



Essi Lotvonen

Kehitysvammaisen lapsen oppimisen tukeminen draamakasvatuksen keinoin

Kasvatustieteen kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen koulutus
2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kehitysvammaisen lapsen oppimisen tukeminen draamakasvatuksen keinoin

Kasvatustieteen, erityisesti varhaiskasvatus, kandidaatintyö, 28 sivua

Toukokuu 2018

Kandidaatintutkielmassani käsittelen kehitysvammaisen lapsen oppimisen tukemista draamakasvatuksen keinoin. Tutkimus on teoreettinen tutkimus kuvailevan kirjallisuuskatsauksen muodossa. Tavoitteenani on selvittää kirjallisuuden avulla, miten varhaiskasvatuksessa voidaan draamakasvatuksen avulla tukea kehitysvammaisen lapsen oppimista. Tämän tutkielman tutkimuskysymykset ovat: Millä draamakasvatuksen toimintatavoilla voidaan tukea kehitysvammaisen lapsen oppimista ja kehitystä? Millaista oppimista kehitysvammaisella lapsella tapahtuu draamatyöskentelyn kautta?

Draamakasvatuksella on todettu olevan vaikutuksia esimerkiksi lapsen ymmärryksen kehittymiseen. Kirjallisuuden perusteella kehitysvammaisten lasten draamatyöskentelyssä korostuu tuokioiden selkeys sekä se, että lasten mielenkiinnon kohteet otetaan mukaan draamaan. Draamassa korostetaan ryhmän jäsenyyttä ja vuorovaikutusta, sekä toimimista yhteisen tavoitteen eteen. Vaikeimmin vammaisilla lapsilla korostetaan itse tekemisen sijasta aistikokemusten vastaanottamista.

Draaman avulla voidaan kehittää muun muassa kehitysvammaisen lapsen henkistä ketteryyttä ja mielen joustavuutta. Lisäksi kehitetään lapsen sosiaalisia taitoja, kuten parempia kommunikointitaitoja sekä vuoronsa odottamista. Draaman avulla lapsi oppii ymmärtämään, miten tapahtumat linkittyvät toisiinsa ja oppii hahmottamaan syy-seuraussuhteita.

Avainsanat: Kehitysvammaisuus, draamakasvatus, varhaiskasvatus, erityispedagogiikka

Sisältö

1. JOHDANTO	5
2. TUTKIMUKSEN TEOREETTISET JA METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	7
2.1 Tutkimuksen lähestymistapa ja metodologinen valinta	7
2.2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	7
2.3 Tutkimuksen toteuttaminen	7
2.4 Eettiset kysymykset	8
2.5 Tutkimuksen luotettavuus ja suunnitelman toteutettavuus	9
3. DRAAMAKASVATUS KEHITYSVAMMAISELLE LAPSELLE	10
3.1 Kehitysvammaisuus.....	10
3.2 Draamakasvatus.....	12
3.3 Varhaiskasvatus	13
4. TUEN MUODOT KEHITYSVAMMAISELLE LAPSELLE VARHAISKASVATUKSESSA	15
5. DRAAMASSA OPPIMINEN	17
6. DRAAMAKASVATUS KEHITYSVAMMAISEN HENKILÖN OPPIMISEN TUKENA	19
6.1 Draamatoiminta kehitysvammaisille henkilöille.....	20
6.2 Lapsen kiinnostuksen herättäminen draamaan	21
6.3 Draamatoiminnan yhteisöllisyys.....	22
6.4 Draamatyöskentely monivammaisten lasten kanssa	24
7. JOHTOPÄÄTÖKSET	26
8. POHDINTA	28
LÄHTEET	29

1. JOHDANTO

Kandidaatintutkielmassani käsittelen kehitysvammaisen lapsen oppimisen tukemista draamakasvatuksen keinoin. Päätin lähteä tutkimaan draamakasvatusta, sillä se on minua itseäni kiinnostava, mutta vielä hieman vieraammaksi jäänyt aihealue. Lisäksi olen kiinnostunut käyttämään draamakasvatusta tulevassa työelämässä. Draamakasvatus on tutkimisen arvoista, sillä draamalla on jo pitkään huomattu olevan paljon hyödyllisiä vaikutuksia lasten oppimiseen, esimerkiksi Gavin Bolton (1985) on puhunut draaman mahdollisuuksista muuttaa lapsen ymmärrystä (Bolton 1985, 114). Draamatyöskentelyn on todettu kehittävän lasten pitkäjänteisyyttä ja keskittymiskykyä, ja sillä voidaan saada mukaan myös lapset, jotka eivät muuten pysty keskittymään aikuisten johtamaan toimintaan (Toivanen 2009, 35). Näin draamakasvatus voi samalla olla keino tukea myös niitä lapsia, joilla on ongelmia oppimisen kanssa. Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) suositellaan draaman käyttöä oppimisen tukena. Sen mukaan lasten muistia ja mielikuvituksen kehittymistä voidaan tukea draamatoiminnan avulla, ja lapsia kannustetaan suulliseen ja keholliseen ilmaisuun (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17;32).

Tarkastelen tutkimuksessani erityispedagogiikan tutkimusaluetta, sillä opiskelen tällä hetkellä erityispedagogiikkaa sivuaineena. Sivuaaineopintojeni kautta olen saanut lisää tietoa kehitysvammaisuuteen liittyen, ja opinnot ovat tukeneet tutkielman tekemistä. Olen saanut aikaisempien hoitotyön opintojeni aikana kokemusta työskentelystä aikuisiässä olevien kehitysvammaisten ihmisten kanssa, joten aiheesta tulen käsittelemään minulle entuudestaan tuttuja asioita. Kokemukseni kehitysvammaisten lasten keskuudessa työskentelystä varhaiskasvatuksessa on kuitenkin jäänyt vähäisemmäksi. Haluan saada tutkimukseni avulla tulevaa työtäni varten uusia toimintatapoja kehitysvammaisten lasten kanssa työskentelyyn, sekä löytää tapoja tukea heidän kokonaisvaltaista oppimistaan ja kehitystään draaman avulla. Samalla voidaan auttaa heitä saamaan tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen.

Draamatyöskentelyä kehitysvammaisten keskuudessa on tutkittu jonkin verran, mutta Suomessa tutkimusta on tehty aika vähäisesti. Yhden mainittavimmista tutkimuksista aiheeseen liittyen on Suomessa tehnyt Tuula Pulli (2010), joka on käsitellyt draamatyöskentelyä aikuisiässä oleville kehitysvammaisille ihmisille väitöskirjassaan *Totta ja unta: Draama puhe- ja kehitysvammaisten ihmisten yhteisöllisenä kuntoutuksena ja kokemuksena*. Dorothy Heathcote (1991) on käsitellyt draaman menetelmien käyttöä kehitysvammaisten kanssa, esimerkik-

si kirjassa *Collected Writings on Education and Drama*. Myös Melanie Peter on tehnyt tutkimusta draaman käyttämisestä kuntoutusmenetelmänä varhaiserityiskasvatuksessa, etenkin autismin kirjon lasten keskuudessa. Liitän oman tutkimukseni osaksi varhaiskasvatuksen kenttää, sillä tulevaisuudessa työskennellessäni päiväkodissa ja varhaiskasvatusalan tehtävissä voin hyödyntää tutkimuksestani tekemiä päätelmiä käytännössä.

2. TUTKIMUKSEN TEOREETTISET JA METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

2.1 Tutkimuksen lähestymistapa ja metodologinen valinta

Muodostan teoreettisen tutkimuksen avulla kuvailevan kirjallisuuskatsauksen, joka tarkastelee kehitysvammaisten lasten kanssa käytettäviä draamakasvatuksen toimintatapoja, ja niiden vaikutusta lapsen oppimiseen ja kehitykseen. Lähestymistapanani on teoreettinen tutkimus, jossa aihepiiriä havainnoidaan aiemman tutkimuskirjallisuuden ja materiaalien pohjalta. Teoreettisen tutkimuksen lähestymistapa sopii tähän tutkimukseen, sillä sen avulla voidaan selvittää, millaisia menetelmiä ja havaintoja aihetta tutkineet alan tutkijat ovat löytäneet kehitysvammaisen lapsen oppimisen ja kehityksen tukemiseksi.

2.2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tavoitteenani on saada tutkimuksen avulla vastaus siihen, millaisia draamakasvatuksen keinoja tai menetelmiä kehitysvammaisen lapsen oppimisen ja kehityksen edistämiseen on olemassa. Tutkimuksen avulla voidaan saada lisää työkaluja kehitysvammaisen lapsen kanssa työskentelyyn. Tutkimusongelmakseni muodostui kehitysvammaisen lapsen tukeminen draamakasvatuksen keinoin. Eniten minua kiinnosti saada tietää draamakasvatuksen menetelmistä ja keinoista, joita käytetään kehitysvammaisten lasten kanssa, sillä niistä on hyötyä käytännön työhön. Näistä lähtökohdista muodostin tutkimuskysymyksiksi:

Millä toimintatavoilla draamakasvatuksessa tuetaan kehitysvammaisen lapsen oppimista ja kehitystä?

Millaista oppimista kehitysvammaisella lapsella tapahtuu draamatyöskentelyn avulla?

2.3 Tutkimuksen toteuttaminen

Käytän tutkimuksessani aineistona aiheeseen liittyvää tutkimuskirjallisuutta, esimerkiksi teoksia, väitöskirjoja, vertaisarvioituja artikkeleita ja oppaita. Kuvailen eri lähteistä löytämiäni

menetelmiä ja lähdien rakentamaan käsitystäni kehitysvammaiselle lapselle soveltuvasta, oppimista ja kehitystä tukevasta draamakasvatuksesta. Kirjallisuuden etsimisen jälkeen arvioin kriittisesti lukemaani kirjallisuutta, ja teen niistä yhteenvedon. Lukemani kirjallisuuden pohjalta luon analyysini. Kustannukset kandidaatintutkielmälleni tulevat olemaan vähäiset, sillä tutkimuksen aineisto löytyy tutkimuskirjallisuuden muodossa, kirjastosta sekä internetin verkkojulkaisuista.

2.4 Eettiset kysymykset

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) on nostanut esille tutkimuseetiikan kannalta tärkeitä näkökulmia. Koen oman tutkimukseni kannalta tärkeimpinä eettisinä lähtökohtina, että tutkimuksen jokaisessa vaiheessa ollaan rehellisiä ja että muiden tutkijoiden työtä kunnioitetaan. Hyvän tieteellisen käytännön tutkimusta tehdessä on noudatettava rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6).

Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2009) ovat luetelleet tutkimuksen epärehellisuuden välttämiseksi keskeisiä periaatteita. Heidän mukaansa muiden tutkijoiden tekstejä ei tule plagioida, eli esittää muiden tuottamaa tekstiä omanaan. Lainaukset tulee merkitä asianmukaisesti, ja suoria lainauksia tehdessä teksti tulee merkitä tarkasti myös painovirheineen. Kun tutkimus tehdään yhteistyössä, muiden tutkijoiden tekemää työtä ei tule vähätellä, ja jokaisen jäsenen nimi on mainittava julkaisussa. Tutkija ei myöskään saa plagioida itseään, niin että omia, aikaisempia tutkimuksia muutetaan vain hieman ikään kuin ne olisivat uutta tutkimusta. Tutkimuksen tuloksia ei pidä yleistää ilman perusteita, eikä tutkimuksesta tule esittää tekaistuja tai kaunisteltuja havaintoja. Tutkimukseen annettua määrärahoitusta ei tule käyttää muuhun kuin sille määrättyä tarkoitusta varten. (Hirsjärvi ym. 2009, 25–27).

Rehellisyys ja tarkkuus tutkimuksen teossa näkyvät siten, että lähteet ja lainaukset muiden teksteistä merkitään oikein eikä toisten antamaa tietoa väitetä omaksi. Tutkimuseettinen neuvottelukunta määrittää muiden tutkijoiden kunnioittamisen tutkimuksen teossa näin: ”Tutkijat ottavat muiden tutkijoiden työn ja saavutukset asianmukaisella tavalla huomioon niin, että he kunnioittavat muiden tutkijoiden tekemää työtä ja viittaavat heidän julkaisuihinsa asianmukaisella tavalla ja antavat heidän saavutuksilleen niille kuuluvan arvon ja merkityksen omassa tutkimuksessaan ja sen tuloksia julkaistessaan.” (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6).

Tuloksia ei muunnella vaan ne on esitettävä niin kuin ne ovat, mutta on oltava varovainen, ettei sorruta liikaa yleistämiseen. On syytä pitää mielessä, ettei lähdetä liikaa omien käsitystensä vietäväksi, tai ainakaan että se antaisi liikaa suuntaa tutkimuksen tuloksille. Kuitenkin on muistettava, että oma pohdinta ja kysymysten esittäminen omassa tutkimuksessa ei ole koskaan kiellettyä, mielestäni tutkijalla on myös lupa olla epävarma.

2.5 Tutkimuksen luotettavuus ja suunnitelman toteutettavuus

Puutteena kirjallisuuteen keskittyvässä tutkimuksessani on se, että sen avulla ei tulla saamaan lapsilähtöistä kokemusta siitä, millaista on oppimista edistävä draamakasvatus. On haastavaa arvioida lapsen näkökulmasta, mitkä menetelmät edistävät hänen oppimistaan ja kehitystään. Voin kuitenkin saada alan tutkimuskirjallisuuden kautta tietoa siitä, mitkä menetelmät ovat yleisesti olleet toimivia. Luotettavuutta hankaloittavat myös varhaiskasvatukseen liittyvän draamakasvatuskirjallisuuden vähäisyys. Suuri osa aiheeseen liittyvistä kirjoista ja oppaista on tehty luokanopettajille peruskouluopetusta varten. On kuitenkin hyvä itse pohdiskella tutkimuksessa, miten menetelmiä voidaan hyödyntää varhaiskasvatusiässä olevien lasten kanssa. Voiko esimerkiksi joitain tiettyjä menetelmiä muokata pienille lapsille ymmärrettävämpään muotoon? Tutkimuksen keskeiset käsitteet ovat hyvin määriteltävissä ja käsitteiden määrittelyyn löytyy laajasti tutkimustietoa. Kehitysvammaisille lapsille suunnattuun draamakasvatukseen liittyen voi olla haastavaa löytää suomenkielistä kirjallisuutta, mutta englanninkielisiä lähteitä on saatavilla. Vieraskieliset lähteet lisäävät tutkimuksen luotettavuutta, varsinkin jos ne ovat ajankohtaista tutkimustietoa ja lähteet ovat monipuolisia.

3. DRAAMAKASVATUS KEHITYSVAMMAISELLE LAPSELLE

Tässä tutkielmassa tarkastelen varhaiskasvatusiässä olevaa, kehitysvammaista lasta, sekä hänen kanssaan käytettäviä draamakasvatuksen menetelmiä. Keskeisiä käsitteitä tutkimuksessani ovat siis *kehitysvammaisuus* ja *draamakasvatus*. Näitä kahta edellä mainittua käsitettä yhdistävä käsite on *varhaiskasvatus*. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys rakentuu kehitysvammaisuuden määritelmän ja draamakasvatuksen määritelmän kuvailulle, ja tarkastelen niitä yhdistäviä piirteitä. Määrittelen myös varhaiskasvatuksen käsitteen, ja siihen liittyen tarkastelen *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* (2016) yhtymäkohtia molempiin käsitteisiin.

Koen, että varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteiden kautta olisi hyvä tuoda esille draamakasvatukseen liittyviä tavoitteita, jotka toimivat pohjana varhaiskasvatustoiminnalle. Samalla voidaan tarkastella, millaisia tavoitteita varhaiskasvatuksessa asetetaan erityisen tuen tarpeessa olevan lapsen oppimisen ja kehityksen tukemiseksi. Käyn myös lyhyesti läpi lasten oikeuksia, jotka ohjaavat varhaiskasvatuksen toteutusta.

Lähden käsitteiden kuvailun pohjalta rakentamaan kuvaa varhaiskasvatusiässä olevasta kehitysvammaisesta lapsesta, ja kerron millaista tukea hänen on mahdollista saada varhaiskasvatuksessa. Tämän jälkeen lähden muotoilemaan, mitä asioita draamassa voidaan oppia. Tämän jälkeen muodostan kuvaa kehitysvammaisille tarkoitettusta draamatyöskentelystä ja käytän apuna löytämäni kirjallisuutta.

3.1 Kehitysvammaisuus

Suomessa henkilö, jonka kehitys on estynyt tai häiriintynyt ennen syntymää tai kehitysiässä saadun sairauden tai vamman vuoksi, on kehitysvammalain nojalla oikeutettu saamaan erityishuollon palveluita, joita ei minkään muun lain nojalla pysty saamaan (Kaski, Manninen & Pihko 2013, 15–16.). Kehitysvammaisuus ei kuitenkaan ole sairaus, vaan älyllisen kehityksen vajavuus, eikä se myöskään liity psyykkiseen sairauteen (Cederblad 1992, 254). Älyllisellä kehitysvammaisuudella tarkoitetaan tilaa, jossa mielen kehitys on estynyt tai epätäydellinen (Linna 2004, 365). Sitä aiheuttavat erityisesti hermoston sairaudet, vauriot ja hermoston kehityshäiriöt, joista merkittävimpiä ovat aivojen kehityshäiriöt (Kaski, Manninen & Pihko 2013, 15–16).

On olemassa useita kehitysvammaisuutta aiheuttavia tekijöitä. Älyllistä kehitysvammaisuutta voivat aiheuttaa esimerkiksi poikkeavuudet kromosomeissa ja geeneissä, keskushermoston epämuodostumat, raskausajan infektiot, synnytykseen liittynyt happivaje tai äidin alkoholin käyttö (Terveyskirjasto, 2016). Fyysiset lisävammat ovat kehitysvammaisilla yleisempiä kuin muilla, ja osalla heistä voi olla näkö- tai kuulovamma, liikuntaeste tai epilepsia (Cederblad 1992, 254). Kehitysvammaisuuden syyt ilmaantuvat joissain seuraavissa ajanjaksoissa: prenatallisesti eli ennen synnytystä, perinataalisesti eli synnytyksen alkamisesta ennen ensimmäistä elinkuukautta sekä postnataalisesti eli ensimmäisen elinkuukauden jälkeen (Kaski ym. 2013, 26).

The American Association on Intellectual and Developmental Disabilities-järjestön mukaan kehitysvammaisuudella tarkoitetaan toimintakyvyn huomattavaa rajoitusta, johon liittyy selkeästi heikompaa älyllistä suoriutumiskykyä ja rajoituksia kahdessa tai useammassa adaptiivisessa taidoissa. Näitä ovat esimerkiksi itsestä huolehtimisen, kommunikaation ja yhteisössä toimimisen taidot sekä oppimiskyky. (Kaski ym. 2013, 16.) Suomessa kehitysvammaisuuden taso luokitellaan Maailman terveysjärjestö WHO:n suosituksen mukaan seuraavasti: Syvä kehitysvammaisuus, Vaikea kehitysvammaisuus, Keskiasteinen kehitysvammaisuus sekä Lievä kehitysvammaisuus. (Linna 2004, 365).

Lievästi kehitysvammaiset ovat usein omatoimisia arkipäivän toimissa, eivätkä yleensä tarvitse paljon tukitoimia (Linna 2004, 365). He voivat kyetä sosiaalisten suhteiden ylläpitämiseen ja tulevaisuudessa myös työntekoon ja itsenäiseen asumiseen (Kaski ym. 2013, 19). He voivat myös oppia lukemaan ja kirjoittamaan sekä laskemaan yhteen ja vähentämään, mutta heillä on usein vaikeuksia esimerkiksi kerto- ja jakolaskuissa. (Cederblad 1992, 252.) He ovat yleensä helposti muiden ihmisten johdateltavissa, mikä voi myös lisätä riskiä epäsosiaaliselle toiminnalle (Linna 2004, 365).

Keskiasteisesti kehitysvammaiset henkilöt ymmärtävät puhetta ja osaavat yleensä myös puhua, ja he myös ymmärtävät kuvia ja osaavat kuvitella asioita ja tilanteita. Heillä on kuitenkin vaikeuksia selviytyä uusista tilanteista. (Cederblad 1992, 251 - 252.) He saavuttavat usein riittävän kommunikaatiokyvyn ja pystyvät osallistumaan ohjattuun työhön (Kaski ym. 2013, 19 - 20). Keskiasteisesti kehitysvammaiset henkilöt ovat aika itsenäisiä arkipäiväisissä toimissaan, mutta tarvitsevat valvontaa asumisessaan (Linna 2004, 365).

Vaikeasti kehitysvammaiset henkilöt voivat oppia tunnistamaan tilanteita ja esineitä, jotka ovat aistein havaittavissa (Cederblad 1992, 251). He ovat riippuvaisia muista ihmisistä ja tar-

vitsevat jatkuvaa tukea ja ohjausta, mutta he voivat riittävän kuntoutuksen tuloksena kehittyä melko itsenäisiksi (Kaski ym. 20-21). Heillä on yleensä heikot kielelliset taidot, ja heillä on tarvetta tuelle ja ohjaukselle koulussa, asumisessa ja työnteossa (Linna 2004, 365-366).

Syvästi kehitysvammaisilla henkilöillä monivammaisuus on yleistä, ja kielelliset taidot ovat huomattavan puutteellisia (Linna 2004, 366). He ovat täysin riippuvaisia muista ihmisistä, ja heillä on heikko kyky huolehtia henkilökohtaisista toimistaan. Näiden henkilöiden opettamisessa korostuu päivittäisten elämäntaitojen opettelu, kuten liikunnallisten taitojen ja kommunikaatiotaitojen kehittäminen. (Kaski ym 2013, 21.) He voivat joissain taidoissa oppia itsenäiseksi, mutta he tarvitsevat ympärivuorokautista valvontaa asumisessaan (Linna 2004, 366).

Yksi eettisesti pohdittava näkökohta tutkimuksessani on se, että kehitysvammaisuus-käsitettä on nykyisin kritisoitu ja se voi olla käsitteenä ongelmallinen. Kehitysvammaisiksi määriteltujen ihmisten omien näkemysten mukaan termi on normaaliutta korostava, loukkaava termi, ja erityispedagogiikan professori Timo Saloviita on jopa ehdottanut sen poistamista käytöstä (Kantojärvi 2012, 186). Joissakin maissa on siirrytty käyttämään hienovaraisempaa nimitystä, ja tämä näkyy esimerkiksi englanninkielisissä maissa. Esimerkiksi brittiläinen People First-järjestö käyttää kehitysvammaisuuden kuvaamiseksi käsitettä *learning difficulty*, Chance- ja Mencap-järjestöjen käyttämä termi on *learning disability*, ja Pohjois-Amerikassa vastaava termi on *intellectual disability* (Kantojärvi 2012, 186). Aion kuitenkin tässä tutkielmasani pitäytyä käsitteessä kehitysvammaisuus, sillä se on Suomessa edelleen virallisesti käytetty termi. Lisäksi käsite rajaa aiheitani niin, että lukija hahmottaa, millaisesta ilmiöstä on kyse.

3.2 Draamakasvatus

Draamakasvatuksella tarkoitetaan toimintaa, johon kuuluvat kaikki varhaiskasvatusikäisten lasten draaman ja teatterin toimintamuodot. Aikuinen kasvattaja tekee pienten lasten draamassa aloitteita ja toimii ryhmän roolimallina. (Toivanen 2009, 30.) Hannu Heikkisen (2007) mukaan draamassa esitetään roolien avulla todellisia ja kuviteltuja tapahtumia (Heikkinen 2007, 129).

Draaman avulla pyritään tutkimaan ihmisten kokemusten aspekteja, esimerkiksi miksi ihmiset ajattelevat niin kuin ajattelevat ja käyttäytyvät niin kuin käyttäytyvät (Peter & Sherratt 2002, 61). Heikkisen (2007) mukaan draamakasvatus on maailman ja kulttuurin hahmottamis-

ta esteettisten prosessien kautta. Se on elinikäinen prosessi, joka tapahtuu useissa eri konteksteissa ja kohtaamisissa erilaisten ihmisten kanssa. (Heikkinen 2007, 30 - 36.)

Draamakasvatuksen genret voidaan jakaa kolmeen eri luokkaan, ja näitä luokkia ovat katsojien draama, osallistujien draama ja soveltava draama. Katsojien draamassa luodaan yhdessä fiktiivinen maailma, ja siihen kuuluu teatteriesityksen valmistaminen ja esittäminen yleisölle. Osallistavan draaman genressä luodaan fiktiivinen maailma, jonka sisällä voidaan eri tavoin työskennellä osallistujien kanssa. Tyypillinen muoto osallistujien draamassa on prosessidraama, joka on draamatyöskentelyä ilman yleisöä. Osallistujien draamaa ovat myös Forumteatteri ja Työpajateatteri, joissa yleisö on aktiivisessa roolissa. Työpajateatterissa teatteriin liitetään esimerkiksi koulussa opeteltavia asioita. Ensin katsotaan yhdessä esitys, johon on liitetty koulun kanssa etukäteen sovittu sisältö, jonka jälkeen keskustellaan ja improvisoidaan käyden läpi esitystä uudestaan. Lopuksi keskustellaan yhteisesti työpajan jälkeen tulleista ajatuksista. Forumteatterissa katsojat liittyvät mukaan esitykseen ratkaisemaan ongelman astumalla rooliin. Soveltava draama yhdistää katsojien sekä osallistujien draamaa. Siihen kuuluvat esimerkiksi improvisaatioteatteri, jossa fiktiiviset kohtaukset luodaan ryhmän tai yleisön kanssa. Myös tarinankerronta, performanssi, digitaalinen draama, draamatekstin kirjoittaminen, sosiodraama ja tarinateatteri kuuluvat soveltavaan draamaan. (Heikkinen 2007, 30–39.)

3.3 Varhaiskasvatus

Varhaiskasvatus on suunnitelmallinen ja tavoitteellinen kasvatuksesta, opetuksesta ja hoidosta muodostuva kokonaisuus. Se on osa suomalaista koulutusjärjestelmää, ja se tukee kotien kasvatustyötä ja huolehtii lasten hyvinvoinnista omalta osaltaan, ja siinä painottuu erityisesti pedagogiikka. Ensisijainen vastuu lasten kasvatuksesta on lasten huoltajilla. Varhaiskasvatuksen tulee edistää lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista. Samalla se on lasten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistävä ja syrjäytymistä ehkäisevä palvelu. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 8-14.)

YK:n lasten oikeuksien julistus antaa vaatimuksensa varhaiskasvatukselle. Sopimuksen mukaan lasta ei saa syrjiä ulkonäön, alkuperän, mielipiteen tai muiden ominaisuuksiensa vuoksi (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989). Tähän siis voidaan ajatella kuuluvan kehitysvammaisen lapsen tasavertainen kohtelu ikätovereidensa keskuudessa. Lisäksi vammaisen

lapsen erityispiirteet olisi huomioitava ja hänen tulee saada nauttia hyvästä ja täysipainoisesta elämästä (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989). Varhaiskasvatukseen tulee siis vastata kehitysvammaisen lapsen tarpeisiin, jotta hän saa pohjan hyvälle elämälle.

Tutkimuksessani selvitän Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteiden (2016) kautta, millaisia ovat varhaiskasvatukselle asetetut yhteiset tavoitteet draamakasvatukseen liittyen. Koska draamakasvatus liittyy kiinteästi ilmaisuun, tarkastelen perusteluja alaluvusta ”Ilmaisun monet muodot”(41–43). Lisäksi tarkastelen, millaisia tavoitteita on asetettu liittyen erityistä tukea tarvitsevan lapsen varhaiskasvatukseen. Tutkin tähän liittyen Vasun lukua ”Lapsen kehityksen ja oppimisen tuki” (52–56). Käsittelen kehitysvammaiselle lapselle varhaiskasvatuksessa annettavaa tukea tarkemmin seuraavassa luvussa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea lasten musiikillisen, kuvallisen, sanallisen ja kehollisen ilmaisun kehittymistä. Lapsen ajattelu ja oppimisen taidot kehittyvät lapsen tutkiessa, tulkitessa ja luodessa merkityksiä eri ilmaisun keinoja käyttäessään. Lapsia kannustetaan sanalliseen ja keholliseen ilmaisuun esimerkiksi draaman, tanssin ja leikin keinoin, ja tavoitteena on lasten mahdollisuus monipuoliseen kielelliseen ja keholliseen kokemiseen, ilmaisuun ja viestintään. Ilmaisun muodot ovat lapselle innostava tapa kokea ja hahmottaa maailmaa, ja lisäksi niillä on vaikutus lapsen monilukutaidon osaamiseen sekä osallistumisen ja vaikuttamisen taitoihin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 41–43.)

Tukea järjestettäessä otetaan huomioon lapsen vahvuudet sekä oppimiseen ja kehitykseen liittyvät tarpeet. On tärkeää, että lapsi kokee tulleeensa hyväksytyksi omana itsenään ja ryhmän jäsenenä. Lapsen myönteinen minäkuva kehittyy, kun häntä kannustetaan ja hänelle annetaan mahdollisuuksia onnistumisen kokemuksiin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 52.)

4. TUEN MUODOT KEHITYSVAMMAISELLE LAPSELLE VARHAISKASVATUKSESSA

Kehitysvammaiselle lapselle pyritään ensisijaisesti mahdollisuuksien mukaan järjestämään varhaiskasvatus ja opetus oman ikäryhmänsä kanssa. Seuraavassa luvussa käyn läpi päiväkodin tukitoimia, joita kehitysvammaiselle lapselle on mahdollista tarjota varhaiskasvatuksessa. Kerron myös, miten nämä tukimuodot näyttäytyvät varhaiskasvatuksen arjessa.

Fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön mukauttaminen lapselle sopivaksi kuuluu varhaiskasvatuksen tukitoimenpiteisiin. Päivittäistä kasvatustoimintaa mukautetaan eriyttämällä, perustaitojen hajaannuttamisella ja lapsen itsetunnon vahvistamisella. Varhaiskasvatuksessa vahvistetaan arjen kuntouttavia elementtejä, kuten struktuuria, lapsen oman toiminnan ohjausta, vuorovaikutusta ja ryhmätoimintaa. (Viitala 2014, 22.) Kaikkia lapsia tukee selkeä päiväjärjestys ja päivittäisten toimintojen rytmittäminen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 54).

Varhaiskasvatuksessa annettava tuki voi sisältää pedagogisia, rakenteellisia ja hyvinvointia tukevia muita järjestelyitä. Pedagogisia järjestelyjä ovat esimerkiksi erityislastentarhanopettajan tuki, tulkitsemis- ja avustamispalvelut, lapsikohtainen ohjaus, apuvälineiden ja teknologian käyttö. Lisäksi lapsen tukeen voivat kuulua muun muassa kuvien ja viittomien käyttö sekä muu kielen ja kommunikoinnin tukeminen. Rakenteelliset järjestelyt tarkoittavat esimerkiksi ryhmäkokojen muuttamista. Hyvinvointia tukevia järjestelyitä ovat muun muassa sosiaali- ja terveydenhuollon asiantuntijoilta saatu ohjaus ja konsultaatio. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 54.)

Tuen tarpeen johtuessa lapsen vakavasta vammasta tai kehityksen viivästyisestä, tarvitsee lapsi yleensä koko-aikaista, yksilöllistä ja jatkuvaa tukea. Yleensä tällainen lapsi tarvitsee aikaa perustaitojen harjoitteluun, apua ryhmässä toimimiseen sekä toiminnallista eriyttämistä. Suunnitelmallisuus, erityisosaaminen ja erilaiset järjestelyt tai apuvälineen ovat tärkeitä lapsen kehityksen ja oppimisen tukeen vertaisryhmässä. Kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen vaatii jatkuvaa havainnointia, dokumentointia ja arviointia tuen tarpeista, toimenpiteiden vaikutuksista ja riittävydestä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 54.)

Kehitysvammaiset lapset voivat olla päivähoidossa päiväkodissa tai erityispäiväkodissa tavallisissa päiväkotiryhmissä, integroiduissa erityisryhmissä tai perhepäivähoidossa. Tavalliseen päiväkotiryhmään verrattuna integroidussa erityisryhmässä edellytetään laajempaa erityispe-

dagogista osaamista. Varsinaisesti erityispäivähoitoa ei ole toimintamuotona erotettu muista varhaiskasvatuspalveluista, ja päivähoitopalvelut tulisi toteuttaa ensisijaisesti yhdessä muiden lasten kanssa. Erityistä kasvatusta ja hoitoa tarvitsevalle lapselle laaditaan kuntoutussuunnitelma, joka tehdään yhteistyössä lapsen vanhempien, kunnan muun sosiaalitoimen, terveydenhuollon ja koulutoimen kanssa. (Kaski, Manninen & Pihko 2013, 160 - 161.)

5. DRAAMASSA OPPIMINEN

Aysem Tombak (2014) on puhunut draaman tärkeydestä esiopetuksessa. Hänen mukaansa draama antaa lapselle mahdollisuuden tunteiden ilmaisemiseen sopivalla tavalla ja se kehittää lapsen sosiaalista tietoisuutta, luovuutta ja mielikuvitusta. Lisäksi se antaa lapselle mahdollisuuden ajatella itsenäisesti ja ilmaista itseään. (Tombak 2014, 373.)

Draamakasvatuksella pyritään tukemaan lapsen myönteisen minäkäsityksen ja itseluottamuksen syntyä, keskittymiskyvyn ja mielikuvituksen kehittymistä. Draaman ja draamaleikin avulla tuetaan lapsen kehonhahmottamista ja kokonaisilmaisua, sekä kehitetään lapsen tunneilmaisua. Lapsen yhteistyötaidot kehittyvät, ja draama tukee hänen kielellistä kehitystään. Draamakasvatuksella pyritään siihen, että lapsi tunnistaa ja ymmärtää kuvitteellisen ja todellisen maailman välisen eron. (Toivanen 2009, 32.)

Vapaaehtoisuus ja mahdollisuus olla draaman maailmassa ja lähtä pois kuuluu leikillisyyteen. Juuri leikillisuus antaa mahdollisuuden avoimeen pohtimiseen, kokeiluun ja aktiivisuuteen, ja siksi vapaaehtoisuus on tärkeää draamakasvatuksessa. Yksilön oppimisessa voivat näkyä aktiivinen kokeilu, konkreettinen kokeminen, refleksiivinen havainnointi ja abstrakti käsitteellistäminen. (Heikkinen 2004, 133.) Draamassa on mahdollista kehittää sosiaalista ymmärrystä käyttämällä lähestymistapaa joka valmistaa leikkiin, mikä on lapselle luonnollinen tapa oppia (Peter 2009, 16).

Draamassa opetuksellisuus ja kasvatuksellisuus perustuu mahdollisuuteen tarkastella inhimillisiä vuorovaikutustilanteita kuvittelun ja todellisuuden rajapinnassa (Toivanen 2012, 197). Draamakasvatus pyrkii viemään lapsen kuvittelun oppimisen alueille strukturoitujen leikkitalanteiden kautta, samalla kohdaten ja tutkien epäsuoria merkityksiä (Peter & Sherratt 2002, 8). Draaman avulla voidaan käsitellä erilaisia opetuksellisia ja kasvatuksellisia sisältöjä, motivoida oppimista ja konkretisoida opetettavaa sisältöä (Toivanen 2012, 194).

Heikkisen mukaan draaman muoto on leikittelevä, mutta tarkoitus on vakava. Vakava leikillisuus ottaa sosiaalisen todellisuuden mukaan. Tämä tarkoittaa sitä, että draamakasvatuksessa olisi aina mukana jokin panos, joka on symbolinen, aineellinen tai ideaalinen. (Heikkinen 2005, 33 - 35.)

Heikkisen (2017) mukaan pedagoginen draama tarjoaa mahdollisuuden kokemukselliseen oppimiseen, ja siinä on liikkeellä ihmisen kognitiivinen, emotionaalinen ja psykomotorinen

minä (Heikkinen 2017, 10). Draama perustuu ihmisen kykyyn kuvitella olevansa joku muu tai jotain muuta, ja sen avulla voidaan tutkia, miten ihmiset käyttäytyvät erilaisissa oloissa nyt, eri aikoina ja erilaisissa yhteiskunnissa (Salmivaara 1994, 24).

Käyttämällä mielikuvitusta lapsi kykenee ratkaisemaan ongelmia toiminnan sisällä. Lapsi oppii draaman kautta henkistä ketteryyttä ja mielen joustavuutta, johon liittyy kahden maailman pitäminen mielessä yhtä aikaa. Lapsi saa draamassa turvallisia oppimisen kokemuksia erillään todellisuudesta. Yhdessä koettuja kokemuksia pystytään hyödyntämään arjessa vastaavanlaisissa tilanteissa. Lapsi oppii ymmärtämään draaman kautta, miten tapahtumat linkittyvät toisiinsa, eli he oppivat hahmottamaan syy-seuraussuhteita. Hän oppii emotionaaliseen älykkyyteen liittyviä taitoja, mitkä helpottavat muiden kanssa toimimista, kuten parempia kommunikointitaitoja, vuoronsa odottamista ja sopivan katsekontaktin ottamista. (Peter 2003, 23 - 24.)

Draamalla on myös vaikutus lasten tekstin ymmärtämiseen. Draamatuokion voi tallentaa videolle, ja sen voi katsoa lasten kanssa uudelleen. Lapset voivat myös luoda kuvallisia tarinoita tärkeistä kohdista. Tämä voi lisätä lapsen ymmärrystä siitä, että tarina syntyy yhteisesti jaetuissa merkityksissä ja se voi sulautua osaksi visuaalista tai kirjoitettua tekstiä. (Peter 2003, 26)

Heathcoten (1991) mukaan kehitysvammaisen henkilön draaman avulla edistymisestä kertoo se, että hän puhuu tapauksesta jälkeenpäin tai tapaamisten välissä. Hän varautuu rooliin tai tapahtumaan yhä enemmän, ja hän tuo esille oman näkemyksen ja pitäytyy siinä. Edistyminen voi myös näkyä lisääntyneenä keskittymisenä, jossa kuitenkin näkyy avoimuutta muita kohtaan. Henkilön kielelliset vaikeudet tai fyysinen vamma voivat vaikeuttaa edistymisen merkien huomaamista, mutta joskus vain erilainen silmien räpyttely tai uusi ääni voivat olla merkkejä saavutuksesta. (Heathcote 1991, 154 - 155.)

6. DRAAMAKASVATUS KEHITYSVAMMAISEN HENKILÖN OPPIMISEN TU-KENA

Draama on oppimismenetelmänä edelleen vähän käytetty erityisen tuen tarpeessa olevien henkilöiden keskuudessa, mikä voi johtua opettajan kykyjen tai ammatillisen osaamisen puutteesta (Kempe & Tissot 2012, 101). Näin on myös Suomessa: Makkosen (1994) mukaan Suomessa draamaa on käytetty kehitysvammaisten opetuksessa ja kuntoutuksessa vähän, ja syynä voi olla luulo siitä, että draamatoiminta vaatii abstraktia ajattelua ja on sen vuoksi liian vaikeaa (Makkonen 1994, 233). Kuitenkin on saatu myös selville myös kehitysvammaisten kanssa toteutettavan draamatyöskentelyn olevan mahdollista, kuten esimerkiksi Tuula Pullin (2010) tutkimus todistaa. Makkosen (1994) mukaan on tärkeää saada vaihtelevia kokemuksia kaikilla kehitystasoilla, ja että puutteellinen kokemusmaailma estää todellisen älykkyyden kehittymisen (Makkonen 1994, 243).

Tässä luvussa käyn läpi muutamia alan ammattilaisten pohdintoja, joiden pääpaino liittyy omaan aiheeseeni. Heillä kaikilla on yhteistä se, että heillä on takanaan pitkä kokemus draamatyöskentelystä kehitysvammaisten henkilöiden kanssa. Halusin ottaa tutkimukseeni mukaan kirjallisuudesta löytämäni tietoa, jota on saatu sekä ulkomailta että Suomesta. Keskityn jokaisessa alaluvussa pääasiallisesti yhden henkilön pohdintoihin, mutta vertaan heidän ajatuksiaan myös muiden alan ammattilaisten ajatuksiin. Kerron ensimmäiseksi, millä tavoin saadaan aikaan kehitysvammaisille henkilöille sopivaa draamatyöskentelyä, ja mitä tulee erityisesti ottaa huomioon toiminnassa. Tarkastelen draamapedagogi Dorothy Heathcoten kuvailuja toimintatavoistaan kehitysvammaisten draamapedagogiikassa, ja lisäksi käyn läpi Ann McClintockin luomaa kehitysvammaisten draamatyöskentelyn tasoluokittelua. He edustavat löytämäni kirjallisuuden vanhimpia näkemyksiä kehitysvammaisten draamasta, joten koen tärkeäksi lähteä tarkastelemaan, mistä kaikki on lähtenyt.

Toisessa alaluvussa siirryn pohtimaan lapsen kiinnostuksen herättämistä draamatoimintaan. Kuvailen Melanie Peterin draama-leikki-interventiota, joka on julkaistu lehdessä *British Journal of Special Education* (2003, 21 - 27). Perustelen Peterin draamaleikki-intervention käsitteilyä tutkimuksessani sillä, että se ottaa huomioon sekä varhaislapsuuden että erityispedagogiikan näkökulman draamassa. Lisäksi kyseinen artikkeli on julkaistu vuonna 2003, ajoittuen 2000-luvulle ja kuvaten nykyajan näkemystä draamasta, joka ottaa huomioon lapset, joilla on moninaisia oppimisen vaikeuksia.

Tämän jälkeen kuvailen yhteisöllisyyden näkymistä draamatoiminnassa. Käyn läpi myös suomalaisen Tuula Pullin väitöskirjaa (2010) ja hänen tutkimuksessaan tehtyjä johtopäätöksiä. Tästä väitöskirjasta saan suomalaista näkemystä puhe- ja kehitysvammaisille henkilöille soveltuvasta draamasta. Aihe on varsin ajankohtainen, sillä se on julkaistu vuonna 2010, ja se on yksi harvoista Suomessa tehdyistä aiheeseen liittyvistä väitöskirjatasoisista tutkimuksista.

Lopuksi pohdin, millaista draamakasvatusta voidaan antaa monivammaisille lapsille. Kuvailen Ian McCurrachin ja Barbara Darnelyn (1999) kuvauksen draamatuokiosta, joka on tarkoitettu lapsille, joilla on syviä ja moninaisia vaikeuksia. Tarkastelen samalla muiden asiantuntijoiden pohdintoja monivammaisten lasten draamatyöskentelyyn liittyen. Koen, että tärkeää löytää sopiva draamatyöskentelyn tapa myös kaikista vaikeimmin ja syvimmin kehitysvammaisille lapsille, jotta he saavat kehitykseensä tukea draamasta.

6.1 Draamatoiminta kehitysvammaisille henkilöille

Ann McClintock (1984) on jakanut kehitysvammaisten draamatyöskentelyn neljälle tasolle: *1. Esidraamalliset toiminnot ja harjoitukset*, *2. Miimi, liike ja puhe*, *3. Varsinainen draama* sekä *4. Roolit ja improvisaatio*. Esidraamallisiin toimintoihin ja harjoituksiin kuuluvat äänten aistiminen ja tunnistaminen, kehontuntemusharjoitukset ja yksinkertainen draamatoiminta, ja tähän toimintaan kykenevät McClintockin mukaan myös syvästi kehitysvammaiset. Miimin, liikkeen ja puheen tasolle kuuluvat yksinkertaiset leikit ja pelit sekä miimin, liikkeen ja puheen yhdistäminen ja kehittäminen. Varsinaiseen draamaan kuuluvat kertomusten ja tarinoiden esittäminen ja dramatisointi, ja tämä on usein sopiva toimintataso lievästi kehitysvammaisille henkilöille. Rooleihin ja improvisaatioon kuuluvat roolissa oleminen, improvisaatio ja näyttelemine, ja McClintockin mukaan vain harvat kehitysvammaiset pääsevät tälle tasolle. (Makkonen 1994, 242 - 243.)

Draamapedagogi Dorothy Heathcotella on pitkäaikaista kokemusta kehitysvammaisten draamapedagogiikasta. Hänen mukaansa samoja draamatyöskentelytapoja voi käyttää sekä kehitysvammaisten että muidenkin oppilaiden kanssa. (Makkonen 1994, 234.) Draamastrategioita voi Heathcoten mukaan käyttää minkä tahansa ryhmän kanssa. Hän on usein käyttänyt tällaisten henkilöiden muodostamia ryhmiä testatessaan uusia strategioita: Se mikä toimii heillä,

toimii varmasti myös henkilöillä, joilla ei ole tarvetta erityiselle tuelle. (Heathcote 1999, 217 - 218.)

Myös Pulli (2010) korostaa kehitysvammaisten oikeutta päästä draamatoimintaan mukaan. Hänen mukaansa jokainen pääsee draamassa osallistumaan tasosta riippumatta, mutta se on aina vapaaehtoista. Draamatoimintaa kuvaavat myös avoimuus ja tutkivuus. Draamalla ei ole pääsyvaatimuksia, siinä on lupa kokeilla asioita, ja draaman käyttö muokkautuu osallistujien mukana. (Pulli 2010, 175.)

Kehitysvammaisten henkilöiden ryhmälle osoitettavien viestien täytyy olla yksinkertaisempia ja suurempia, ja myös etenemisen pitää olla hitaampaa (Heathcote 1999, 217 - 218). Draamassa puhetta voidaan tukea esimerkiksi esineiden, kuvien, viittomien ja puhelaitteiden avulla. Henkilöille voidaan heidän halutessaan tarjota sijaiskokemuksia, joilla voidaan hetkeksi irrottautua esimerkiksi itseä rajaavista asenteista, sosiaalisesta asemasta, odotuksista ja vammaisuudesta. Draaman muodon ja rakenteen tulee olla selkeä. Draamassa tarinalla on pohjateksti juonena, ja osallistujia kannustetaan muuttamaan tapahtumia draaman sisällä. (Pulli 2010, 174 -175.)

6.2 Lapsen kiinnostuksen herättäminen draamaan

Lapsi, jolla on vaikeita ja moninaisia oppimisen haasteita, voi hyötyä draamasta. Melanie Peterin (2003) mukaan tällaisen lapsen kanssa toimiessa ei ole keskeistä jäädä odottamaan oikeaa aikaa, jolloin lapsi olisi valmis draamaan. Hän kehitti draamaleikki-intervention eli PDI:n (*play-drama-intervention*) jonka avulla lapsia tuetaan kyvyssä kuvitella (*make-believe*). Vaikka interventio on alun perin kehitetty autismin kirjon lapsille, on interventio hänen mukaansa hyödyllinen myös muille lapsille, joilla on moninaisia oppimisen vaikeuksia. (Peter 2003, 21.) Tässä tapauksessa interventiota voisi hyödyntää myös kehitysvammaisten lasten draamakasvatuksessa. Draamaleikki-interventio pyrkii antamaan lapsille mahdollisuuden liittää iloa tuovat ja tyydyttävät leikkikokemukset muihin ihmisiin. Sen avulla kehitetään lapsen symbolista ymmärrystä ja esittämisen kykyä, joilla luodaan myös perusta sosiaalisille suhteille. (Peter 2003, 22.)

Edellytyksinä tarkoituksenmukaiselle leikille ja draamalle ovat kiinnostuksen herättäminen, tunnereaktio ja rakenne (*interest, affect and structure*). Näiden avulla kehitetään lapsen kykyä

sitoutua sosiaaliseen leikkiin ja draamaan, luoda ja jakaa merkityksiä muiden kanssa sekä kehittää kykyä luoda representaatioita. Lapsen valmiuksia draamaan aletaan harjoittaa jo arjen leikkitilanteista, johon aikuinen tuo oman panoksensa. (Peter 2003, 22 – 23.)

Aikuisten on tärkeää ottaa huomioon lapsen mieltymykset ja sovittaa hänelle ryhmässä sopiva oma tila, sopivan matkan päähän muista ryhmän lapsista. Lapsen kiinnostuksen voi herättää ottamalla osaa aktiviteettiin tai leikkiin, josta lapsi pitää, tai liittämällä sen osaksi draamaa. Merkittävä sitoutuminen draamaleikkiin tapahtuu, kun otetaan mukaan asioita, jotka herättävät lapsissa tunnereaktioita, esimerkiksi käyttämällä toiminnassa mukana lapsen lempiesineitä. (Peter 2003, 22 – 23.)

Draamatyöskentelyä aloittaessa on tärkeää selvittää, mikä kiinnostaa kehitysvammaisten henkilöiden ryhmää eniten, ja keskittyä enemmän siihen, mikä ihmisiä yhdistää kuin mikä heidät erottaa toisistaan (Heathcote 1999, 217 - 218). Teeman esiin tuomiseksi käytetään toiminnallisia työtapoja, kuten esineitä tai ihmispatsaita, kiinnittämään henkilöiden huomio ja saamaan teema näkyväksi. (Pulli 2010, 175.)

Lapsen kiinnostuksen herättämisen jälkeen aikuisen on tärkeä miettiä tarkkaan, milloin ottaa käyttöön muutoksen toiminnassaan. Tällöin aktiviteettiin tuodaan mukaan jokin uusi asia, esimerkiksi uusi esine. Lapsen puolelta saattaa ilmetä vastustusta, ja siksi muutos toiminnassa pitää tuoda hiljalleen, pienissä osissa. (Peter 2003, 22 – 24.)

6.3 Draamatoiminnan yhteisöllisyys

Draamahetki on koko ryhmää koskettava kokemus, johon aikuiset osallistuvat ja mallintavat lapselle tapoja reagoida eri tilanteisiin (Peter 2003, 25). Draamassa opetellaan ryhmän kesken katsomaan asioita muista näkökulmista. Tärkeitä piirteitä draamassa ovat vuorovaikutus ja ryhmän jäsenyys. Ryhmällä on yhteinen päämäärä, jolloin syntyy ryhmän kunnioitusta ja yhteisyyttä. (Pulli 2010, 175.)

Tuula Pulli (2010) etsi väitöskirjassaan erityispedagogista draamatyyppiä, joka ottaa huomioon puhe- ja kehitysvammaisuuden ja sisältää yhteisöllisiä kuntoutustavoitteita (Pulli 2010, 15). Pulli kuvailee väitöskirjassaan ehdotuksen erityispedagogisen draamatyyppin mallista, jonka pääluokkia ovat Kauneus, Kumppanuus ja Käsittäminen, ja ne yhdistyvät draaman seuraaviin pääluokkiin: Elämys, Osallisuus ja Ymmärrys. (Pulli 2010, 170 - 180.)

Pullin (2010) mukaan elämystä tukee draamassa heittäytyminen ja uppoutuminen. Osallisuus syntyy seuraavista piirteistä: tavoitteellisuus, aktiivinen osallistuminen, kumppanin heijastaminen, tapahtumiseen eläytyminen ja irtoaminen tarkkailemaan. Ymmärrykseen kuuluvat: kulkeminen etsimisen kehällä, avautuminen mahdollisuuksille, toisin katsominen, sulkeminen, ajatuksen kohteen sijoittaminen sekä oppiminen ja käsittäminen (Pulli 2010, 170 - 180.)

Pulli on kuvannut väitöskirjassaan draaman kuntoutuksellisia erityispiirteitä, jotka näkyvät draamaan osallistuvan kehitysvammaisen henkilön ja hänen parinaan toimivan lähityöntekijän toiminnassa. Draaman kuntoutukselliset erityispiirteet ovat Pullin mukaan: *Osallistavuus, monikerroksisuus, parityöskentely, kaksoisrooli, sijaiskokemus, draaman muoto, tarinallisuus, teemat ja pohdinta, draama kielenä, vuorovaikutus ja ryhmän jäsenyys sekä avoimuus ja tutkivuus.* (Pulli 2010, 174 -175.)

Osallistavuus draamassa näkyy siten, että se on ryhmän keskinäisessä luottamuksessa jaettu ja tehty kokemus, ei siis esitys tai sen valmistelua. Monikerroksisuus draamassa tarkoittaa, että kokemuksia annetaan samanaikaisesti monelle ihmiselle, niin tukea tarvitseville henkilöille kuin tukea antaville henkilöille. Parityöskentely ja kaksoisrooli näkyvät tukea antavan henkilön antamana apuna ja tekemisen helpottamisena, ja pari myös heijastaa yhdessä toisiaan ja jakaa draamahetkessä yhteisen osallisuuden. (Pulli 2010, 174 -175.)

Draamaan voidaan rakentaa tarina, jonka avulla lähdetään luomaan yhteistyötä ja jolla harjoitellaan ryhmässä toimimista. Esimerkiksi Peter (2003) kuvailee artikkelissaan esimerkin draamatuokiosta, jossa kehitetään sosiaalinen tarina. Tuokion pohjalla on tarina, jossa poika lähtee etsimään nallea metsästä. Tapauksessa draamatilaan on luotu metsän tunnelma, ja tilaan on rakennettu karhulle ”pesä”, johon karhuksi pukeutunut aikuinen menee esittämään nukkuvaa. Toinen aikuinen siirtää lapset mukaan draamaan, pitää merkitsevän hiljaisuuden ja siirtyy pojan rooliin niin, että koko ryhmä näkee hänen vaihtavan asun ylleen. Hän esittelee itsensä ja pyytää lapsia lähtemään hänen avukseen pelastamaan nallea, joka on lähellä karhua. Kaikki yrittävät pelastaa nallea, mutta tulevat herättäneeksi karhun, joka lähtee ajamaan ryhmää takaa. (Peter 2003, 24 - 25.)

Kyseisessä draamahetkessä on mukana jännite, joka näkyy vastavuoroisesti ymmärretyssä tarinan keskeisessä kohtauksessa, esimerkiksi kohdassa, jossa karhu alkaa ajaa ryhmää takaa. Draamassa harjoitellaan vuorottelemista, jota ovat esimerkiksi vaatimus ryhmän jäsenille kuunnella ja katsoa, ja ohjailla omaa käyttäytymistään. Tuokioesimerkissä näkyy tarina, joka on selkeäpiirteinen ja missä on ennustettava järjestys. (Peter 2003, 25.)

Draamassa tapahtuvan asian on tuotava ryhmän jäsenille mukanaan tarve tehdä erilaisia valintoja, ja valintojen tulee olla aina ryhmän tekemiä. Henkilöille on annettava aikaa kokemiseen, vastauksen ilmaisemiseen ja mukautumiseen. On tärkeää suvaita monitulkintaisuus, ja tällöin opettajan on tärkeää jättää esitietämyksensä sivuun niin, ettei se häiritse henkilöiden valintojen tekoa. (Heathcote 1991, 154 - 155.)

6.4 Draamatyöskentely monivammaisten lasten kanssa

Voi olla haastavaa luoda toiminnallista draamatyöskentelytapaa vaikeasti tai syvästi kehitysvammaisille lapsille. Jos esimerkiksi lapselta puuttuu kyky puhua tai jos hän kulkee pyörätuolilla, se vaikuttaa paljon hänen toimintaansa draamassa eikä hän välttämättä pääse toimimaan yhtä aktiivisesti kuin lapsi, joka on lievästi kehitysvammaisen. McCurrachin ja Darnleyn (1999) mukaan yksi parhaista tavoista opettaa vaikeimmin vammaisia lapsia on luoda tilanteita, joissa lapsilla on enemmän vastaanotettavaa kuin itse tekemistä. Tällöin lapset saavat aistiärsyksiä kuulo- näkö- haju- tunto- ja makuaistillaan. On tärkeää saada heidät tuntemaan, että he pääsevät toimintaan mukaan ja voivat osallistua. Tästä esimerkkinä on McCurrachin ja Darnleyn idea työpajatyöskentelystä, jonka teemana oli veden alainen maailma. (McCurrach & Darnley 1999, 169 - 172.)

Toimintatuokiossa lapset istutetaan säkkituoleihin tai mattoihin. Tilaan on sijoitettu paljon rekvisiittaa luomaan tunnelma merestä, kuten sinistä sifonkia lattioille. Katoissa on paljon askarreltuja kaloja. Musiikkina soitetaan meren ääniä, esimerkiksi delfiinien ja valaiden ääniä. Muita ääniä voivat olla esimerkiksi aaltojen äänet. Lapset voivat myös itse saada soittimia, joilla saadaan aikaan ”aaltojen ääniä”. Hajuaistin kautta saatavia mereen liittyviä aistimuksia synnytetään esimerkiksi haistelemalla astiasta suolaista vettä tai suihkuttamalla kevyttä vesisumua. Tärkeää on ottaa huomioon, jos ryhmässä on lapsia, joilla on allergioita. On tiedettävä, jos ryhmän lapsi on allerginen jollekin ainesosalle, jota on suunnitellut käyttävänsä tuokion aikana. Tarinallisuus otetaan mukaan tuokioon kertomalla satu, jonka aihe liittyy mereen. (McCurrach & Darnley 1999, 170 - 172.)

Myös Heathcoten (1991) voidaan nähdä tuovan esille, kuinka tärkeä on tarjota tapahtumia oikeasti koettavaksi kehitysvammaisille henkilöille. Hänen mukaansa kehitysvammaista henkilöä ei ohjeisteta tietoisesti teeskentelemään draamassa, vaan heidän täytyy saada kokea asiat

todellisina. Draamatoiminnassa on siis saatava tapahtumaan jotain, johon kehitysvammaisten henkilöiden tarvitsee vain vastata. Tästä todellisuuden tunteesta esimerkkinä on se, että esiintyvän henkilön tulee olla oikeasti paikalla ja tavattavissa. Toinen esimerkki on, että tekemistä vaativa asia voi olla tilassa esimerkkinä henkilöille siitä, mitä pitää tehdä. Näitä kahta piirrettä voidaan myös yhdistellä toisiinsa. (Heathcote 1991, 154).

Myös Pulli (2010) tuo esille väitöskirjassaan, että draamassa tapahtumat tulee tuoda kehitysvammaisille henkilöille niin että ne tapahtuvat todellisesti, eikä heidän tarvitse esittää olevansa jotain: ”He (kehitysvammaiset osallistujat) kohtasivat Oudon kuin tutun ja ryhtyivät tositoimiin. He *olivat* jotakin ja jossain, eivät yrittäneet *esittää* olevansa.” (Pulli 2010, 180).

Heathcoten (1991) pohdinnassa näkyy myös draamassa käytettävien asioiden selkeys ja näkyvyys, kun mukana on monivammaisia henkilöitä. Draamassa tapahtuman tai henkilön tulee olla erittäin selkeästi määritelty, esimerkiksi käyttämällä huomattavia asioita, joita kukaan ei voi olla havaitsematta. (Heathcote 1991, 154 - 155). Selkeästi havaittavasta asiasta on esimerkkinä Heathcoten kuvailema draamatapaus, jossa mies esiintyi koiraksi pukeutuneena kehitysvammaisille lapsille. Kun Heathcotelta kysyttiin, miksi koiralla oli yksi punainen korva, hän perusteli sen tuovan hahmosta söpön kuvan, ja että se näkyisi kunnolla myös niille, jotka eivät näe hyvin. Lisäksi se tuo vähemmän pelottavan olon aremmille henkilöille, jolloin toimintaan osallistuminen helpottuu. (Heathcote 1991, 148 - 149.)

7. JOHTOPÄÄTÖKSET

Kirjallisuuden pohjalta näyttäisi siltä, että kehitysvammaisen lapsen oppimista tukevassa draamassa on tärkeää tuokioiden selkeys ja se, että ne ovat helposti seurattavissa. Tätä korosti esimerkiksi Heathcote (1999). Kuten Peter (2003) kuvaili, on selvitettävä lapsen mahdolliset mielenkiinnonkohteet ja ujutettava ne mukaan draamaan: näin saadaan kaapattua lapsen mielenkiinto. Tätä mieltä oli myös Dorothy Heathcote: Mikäli sivuutetaan kokonaan osallistujien mielenkiinnon kohteet, heidän kiinnostuksensa käsillä olevaan asiaan menetetään kokonaan (Heathcote 1999, 218). Draamassa voidaan kehitysvammaisten kanssa käyttää myös kommunikoinnin tuen keinoja, esimerkiksi kuvia, viittomia ja esineitä, kuten Pulli (2010) toi esille.

Peter (2003) korosti mielenkiinnon herättämisen lisäksi sitä, että draamaan tulee ottaa mukaan myös ominaisuuksia, jotka herättävät tunnereaktioita. Asiat jäävät paremmin mieleen, kun ne ovat korkeasti latautuneita. (Peter 2003, 23.) Lapselle siis tuodaan draamaan mukaan tuttu ja turvallinen asia, josta on helpompi lähteä tutustumaan uuteen käsiteltävään asiaan tai teemaan.

Yhteisöllisyys draamassa näkyy siten, että kaikilla on ryhmässä yhteinen tavoite, jonka eteen toimitaan, ja tätä korosti mm. Pulli (2010). Lisäksi ryhmälle on asetettava mahdollisuuksia tehdä omia valintoja, ja on tärkeää huomioida kaikkien osallistujien erilaiset tulkintatavat ja näkökulmat asioihin. Sekä Pulli (2010) että Heathcote (1991) toivat esille tämän. Draamassa pohjana voi olla tarina, jonka avulla harjoitellaan ryhmässä toimimista ja luodaan yhteenkuuluvuutta, kuten Peter (2003) kuvaili.

Kaikista vaikeimmin ja syvästi kehitysvammaisilla lapsilla tärkeimmäksi draaman tavoitteeksi nousee oman tekemisen sijasta aistiärsykkeiden vastaanottaminen eri aisteja käyttäen, kuten McCurrach ja Darnley (1999) pohtivat. Heathcoten ajattelussa voidaan nähdä samantyyppistä ajattelutapaa, eli asioiden tekemistä kaikille huomattavaksi: hän korosti toiminnassaan sitä, että draamaan mukaan otetut asiat ovat kaikkien havaittavissa ja että ne erottuvat myös niille, jotka eivät näe hyvin (Heathcote 1991, 149; 154). Myös McCurrach ja Darnley (1999) korostivat, kuinka tärkeää on että vaikeasti vammaiset lapset saavat tunteen siitä, että pääsevät osallisiksi toimintaan (McCurrach & Darnley 1999, 169).

Kirjallisuuden perusteella asiat, joita kehitysvammaisen lapsi oppii draamakasvatuksesta, ovat muun muassa syy-seuraussuhteiden ymmärtäminen sekä oppiminen siitä, miten tilanteet

linkittyvät toisiinsa. Lapsi oppii draaman kautta taitoja, joita tarvitaan sosiaaliseen kanssakäymiseen. Näitä asioita korosti erityisesti Peter (2003) artikkelissaan. Lisäksi Heathcote (1991) toi esille kehitysvammaisen henkilön lisääntyneen keskittymisen draamatoiminnan seurauksena (154 - 155).

8. POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia kirjallisuuden pohjalta draamakasvatuksen käyttöä kehitysvammaisen lapsen oppimisen tukemisessa. Lisäksi selvitin, millaista oppimista kehitysvammaisella lapsella tapahtuu draamakasvatuksessa. Seuraavaksi pohdin ajatuksiani tutkielman teosta, mitä haasteita kohtasin tutkimusta tehdessäni ja mitkä olisivat mahdolliset kehittämisen kohteet myöhemmissä tutkimuksissa.

Kenties suurimpana haasteena tutkimuksen tekemisessä oli se, että osa löytämästäni kirjallisuudesta oli suunnattu aikuisiässä olevien kehitysvammaisten henkilöiden draamatyöhön, eikä kaikkia ollut suunnattu varhaiskasvatusikäisiin lapsiin. Suurin osa saadusta tiedosta ovat henkilöiden omia kokemuksia pitkän työkokemuksen pohjalta. Tämä teki työstä hieman pirstaleista ja oli haasteellista koota kokonaisuutta, jossa käsitellään nimenomaan varhaiskasvatusiässä olevan, kehitysvammaisen lapsen oppimista draaman avulla. Tutkielman tekeminen on kuitenkin antanut minulle hyviä vinkkejä siihen, mitä asioita minun tulee ottaa huomioon draamakasvatukseen liittyen tulevassa työssäni, jos lapsiryhmässä on erityistä tukea tarvitsevia lapsia.

Lapsuusiässä olevien kehitysvammaisten lasten draamakasvatusta on toistaiseksi tutkittu erittäin vähän. Siksi on haastavaa saada yksiselitteistä vastausta kysymykseen, mitkä toimintamallit ovat kaikkein parhaimpia, kun kehitysvammaisen lapsen kanssa työtetään asioita draaman kautta. Niinpä tarvitsemme lisää tutkimusta aiheeseen, ja tärkeää olisikin selvittää myös varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkemyksiä draamakasvatuksesta erityistä tukea tarvitsevien lasten oppimisen tukena. Mahdollinen jatkotutkimuksen aihe voisikin olla, millaisiksi draamaan erikoistuneet varhaiskasvattajat kokevat valmiutensa tukea kehitysvammaisen lapsen oppimisen kehittymistä draaman avulla, tai millaista kehitystä he ovat havainneet lapsilla draamamenetelmien käyttöönoton jälkeen. Olisi hyvä, jos aiheesta saatu tutkimustieto saisi draaman käytöstä kiinnostuneet varhaiskasvattajat rohkaistua kokeilemaan draaman menetelmiä myös vammaisten, ja muidenkin erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa.

LÄHTEET

- Bolton, G. (1985). *Towards a theory of drama in education*. Harlow: Longman.
- Cederblad, M. (1992). *Lasten ja nuorten psykiatria*. Helsinki: Otava.
- Heathcote, D. (1991). Teoksessa Johnson, L. & O'Neill, C. (toim.) *Dorothy Heathcote. Collected Writings on Education and Drama*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Heathcote, D. (1999). Teoksessa Wagner, B.J. (toim.) *Dorothy Heathcote. Drama as a Learning Medium*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Heikkinen, H. (2017). *Ajattele toimien - kohti draamakasvatuksen syvempää ymmärtämistä*. Helsinki: T:mi Raija Airaksinen / Draamatyö.
- Heikkinen, H. (2005). *Draamakasvatus – Opetusta, taidetta, tutkimista!* Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.
- Heikkinen, H. (2007). *Vakava leikillisuus: Draamakasvatusta opettajille*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Kantojärvi, A. (2012). *Kognitiiviset vaikeudet ja vanhemmuus*. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Kaski, M. (toim.), Manninen, A. & Pihko, H. (2013). *Kehitysvammaisuus*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Kempe, A. & Tissot, C. (2012). *The Use of Drama to Teach Social Skills in a Special School Setting for Students with Autism*. *Support for Learning*, 27 (3), pp. 97-102.
- Linna, S-L. (2004). *Kehitysvammaisuus*. Teoksessa Moilanen, I., Räisänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J. & Kumpulainen, K. (toim.) *Lasten ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim.
- Makkonen, V. (1994). *Kehitysvammaisten ymmärryksen kehittyminen draaman avulla*. Teoksessa Lehtonen, J. & Tanttu-Knapp, H. (toim.) *Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos.
- McCurrach, I. & Darnley, B. (1999). *Special talents, special needs: Drama for people with learning disabilities*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

- Opetushallitus (2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Luettavissa pdf-tiedostona sivulta http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf, luettu 2.3.2018.
- Opetushallitus (2016). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Luettavissa pdf-tiedostona sivulta http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf , luettu 1.10.2017.
- Peter, M. (2003). Drama, narrative and early learning. *British Journal of Special Education*, 30 (1), pp.21-27.
- Peter, M. (2009). Drama: Narrative Pedagogy and Socially Challenged Children. *British Journal of Special Education*, 36 (1), pp.9-17.
- Peter, M. & Sherratt, D. (2002). *Developing play and drama in children with autistic spectrum disorders*. London: David Fulton Publishers.
- Pulli, T. (2010). *Totta ja unta: Draama puhe- ja kehitysvammaisten ihmistenyhteisöllisenä kuntoutuksena ja kokemuksena*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Salmivaara, I. (1994). Pedagogista draamaa vai teatteria? Teoksessa Lehtonen, J. & Tanttu-Knapp, H. (toim.) *Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos.
- Terveyskirjasto, 2.12.2017. Kehityshäiriöt. Luettavissa verkossa osoitteessa http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00137&p_hakusana=kehityshäiriöt , luettu 28.2.2018.
- Toivanen, T. (2009). Draamakasvatuksen mahdollisuudet varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A-L. (toim.) *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Toivanen, T. (2012). Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista suomalaisessa koulukontekstissa – opetusmenetelmä vai taideaine. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 43(2), pp.192-198.
- Tombac, A. (2014). Importance of Drama in Pre-School Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 143, pp. 372-378.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Luettavissa pdf-tiedostona sivulta http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf, luettu 6.10.2017.

Viitala, K. (2008). Lapsuus ja erityinen tuki päivähoitossa. Teoksessa Kontu, E. & Suhonen, E. (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.

YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista (1989). Luettavissa pdf-tiedostona sivulla https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf, luettu 3.3.2018.

