 NEUVONEN-RAUHALA, MARJA-LIISA, Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa. - Defining and applying working-life orientation in the polytechnic postgraduate experiment. 163 p. Summary 7 p. 2009.
- 368 NYMAN, TARJA, Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. - The development of pedagogical thinking and professional expertise of newly qualified language teachers. 121 p. (201 p.) Summary 4 p. 2009.
- 369 PUUTIO, RISTO, Hidden agendas. Situational tasks, discursive strategies and institutional practices in process consultation. 83 p. (147 p.) Tiivistelmä 2 p. 2009.
- 370 TOIVANEN, JUHANA, Animal consciousness. Peter Olivi on cognitive functions of the sensitive soul. 369 p. Yhteenvedo 4 p. 2009.
- 371 NOKIA, MIRIAM, The role of the hippocampal theta activity in classical eyeblink conditioning in rabbits. - Hippokampuksen theta-aktiivisuuden rooli klassisessa silmäniskuehdollistamisessa kaneilla. 41 p. (80 p.) Yhteenvedo 2 p. 2009.
- 372 LÄHTEENMÄKI, VILI, Essays on early modern conceptions of consciousness: Descartes, Cudworth, and Locke. 160 p. 2009.
- 373 BJÖRK, KAJ, What explains development. Development strategy for low human development index countries. 212 p. Yhteenvedo 1 p. 2009.
- 374 PUUPPONEN, ANTTI, Maaseutuyrittäjyys, verkostot ja paikallisuus. Tapaustutkimus pienimuotoisen elintarviketuotannon kestävyyydestä Keski-Suomessa. - Rural entrepreneurship, networks and locality. A case study of the sustainability of small-scale food production in Central Finland. 100 p. (191 p.) Summary 3 p. 2009.
- 375 HALTTUNEN, LEENA, Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. - Day care work and leadership in a distributed organization. 181 p. Summary 4 p. 2009.
- 376 KAIDESOJA, TUUKKA, Studies on ontological and methodological foundations of critical realism in the social sciences. 65 p. (187 p.) Yhteenvedo 9 p. 2009.
- 377 SIPPOLA, MARKKU, A low road to investment and labour management? The labour process at Nordic subsidiaries in the Baltic States. 272 p. Tiivistelmä 2 p. 2009.
- 378 SANTALA, OLLI-PEKKA, Expertise in using the Rorschach comprehensive system in personality assessment. 150 p. Tiivistelmä 1 p. 2009.
- 379 HARJUNEN, HANNELE, Women and fat: Approaches to the social study of fatness. - Naiset ja lihavuus: näkökulmia lihavuuden yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen 87 p. (419 p.) Tiivistelmä 4 p. 2009.
- 380 KETTUNEN, LIISA, Kyllä vai ei. Peruskoulun sukupuolikasvatuksen oppimateriaalin kehittämistyö ja arviointi. - Yes or no? The development and evaluation of teaching material for sex education in the Finnish comprehensive school. 266 p. Summary 3 p. 2010.
- 381 FROM, KRISTINE, "Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa". Substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristöissä. - To be a child just as the others in the peer group. A substantive theory of activity-

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH

- based participation of the child with special educational needs. 174 p. Summary 4 p. 2010.
- 382 MYKKÄNEN, JOHANNA, Isäksi tulon tarinat, tunteet ja toimijuus. - Becoming a father – types of narrative, emotions and agency. 166 p. Summary 5 p. 2010.
- 383 RAASUMAA, VESA, Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. - Knowledge management functions of a principal in basic education. 349 p. Summary 5 p. 2010.
- 384 SISIÄINEN, LAURI, Foucault's voices: Toward the political genealogy of the auditory-sonorous. - Foucault'n äänet. Kohti auditoris-sonoorista poliittista genealogiaa. 207 p. Tiivistelmä 2 p. 2010.
- 385 PULLI, TUULA, Totta ja unta. Draama puhe- ja kehitysvammaisten ihmisten yhteisöllisenä kuntoutuksena ja kokemuksena. - The Real and the Illusory. Drama as a means of community-based rehabilitation and experience for persons with severe learning and speech disabilities. 281 p. Summary 7 p. 2010.