

A NIIN KUIN ALOITTEET

Tarinatunti vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan vuorovaikutusaloitteiden tukemiseksi

LAHDEN AMMATTIKORKEAKOULU
Sosiaalialan koulutusohjelma
Opinnäytetyö
Syksy 2006
Riikka Viskari

Lahden ammattikorkeakoulu

Sosiaalialan koulutusohjelma

RIIKKA VISKARI: A niin kuin aloitteet. Tarinatunti vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan vuorovaikutuksen tukemiseksi

Sosiaalialan opinnäytetyö, 53 sivua, 16 liitesivua

Syksy 2006

TIIVISTELMÄ

Tämä opinnäytetyö on raportti vaikeasti kehitysvammaisille oppilaille suunnatun tarinatunnin suunnittelusta sekä suunnitelman toteutuksesta syntyneistä kokemuksista. Työskentelyn tarkoituksena oli löytää uudenlainen tapa tukea vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan vuorovaikutusaloitteita. Tarinatunnin suunnittelun pohjana oli varhaisella kehitystasolla olevan ihmisen vuorovaikutustaitoja koskeva teorian tieto. Tämän lisäksi tunnin suunnittelua on tukenut myös draamakasvatusta koskeva teorian tieto sekä tiedot ja kokemukset kehitysvammaisten kanssa toteutetusta draamakasvatuksesta.

Työskentelyä varten koottiin työryhmä erään koulun vapaaehtoisista. Ryhmään kuului neljä vaikeasti kehitysvammaista oppilasta ja neljä työntekijää. Toiminnallisia kokoontumisia oli yhteensä viisi. Työskentelyn arviointia varten työntekijät täyttivät palautelomakkeen neljänä kokoontumiskertana. Myös koko työskentelystä pyydettiin palaute palautelomakkeella. Kaksi tunneista videoitiin. Myös oppilailta pyydettiin palaute tuntien jälkeen.

Työryhmän jäsenet kokivat työskentelyn mahdollistaneen sekä oppilaiden vuorovaikutusaloitteiden teon että työntekijän vuorovaikutuskumppanina olemisen harjoittelun. Työryhmä halusi jatkaa tarinatuntityöskentelyä opinnäytetyöprosessin jälkeenkin. Jatkotyöskentelyä varten laadittiin oma suunnitelma. Konkreettisenä tuotoksena työskentelystä syntyi tarinatunnin suunnitelma. Kaikki tunnilla käytetyt materiaalit sekä suunnitelma jäivät koulun käyttöön.

Avainsanat: vuorovaikutus, draamakasvatus, aloitteet, vaikeasti kehitysvammaiset

Lahti University of Applied Sciences

Degree Programme in Social Services

RIIKKA VISKARI: I as initiative. A story lesson to support the interaction initiatives of seriously mentally handicapped pupils.

Thesis on social work, 53 pages, 16 appendices

Autumn 2006

ABSTRACT

This thesis is a report about the planning and realization of a story lesson. The story lesson has been planned for seriously mentally handicapped pupils. The purpose of the story lesson was to find a new way to support the interactive initiatives of the pupils. The basis for planning the story lesson was knowledge about interaction. Knowledge and experiences about how dramapedagogics have been utilized in work with the mentally handicapped have also supported the planning of this lesson.

To carry out the plan of the story lesson a working group was formed among volunteers from a special school. There were four pupils and four workers in the group. The group had five meetings altogether. During four meetings the workers filled in a form to evaluate the work of the story lessons. After the meetings the workers filled in a form containing questions about the whole working process. Two of the meetings were recorded on a video. Pupils also had a possibility to give feedback by speech devices.

All the members of the working group thought that the story lesson made pupils' initiative possible. They also thought that the story lesson offered the worker a possibility to practise one's own skills to be a partner for a seriously mentally handicapped person in interaction situations. The group wanted to continue story lessons. A new plan was drawn up for further working. The concrete output of this thesis was the plan of a story lesson. All the material used during the lessons or what was got for the lessons was left at school.

Keywords: interaction, dramapedagogics, initiatives, seriously mentally handicapped

SISÄLLYS:

1	JOHDANTO	1
2	TYÖN TAVOITTEET	3
3	VUOROVAIKUTUS JA KOMMUNIKAATIO VAIKEASTI KEHITYSVAMMAISEN OPPILAAN KANSSA	3
	3.1 Vuorovaikutuksen kehittymiseen vaikuttavat tekijät	5
	3.2 Vuorovaikutusaloitteiden merkitys	8
	3.3 Vuorovaikutustilanne ja vuorovaikutuskumppani	9
4	KEHITYSVAMMAISTEN KANSSA TOTEUTETTAVA DRAAMAKASVATUS – TEORIAA JA KÄYTÄNNÖN KOKEMUKSIA	13
	4.1 Draama toiminnallisena menetelmänä	13
	4.2 Draamasopimus	16
	4.3 Kokemuksia kehitysvammaisten draamaryhmistä sekä ryhmien suunnittelussa huomioonotettavia seikkoja	17
5	TARINATUNNIN SUUNNITTELU	22
	5.1 Pohjustus tarinatunnin ohjaussuunnitelmaan	22
	5.2 Tarinatunnin tarkoitus, tavoitteet, tuotokset	24
6	TARINATUNNIN TOTEUTUS	24
	6.1 Luvat, aikataulu, työryhmän valinta	24
	6.2 Tarinatunnin osallistujat	25
	6.3 Tarinatunnin työtavat, osallistujien roolit ja draamasopimus	27
	6.4 Tilan ja materiaalin valintaan liittyvät seikat	28
	6.5 Työskentelyn arviointitavat	29
	6.6 Lämmittelytunnin ja tarinatuntien kulku	30
7	TARINATUNNIN ARVIOINTI	32
	7.1 Tavoitteiden ja työtapojen asettamisen arviointi	33
	7.2 Tavoitteiden ja työtapojen toteutumisen arviointi	34
	7.3 Palautteen antoon liittyvä arviointi	37
	7.4 Tilan ja materiaalin valinnan arviointi	38
	7.5 Toiminnan tarkoituksenmukaisuuden arviointi	40
	7.6 Jatkosuunnitelma	42

8 POHDINTA	45
LÄHTEET	50
LIITTEET	54

1 JOHDANTO

”Ei ole helppoa olla enimmän aikaa päivästä käytännössä muiden ihmisten tekemisen kohde ilman omien mielipiteiden ja ajatusten ilmaisumahdollisuutta.” (Alatalo 1999, 42)

Vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilaasta puhutaan useassa kohdassa aktiivisena toimijana. Oppilas nähdään aktiivisena tiedon käsittelijänä, ei passiivisena tiedon vastaanottajana. Opettajan roolina on olla siis pikemminkin oppimisen ohjaaja kuin tiedon jakaja. Tällaisesta oppimiskäsityksestä seuraa, että tavoitteiden asettamisessa on otettava huomioon oppilaan omat valinnat, luovuus ja spontaanisuus. Oppilaalle annettavien tehtävien tulee perustua itseohjautuvuuteen ja olla riittävän haasteellisia. (Vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteet peruskoulua varten 1997, 12, 18.)

Opettajilla ja muulla opetushenkilökunnalla on siis paitsi eettisiä syitä myös opetussuunnitelman asettamat velvoitteet edistää vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan oma-aloitteisuutta ja aktiivisuutta. Tämä voidaan nähdä vaativana, mutta myös innostavana haasteena. Vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden kanssa työskennelleenä olen tottunut siihen, että valmiita vastauksia ei useinkaan ole tarjolla. Tämä voi tuntua joskus turhauttavalta, joskus taas vapauttavalta. Mielestäni suuri osa vaikeasti kehitysvammaisten ihmisten kanssa tehtävän työn kiehtovuutta on, että tavoitteisiin voi päästä monia eri reittejä, eivätkä reitit ole aina valmiiksi tallattuja.

Lapsille tutut Ella ja Aleksis laulavat: ”Tärkeää on pienet pienen pienet askeleet, ennenkin on isot pienempiä seuranneet.” Sanottu pitää paikkansa myös, ja aivan erityisesti vaikeasti kehitysvammaisten opetuksessa. Vaikeasti kehitysvammaisten edistymistä on monesti vaikea nähdä, koska se tapahtuu niin pikkuruisin askelin pitkällä aikavälillä. Työntekijän on välillä vain luotettava, että tehty työ kantaa tulosta, vaikka tuloksia ei heti näkisikään. On aloitettava kärsivällisesti A:sta ja edettävä sopivan kokoisin askelin eteenpäin.

Eräs A, josta mielestäni tulisi aloittaa, on aloitteet. Jos halutaan auttaa vaikeasti kehitysvammaista lasta kehittymään edellä kuvatunlaiseksi aktiiviseksi oppijaksi, hänelle tulee antaa mahdollisuuksia tehdä omia aloitteita, hänen aloitteistaan tulee olla kiinnostunut ja niihin tulee vastata. Kun oppilaan itseilmaisua tuetaan, tuetaan hänen aktiivista osallistumistaan omassa elinympäristössään (Vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteet peruskoulua varten 1997, 13).

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on suunnitella tunti, joka tähtää vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden vuorovaikutusaloitteiden tukemiseen. Työskentelyyn osallistuville työntekijöille puolestaan pyritään tarjoamaan tunnilla mahdollisuus kehittää omia kykyjään vuorovaikutuskumppanina. Tavoitteena on tuntisuunnitelma, jota voidaan hyödyntää mahdollisesti koko lukuvuoden ajan.

2 TYÖN TAVOITTEET

Tämän opinnäytetyön tavoitteena on vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan vuorovaikutusaloitteita tukevan oppitunnin suunnittelu. Oppitunti on nimetty 'tarinatunniksi'. Suunnitelma toteutetaan tätä tarkoitusta varten kootun työryhmän kanssa. Työryhmä kootaan erään koulun työntekijöistä ja vaikeasti kehitysvammaisista oppilaista. Työntekijöitä ja oppilaita on ryhmässä yhtä monta. Jokaiselle oppilaalle on siis oma avustaja. Opinnäytetyön tekijä toimii tarinatunnin ohjaajana.

Toteutuksen pohjalta syntyneen tiedon ja kokemuksen pohjalta tehdään suunnitelma työskentelyn jatkamiseksi. Tietoa kerätään palautelomakkein ja videoimalla tuntia. Tarinatunnin työskentelyn ja suunnittelun pohjana on varhaisella kehitystasolla olevan ihmisen vuorovaikutusta koskeva teoretieto. Tunnin suunnittelussa käytetään hyväksi tämän lisäksi myös draamakasvatuksen teoretietoa sekä tietoja ja kokemuksia kehitysvammaisten kanssa toteutetusta draamakasvatuksesta.

3 VUOROVAIKUTUS JA KOMMUNIKAATIO VAIKEASTI KEHITYSVAMMAISEN OPPILAAN KANSSA

Vuorovaikutuksessa oleminen tarkoittaa viestin siirtämistä henkilöltä toiselle. Viestiminen voi olla tietoista tai tiedostamatonta. Viestiminen voi tapahtua ilman symboleja (esim. osoittaminen, asento, ääntely), jolloin se voi olla joko tiedostamatonta tai tietoista. Symbolein tai kielellisesti (esim. puhekieli, viittomakieli) tapahtuva viestiminen on sen sijaan tietoista. (Granlund & Olsson 1994, 17 - 19.)

Vuorovaikutus voi olla *ohjaavaa, yhteyttäluovaa* tai *suuntaavaa*. *Ohjaavaksi vuorovaikutukseksi* voidaan laskea erilaiset ja eri tavoin ilmaistut (ilman symboleja, symbolein, kielen avulla) pyynnöt. Ohjaava vuorovaikutus on lyhytkestoista. Vuorovaikutus loppuu, kun pyynnön esittäjä on saanut haluamansa, päässyt tavoitteeseensa. Ohjaava vuorovaikutus on vuorovaikutuksen tavoista helpoin op-

pia. Monet vaikeasti kehitysvammaiset ihmiset oppivat tämän tavan. Vaikka vammaiselle olisi yleensä vaikea käyttää symboleja kommunikoinnissaan, hänen voi olla helppo oppia käyttämään symboleja ohjaavan vuorovaikutuksen tilanteissa. Tämä johtuu myös ympäristöstä. Lähi-ihmisten on helpompi tulkita vammaisen viestit pyynnöiksi kuin muunlaisiksi vuorovaikutukseksi. (Granlund & Olsson 1994, 30 - 32.)

Yhteyttäluovan vuorovaikutuksen voisi yksinkertaistaen sanoa olevan seuraava askel ohjaavasta vuorovaikutuksesta. Se on toisen ihmisen viestiin vastaamista (hymyileminen toisen tervehdykseen), oma-aloitteista toisen ihmisen huomion hakemista (nimeltä kutsuminen), yhteyden ylläpitämistä (nyökyttely tai äännähdykset puheen taukojen välillä). (Granlund & Olsson 1994, 32.)

Suuntaava vuorovaikutus on vaativin tapa olla vuorovaikutuksessa. Tällaisessa vuorovaikutuksessa olevien henkilöiden pitää pystyä jaettuun tarkkaavaisuuteen eli suuntaamaan huomio samaan kohteeseen tai kokemukseen ja keskustelemaan siitä. Kun kumppanin huomio on kiinnitetty, seuraavana askeleena on suunnata se mielenkiinnon kohteena olevaan asiaan tai esineeseen, jonka jälkeen on tarkistettava onko kumppani vielä kiinnostunut. Tämän kaltainen vuorovaikutus voi olla vaativaa vaikeasti kehitysvammaiselle. Toisaalta – taas kerran – ongelma voi piillä myös siinä, että ympäristö ymmärtää kehitysvammaisen viestin pyynnöksi eikä yritäkään alkaa keskustella. (Granlund & Olsson 1994, 33 - 34.)

Puhetta korvaavasta kommunikoinnista (*alternative communication*) puhutaan, kun henkilö ei pysty puhumaan, vaan tarvitsee puhetta korvaavan kommunikointimenetelmän. Henkilöt, jotka pystyvät tuottamaan puhetta jonkin verran tai opettelevat puhumaan tarvitsevat ilmaisuaan täydentämään puhetta tukevia (*alternative*) kommunikointimenetelmiä. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 20.) Sanoista *augmentative and alternative communication* käytetään lyhennettä AAC myös Suomessa. AAC –menetelmät tarkoittaa siis puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä. (Huuhtanen 2001, 14.)

Kehon kieli, eleet ja ilmeet ovat ihmisen luonnollisia tapoja ilmaista itseään. Ne siis pysyvät ihmisellä ilmaisukeinoina, vaikka hän käyttäisikin jotain AAC – menetelmää. Koska eleet, ilmeet ja kehon kieli ovat luonnostaan meillä kaikilla käytössä, kiinnitämme niihin helposti huomiota vain silloin, kun ne joltakulta puuttuvat. On kuitenkin hyvä tiedostaa niiden kommunikatiivinen merkitys, varsinkin kun olemme tekemisissä henkilöiden kanssa, joilta puuttuu puhekyky. (Huuhtanen 2001, 14, 26.)

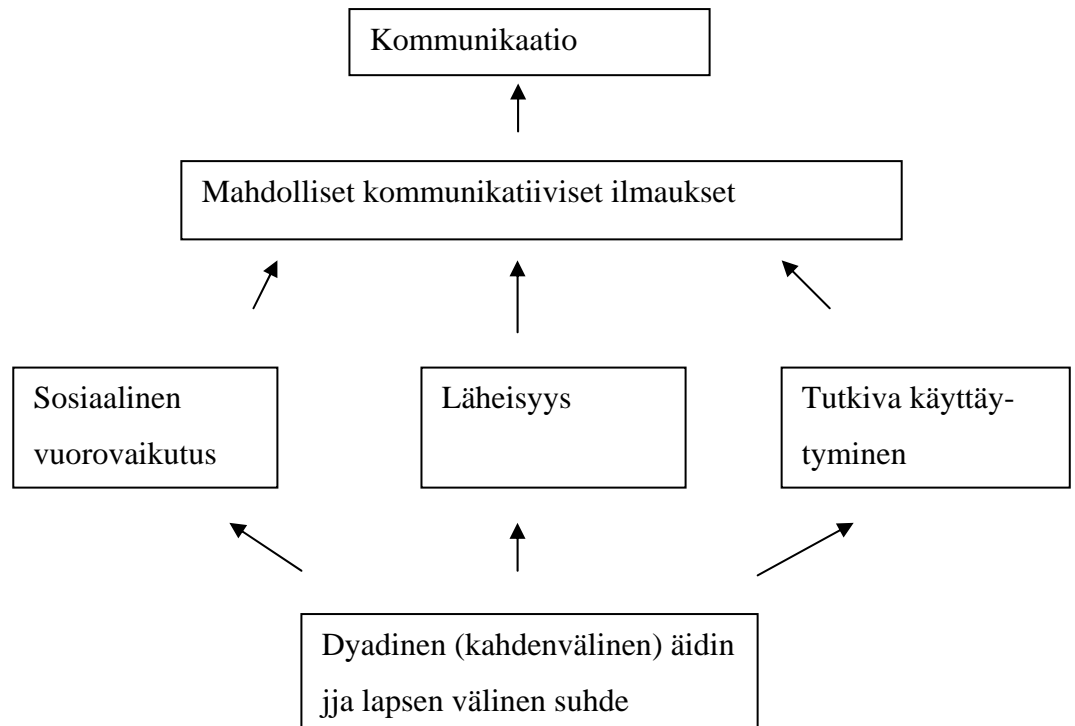
3.1 Vuorovaikutuksen kehittymiseen vaikuttavat tekijät

Varhaisella kehitystasolla (alle 18 kuukauden ikäisenä, kun lapsi kehittyy normaalisti) oleva lapsi ei vielä tietoisesti pyri herättämään aikuisen huomiota ja aloittamaan keskustelua. Tiedostamatta tapahtuvista ilmaisuista (esim. lapsen itku, kun hänellä on nälkä) alkaa kehittyä kommunikaatiota, kun aikuinen huomaa lapsen ilmaisut ja reagoi niihin. (Rødbroe & Suosalmi 2000, 15.) Tällaista lapsen ilmaisujen pitämistä mielekkäinä ja tavoitteellisina, ennen kuin ne ovat tietoisia aloitteita voidaan kutsua ylitulkinnaksi. Ylitulkitsemalla lapsen ilmaisuja aikuinen ohjaa lasta jakamaan kiinnostuksen kohteensa toisen ihmisen kanssa. Lapsi alkaa vähitellen ymmärtää oman toimintansa ja aikuisen reaktioiden välillä yhteyden. (Johansson 1994, 19.)

Kaikki lapset ovat syntyjään sosiaalisia ja biologisesti valmiita merkityksiä luovaan vuorovaikutukseen (Nafstad & Rødbroe 1999, 11). Lapsi oppii kommunikointitilanteissa tarvittavia vuorovaikutuksen malleja ja ihmisten kanssa olemisen muotoja tunneperäisessä ja motivoivassa suhteessa läheisten ihmisten kanssa (Rødbroe & Suosalmi 2000, 13). Kommunikoinnin kehittymisen perustana pidetään nimenomaan tasapainoista suhdetta lapsen ja aikuisen välillä. Toisaalta tasapainoinen suhde kehittyy kommunikointitilanteissa. (Johansson 1994, 15.) Kommunikaation kehittymiseen vaikuttavat myös sosiaalinen vuorovaikutus, läheisyyden säätely ja tutkiva käyttäytyminen. Aluksi lapsen ilmaisut ovat perustuntemuksien ilmaisuja. Myöhemmin ilmaisut kumpuavat ympäristön tutkimisesta yhdessä läheisten ihmisten kanssa. Turvallinen tunnepohjainen suhde antaa lapselle rohkeutta lähteä tutkimaan ympäristöään. Vähitellen lapsi alkaa käyttää samoja ilmauk-

sia kuin aikuinen hänen kanssaan ollessaan. (Rødbroe & Suosalmi 2000, 13 - 14.)
Kuviossa 1 on havainnollistettu edellä kerrottua.

KEHITYSPROFIILI (Nafstad & Rødbroe 1999)



KUVIO 1. Kommunikaation kehitysprofiili Nafstadin ja Rødbroen (1999) mukaan

Hyvä suhde läheisen aikuisen kanssa on vuorovaikutustaitojen kehittymisen kannalta kaikille lapsille tärkeää. Vaikeus voi olla siinä, että normaalisti kehittyvän ja normaalit aistitoiminnot omaavan lapsen kohdalla vanhemmat osaavat vaistonvaraisesti toimia oikein. Vammaisen lapsen reaktiot saattavat kuitenkin olla erilaisia kuin vanhemmat odottavat, mikä voi aiheuttaa heissä epävarmuutta. Lisäksi vammaisen lapsi kehittyy hitaammin. Voi tuntua oudolta ajatukselta, että esimerkiksi kouluikäisen lapsen kanssa pitäisi toimia samankaltaisesti kuin vauvaikäisen. (Rødbroe & Suosalmi 2000, 16 - 17.) Vammaisen lapsi kehittyy kuitenkin samojen periaatteiden mukaisesti, vaikka hän kehittyykin hitaammin (Nafstad & Rødbroe 1999, 11). Tärkeää on ymmärtää, että vaikka toimisimme vammaisen

kouluikäisen kanssa samojen periaatteiden mukaan kuin normaalisti kehittyvän vauvaikäisen, vuorovaikutuksen sisällön tulee olla biologisen iän mukainen. (Lehtinen & Haapala & Dahlström 1993, 18.)

Jos lapsen ilmaisut ovat heikompia tai jollakin tavoin erilaisia kuin normaalisti, eivätkä vastaa läheisen ihmisen odotuksia, on ymmärrettävää, että niihin ei vastata asianmukaisella tavalla. Tällöin tasapainoisen vuorovaikutussuhteen muotoutuminen vaikeutuu. (Johansson 1994, 15 – 16.) Vammaisen käyttäytyminen saattaa näyttää meistä oudolta, poikkeavalta käyttäytymiseltä, jos emme ota huomioon että se voikin olla esim. tutkivaa käyttäytymistä (Nafstad & Rødbroe 1999, 15 - 16). Myös se, että vammaisen lapsi kehittyy hitaasti, voi olla turhauttavaa. Voi vaikuttaa siltä, että lapsi ei kehity lainkaan, vaikka yritettäisiinkin toimia oikeaan suuntaan. Kyse saattaa silloin olla siitä, että lapsi tarvitsee vain runsaasti samankaltaisia tilanteita, joissa voi harjoitella. Näennäinen paikallaan polkeminen voi olla myös tasainen vaihe ennen uutta kehityskaskelta. Kehityksen tukemista ei tulisi siis lopettaa turhana. (Rødbroe & Suosalmi 2000, 18.)

Kehittymisen kannalta on tärkeää pystyä saamaan erilaisia aistimuksia. Vaikeasti kehitysvammaisen ei pysty vammaisuudestaan johtuen itse hakeutumaan kiinnostavien kohteiden luo. (Lehtinen & Haapala & Dahlström 1993, 15.) Jos henkilö pystyy liikkuman itsenäisesti, hän myös kykenee hankkimaan enemmän erilaisia rikastuttavia kokemuksia. Jos henkilö sen sijaan ei pysty itse menemään itseä kiinnostavien asioiden luo, kiinnostus tutkimista kohtaan vähenee. (Granlund & Olsson 1994, 73.) Meidän tulee siis tuoda ympäristöä vammaisen lähelle siten, että hänen on mahdollista tutkia tarjottuja asioita niillä aisteilla, joilla hän parhaiten pystyy tutkimaan. Usean aistikanavan käyttö asioiden tutkimiseen on tärkeää asioiden ymmärtämisen ja merkitysten luomisen kannalta. On kuitenkin huomattava, että liian runsaat aistiärsykkeet saattavat aiheuttaa kaaoksen, kun henkilön aistijärjestelmä on kypsytön. Aistimusten kaaoksen voi välttää sillä, että yhtäaikaisten aistielämykset ovat toisiaan tukevia. (Rødbroe & Suosalmi 2000, 20, 25.)

Kerromme vuorovaikutustilanteissa omista kokemuksistamme. Teemme havaintoja ympäröivästä todellisuudesta eri aistiemme kautta. Aistit ovat myös tie yhtey-

teen toisten ihmisten kanssa. Vastaanotamme tietoa toiselta ihmiseltä pääasiassa näön ja kuulon kautta, mutta myös tuntoaistin kautta on mahdollista välittää ja vastaanottaa tietoa. Tiedot yksilön aistitoiminnasta ovat siis tärkeitä. (Granlund & Olsson 1994, 53, 72.) Vaikeimmin kehitysvammaiset ovat usein monivammaisia, mikä johtuu keskushermoston vaurion laajuudesta. Aistien poikkeava toiminta voi johtua aistinelinten vauriosta mutta usein kuitenkin on kyse siitä, että kehitysvammaisella henkilöllä on puutteellinen kyky käyttää aisteja. (Lehtinen & Haapala & Dahlström 1993, 15.) Myös motoriset kyvyt vaikuttavat aistien käyttöön. Esimerkiksi pään hallinnan vaikeus vaikuttaa siihen, kuinka henkilö voi tutkia asioita katseellaan. (Granlund & Olsson 1994, 73.) Myös kognitiiviset voimavarat vaikuttavat siihen, minkälaisia taitoja lapsen on mahdollista oppia (Rødbroe & Suosalmi 2000, 15 - 16).

Tieto aistien ja motoriikan vaikutuksesta vuorovaikutukseen ja kommunikaatioon on tämän opinnäytetyön kannalta tärkeää, sillä vaikeimmin kehitysvammaiset oppilaat ovat pääasiassa Piaget'n kehitysvaiheteorian mukaisesti sensomotorisella ja osin myös esioperationaalisella kaudella (Vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteet 19). Sensomotorisella kehityskaudella oleva lapsi tutkii ympäristöään ja hankkii tietoa aistien ja liikkeiden avulla (Kaski, Manninen, Mölsä & Pihko 2001, 208).

3.2 Vuorovaikutusaloitteiden merkitys

Vammaisen ihminen ottaa helposti passiivisen roolin, kun hänen ilmaisunsa ovat ympäristöään alhaisemmalla tasolla (Huuhtanen 2001, 18). Jos lähi-ihmiset eivät huomioi vammaisen vuorovaikutusaloitteita, hän luopuu niistä (Rødbroe & Suosalmi 2000, 19). Passivoitumisen vaara voi piillä myös siinä, että vaikeasti vammaisen tarvitsee usein paljon apua erityisesti kuntoutuksen alkuvaiheessa. Vammaisen saattaa jäädä riippuvaiseksi avusta työntekijöiden ja muiden lähi-ihmisten päinvastaisista aikeista huolimatta. Vammaisen ehkä osaankaan käyttää oppimisaan taitojaan spontaanisti. Aloitteellisuuskin on näennäistä, vain kehotuksesta tapahtuvaa. (von Tetzschner & Martinsen 2000, 107 - 108.) Kun vuorovaikutustilanne on sen kaltainen, että se kannustaa harjoittelemaan omaa ilmaisua, aloittei-

den tekeminen siirtyy myös vammaiselle. Hyvä vuorovaikutustilanne opettaa henkilöä vaikuttamaan suoraan ympäristöönsä., minkä voidaan myös olettaa lisäävän aloitteellisuutta jatkossakin. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 199 - 200.)

Hyvä vuorovaikutus on molemminpuolista. Kumpikin osapuoli on aktiivinen, tekee aloitteita, näyttää tunteitaan, vaihtelee vuorovaikutuksen muotoja. (Rødbroe & Suosalmi 2001, 18.) Tällöin meille ei voi riittää, että kehitysvammaisella on vuorovaikutustilanteessa vain vastaajan rooli. Vastaaminen on toki helpompaa vammaiselle itselleen, koska vastaajalla ei tarvitse olla erityisen hyviä motorisia tai ilmaisutaitoja. Meidän on myös helpompi ymmärtää pienetkin eleet (esim. silmän räpäytys) vastauksiksi. Siksi me vahvistamme helposti tätä puolta, ja kehitysvammainen oppii olemaan vain vastaaja. (Granlund & Olsson 1994, 35, 78.)

Vammaisen aloitetta voi olla vaikea havaita. Sitä ei ehkä edes osata odottaa. Kun vammaisen ilmaisumuoto on kehollinen, sitä ei voi havaita, jos kumppanin huomio ei ole hänessä. Vammaisen ilmaisu voi olla hyvin pieni ja epäselvä. Pelkkää hymyilyä voi olla vaikea ymmärtää esim. tervehdykseksi. Jo vilkuttaminen on ilman muuta selkeämpi viesti kenen hyvänsä ymmärtää. Äänet havaitaan, ja niihin myös reagoidaan helpommin, koska ne eivät vaadi katsekontaktia tai vieressä olemista. Ongelmaksi saattaa muodostua, että vaikka emme huomaa vammaisen pieniä positiivisia keskustelualoitteita, emme voi olla huomaamatta epätoivottuja tekoja (esim. esineiden heittäminen). Kun meidän on pakko reagoida epätoivottuun käyttäytymiseen, tulemme ehkä samalla haluamattamme vahvistaneeksi sitä. (Granlund & Olsson 1994, 35, 78 – 79.)

3.3 Vuorovaikutustilanne ja vuorovaikutuskumppani

Aloitteiden huomaaminen on ensisijaisen tärkeää, jotta päästäisiin positiivisella tavalla alkuun ja siitä eteenpäin. Olennaista on, että vammaisen vuorovaikutuskumppani toimii vammaisen ehdoilla, koska hänellä on luonnollisestikin enemmän keinoja käytössään kuin vammaisella. Yhdessä olemisen opettelu on ensimmäisiä askelia. Lapsi opettelee olemaan vuorovaikutuksessa. aikuinen puolestaan opettelee toimimaan lapsen ehdoilla. Vuorovaikutuskumppani antaa vammaisen

tehdä aloitteen ja reagoi siihen. Vuorovaikutus saadaan ylläpidettyä, kun kumppani pystyy noudattelemaan vammaisen tahtia. Hänen tulee osata toimia samassa rytmissä, tunnetilassa ja samalla nopeudella kuin vammaisen – olla siis samalla aaltopituudella. Tärkeää on, että syntyy kontakti ja että tehdään mukavalta tuntuvia asioita. Taukojen antaminen on myös tärkeää, sillä vammaisen tarvitsee aikaa käsitellä ja ymmärtää vaikutelmiaan. (Rødbroe & Suosalmi 2000, 19 - 20, 22.)

Tavoitteena on, että vuorovaikutus on kuin saman tanssin tanssimista (Rødbroe & Suosalmi 2000, 20) tai kuin yhteispeliä (Granlund & Olsson 1994, 19). Kehittyessään vuorovaikutus saa piirteitä kummankin osapuolen tavoista osallistua tilanteeseen. Vuorovaikutustilanne on jatkuvaa oppimista puolin ja toisin. (Rødbroe & Suosalmi 2000, 22.) Toistuvat keskustelut toimivat harjoituksena vammaisen ohella myös hänen kumppanilleen. Kumppani tarvitsee myös runsaasti kokemuksia kunkin oppilaan tavasta kommunikoida, jotta voisi havaita ja tulkita hänen ilmauksiaan. (Johansson 1994, 17 - 18.)

Vammaton kumppani auttaa vammaista oppimaan kehittyneempiä vuorovaikutuksen muotoja. Uusien asioiden mukaan tuominen pitää kuitenkin tehdä taiten. Uudet asiat eivät saa katkaista kontaktia ja lapsen tarkkaavaisuutta. Lapsella pitää myös koko ajan säilyä tunne, että hän hallitsee uuden asian. Uusi asia ei siis saa olla liian vieras. Vuorovaikutusta pitää uskaltaa yrittää laajentaa, mutta on palattava vanhoihin tapoihin, jos lapsen tarkkaavaisuus katkeaa. Uudet asiat vuorovaikutuksessa voivat olla rytmin, voimakkuuden tai nopeuden muuntelua (sama asia tehdään eri nopeudella jne.). Leikkiin voidaan tuoda myös uusia muotoja (esim. lapsi hypistelee marjoja, aikuinen alkaa maistella niitä kehottaen lastakin tekemään niin). Myös viittoman tai kuvan tuominen tilanteeseen voi olla uusi asia. Toki myös lapsi saattaa tuoda uusia elementtejä tilanteeseen. Silloin aikuinen myötäilee häntä. (Rødbroe & Suosalmi 2000, 22 - 23.)

Jotta vammaisen erilaiset toiminnat voisivat kehittyä tietoisiksi kommunikaatioksi, kumppanin tulee ensinnäkin tunnustaa ja *tunnistaa* vammaisen erilaiset toiminnat yritykseksi kommunikoida. Toiminto voi ilmetä missä tahansa kehonosassa. Hänen täytyy ilmaista ymmärrettävästi vammaiselle ihmiselle, että on huo-

mannut toiminnon. Tämä voi tapahtua näön kautta (toiminnon jäljittely), äänellä (toistaminen), eleellä (liikkeen rytmin toistaminen) tai koskettamalla sitä kohtaa kehossa, jota lapsi on käyttänyt. Tätä huomiointia kutsutaan *vahvistamiseksi*. Jos vahvistamista ei tehdä, vammaisen ei saa kokemusta siitä että häntä on kuultu. (Rødbroe & Suosalmi 2000, 19, 23.)

Vahvistamisen jälkeen kumppanin tehtäväksi tulee *tulkita* ilmaisu (Rødbroe & Suosalmi 2000, 24). Oikeasta tulkinnasta on käytävä *neuvottelua* vammaisen kanssa. Jotta kumppani voi lähteä tulkitsemaan oikeansuuntaisesti, hänellä on oltava tietoa vammaisen mielenkiinnon kohteista. Hänellä on oltava tietoa vammaisen mielenkiinnon kohteista yleensä mutta myös asioista, jotka erityisesti tekevät tai ovat tehneet vammaiseen vaikutuksen (Nafstad & Rødbroe 1999, 28 - 29). Neuvottelu tarkoittaa sitä, että tulkintaehdotuksensa jälkeen kumppanin on tarkkailtava hyväksyykö vammaisen tulkinnan. Neuvottelua jatketaan, kunnes yhteisymmärrys on saavutettu. Vasta sen jälkeen tulkinta on valmis ja siitä seuraa mahdollisesti jotain haluttua toimintaa. (Rødbroe & Suosalmi 2000, 24.)

Edellä kerrotusta esimerkkinä voisi olla seuraavanlainen tilanne. Matista uiminen on aina hauskaa. Oletetaan, että Matin läheiset tietävät, kuinka Matti ilmaisee ilonsa uimassa olemisesta, uimiselle on vakiintunut jokin merkki. Tietyllä uintikerralla Matista oli erityisen hauska tapahtuma, kun joku polskutti vettä, niin että hänen naamansa kastui. Yksittäisellä uintikerralla tapahtunut asia on kuitenkin sen varassa, mitä tietoa ja/tai kokemuksia läheisillä ihmisillä on tilanteesta. Tiedon ja kokemuksen varassa lähi-ihmiset saattavat käydä neuvottelua Matin kanssa uima-reissuun liittyvistä yksityiskohdista. Keskustelusta tulee mielekkäämpi, kun vammaisen lähi-ihmisillä on tietoa muustakin kuin siitä, mitä yleisesti tiedetään. Esimerkkitapauksessa tämä tarkoittaa sitä, että joka uintikerran jälkeen voidaan puhutaan muustakin kuin siitä, että uiminen on kivaa.

Vammaisen lähi-ihmisillä on suuri vastuu siitä kykeneekö vammaisen osallistumaan keskusteluun. Kehitysvammaisen voi olla vaikea keskustella aikaisemmista tapahtumista. Mielenkiinnon kohteet ovat usein parhaillaan tapahtuvissa asioissa. Kehitysvammaisen ei usein myöskään osaa ottaa muita huomioon, sitä minkälai-

sista asioista toiset haluaisivat jutella. Kehitysvammaisen kiinnostuksen aiheet saattavat olla hyvin toisenlaisia kuin meidän vammattomien vuorovaikutuskumppaneiden. Vaikka kehitysvammaista kiinnostava asia olisikin meistä tylsä, meidän kannattaa hyvänä vuorovaikutuskumppanina innostua kehitysvammaisen mielekkäänä kokemasta asiasta. (Granlund & Olsson 1994, 82.)

Hyvältä vuorovaikutuskumppanilta vaaditaan kärsivällisyyttä odottaa vammaisen omia aloitteita ja vastata niihin, olivat aloitteet sitten tietoisia tai tiedostamattomia (Granlund & Olsson 1994, 36). Puhevammaisen on siis riippuvainen siitä, kuinka sinnikkäästi kumppani jaksaa ottaa selkoa hänen viestinsä todellisesta sisällöstä. Vaarana väärissä tai hätäisesti tehdyissä tulkinnoissa on, että puhevammaisen ilmaisu kestää entistä kauemmin tai kommunikointi katkeaa kokoaan. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 77.) On tietenkin turhauttavaa, jos vuorovaikutustilanne ei tunnu toimivan. Kuitenkin vuorovaikutuskumppanin kannattaa muistaa, että vammaisen kehitys estyy, jos kumppani on liian hallitseva vuorovaikutustilanteessa. (Rødbroe & Suosalmi 2000, 19.)

Koska vuorovaikutustilanne on jatkuvaa oppimista ja koska vammaisen ilmaisuja voi olla vaikea huomata, tilanteita on hyvä videoida. Videoituja vuorovaikutustilanteita jälkikäteen katsomalla voidaan havaita sellaisia asioita, joita ei itse tilanteessa välttämättä huomattu (Rødbroe & Suosalmi 2000, 19). Videoiden etu on myös siinä, että useampi ihminen voi katsoa ja kommentoida niitä. Yhdessä katsoessa voidaan keskustella onko tilanne tyypillinen, ja ovatko oletukset tulkinnoista paikkansapitäviä. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 115.) Videointien katsominen on hyvä pohja suunnittelulle ja lähitulevaisuuden tavoitteiden asettamiselle. Vaikka tosielämän tilanteet eivät menekään aina täysin suunnitelmien mukaan, ei ole mieltä ja on turhauttavaakin kokeilla asioita umpimähkäisesti. Suunniteltaessa on tärkeää, että vammaisen lähi-ihmiset ovat yksimielisiä siitä, mihin keskitytään ja miten toimitaan vammaisen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kehittämiseksi. Lapsi tarvitsee kokemuksia usean ihmisen kanssa. Kokeemukset vievät kehitystä positiiviseen suuntaan, jos kaikki vammaisen lähi-ihmiset toimivat samojen tavoitteiden mukaisesti. (Rødbroe & Suosalmi 2000, 21.)

Vaikka tässä opinnäytetyössä suunnitellaan erikseen tarinatunti, jossa voidaan keskittyä vuorovaikutusaloitteiden huomioimiseen, vuorovaikutustilanteiden ei tarvitse olla aina erikseen järjestettyjä. Vuorovaikutusta opitaan ja voidaan kehittää yhtä lailla arkipäivän tilanteissa. Arkipäiväiset tilanteet ovat vakiintuneita ja tuttuja lapselle. Tutuus antaa lapselle tunteen tilanteen ennakoitavuudesta ja hallinnasta. Tällöin lapselta voidaan odottaa aktiivisuutta ja aloitteellisuutta näissä tilanteissa, mikä puolestaan toimii pohjana vuorovaikutukselle ja kommunikaatiolle. Toisaalta aivan arkipäiväinen tilannekin voi olla elämyksellinen. Kommunikaatiossa on oleellisesti kyse elämysten jakamisesta toisten kanssa. Siksi keskustelut lapselle tärkeistä asioista ovat mielekkäitä vuorovaikutus- ja kommunikaatio- taitojen oppimisen kannalta. (Rødbroe & Suosalmi 2000 26 - 27.)

4 KEHITYSVAMMAISTEN KANSSA TOTEUTETTAVA DRAAMAKASVATUS – TEORIAA JA KÄYTÄNNÖN KOKEMUKSIA

4.1 Draama toiminnallisena menetelmänä

Sosiaali- ja terveydenhuollon aloilla sekä kasvatustyössä käytetään nykyään yhä enemmän eri taidemuotoihin perustuvia työskentelymenetelmiä, joista voidaan käyttää sellaisia nimityksiä kuten toiminnalliset menetelmät tai ilmaisulliset menetelmät. Näitä menetelmiä ovat esimerkiksi maalaaminen, musiikki ja draama. Toiminnalliset menetelmät voivat auttaa mm. kuvaamaan kokemuksia, tunnistamaan tunteita, rakentamaan identiteettiä ja yhteisöllisyyttä, tutkimaan erilaisia elämän vaihtoehtoja sekä rikastamaan vuorovaikutusta. Taidemuotoihin perustuvissa toiminnoissa ei välttämättä tarvita hyvää puhetaitoa, joten ne sopivat myös henkilöille, joilla on tällä alueella ongelmia. (Keränen 2001, 106; Ruusunen 2005, 54 - 55.)

Toiminnalliset menetelmät perustuvat kokemuksellisuuteen. Keskeistä on prosessi, ei lopputulos sinänsä. Osallistujilta ei vaadita taiteellista lahjakkuutta. Taiteellisen lahjakkuuden kehittäminen ei myöskään ole olennaista toiminnallisten menetelmien käytössä. Draamassa siis näyttelijäntaidot eivät ole etusijalla. Olennais-

ta antaa draamaan osallistujille ovat sen sijaan työskentelyssä saatujen kokemusten herättämät ajatukset, tunteet ja oivallukset. (Keränen 2001, 106 - 107, 113.) Etukäteen ei voida määrittellä, mikä prosessin anti osallistujille on tai mikä on merkittävintä. Tämä johtuu siitä, että kunkin osallistujan tausta ja näkemykset vaikuttavat, minkälaiseksi draamatyöskentely muodostuu. (Heikkinen 2004, 94 – 95.)

Draamallisen työskentelyn ohjaajan on hyvä ymmärtää, että hänen tulee kunnioittaa osallistujien ehdotuksia siitä, minkälaisia asioita ja millä tavalla osallistujat haluavat tutkia (Heikkinen 2004, 95). On syytä muistaa myös se, että draamallisessa työskentelyssä kuten muissakaan toiminnallisissa menetelmissä ei ole kyse terapiasta. Taideterapioita voi ohjata vain terapeuttikoulutuksen saanut henkilö, ja ne ovat psykoterapiaan rinnastettavissa olevia terapiamuotoja hoidollisine tavoitteineen. Omien tunteiden ja kokemusten purkaminen toiminnallisten menetelmien avulla voi toki tuntua osallistujista terapeuttiselta. Toiminnallisen ryhmän ohjaajan tulee kuitenkin välttää omia tulkintojaan osallistujien prosesseista tai tuotoksista. Oikeassa oleminen kannattaa unohtaa. (Keränen 2001, 106 - 107.)

Draamassa voidaan käyttää monia erilaisia työtapoja. Draamakasvatus nähdäänkin nykyään, Michael Flemingiä ja Jonothan Neelandsia mukaillen, rakentuvan erilaisista draaman ja teatterin genreistä. Erilaisia genrejä edustavissa draamoissa on omat tapansa työskennellä. Heikkinen on luokitellut genret kolmeen pääluokkaan. Ensinnäkin *katsojien draama*, jonka voidaan lyhyesti selittää tarkoittavan teatteriesityksen valmistamista, joko tekstin pohjalta tai improvisoiden. Esitystä katsova yleisö ei osallistu tarinan kerrontaan. *Osallistujien draamassa* ei ole erillistä yleisöä läsnä. Osanottajat keskenään luovat yhdessä draaman maailman. *Sovellettavan draaman* työtavoissa on aineksia sekä osallistujien draamasta että katsojien draamasta. (Heikkinen 2004, 18, 33 - 39.) Tässä opinnäytetyössä suunniteltava tarinatunti edustaa osallistujien draamaa, sillä tavoitteena on että kaikki osallistujat osallistuvat tarinan luomiseen.

Draaman voisi sanoa olevan fiktiivinen oppimisympäristö. (Heikkinen 2005, 26). Draaman maailmassa on mahdollista kokeilla sellaisia asioita, ajatuksia tai kokea

sellaisia tunteita, jotka eivät arkipäivässä ole mahdollisia. Draamassa kerrotaan tarinoita maailmassa elämisestä. Mahdollista on kertoa myös tarinoita maailmoista, joissa haluaisimme elää. Kun draamatyöskentelyssä syntyneitä kokemuksia jälkikäteen pohditaan, voidaan samalla oppia. Oppiminen voi olla omaa persoonaa mutta myös kulttuuria ja yhteiskuntaa koskevaa. (Heikkinen 2004, 23 - 24, 80.) Draaman sanotaankin perustuvan lasten kuvitteluleikkeihin, joissa harjoitellaan todellisen elämän taitoja, myös pelkoja ja vaikeita asioita. Oppimisen kannalta omakohtaisen kokemuksen merkitys on siinä, että kokemuksen kautta asioita ymmärretään kokonaisvaltaisesti eli paitsi älyllisesti myös tunteen tasolla. (Keränen 2001, 118 - 119.)

Kehitysvammaisten kanssa toteutettavassa draamassa teemana voisi olla esimerkiksi sosiaalisten taitoihin liittyvät asiat. Draamassa on mahdollista nähdä heti oman toimintansa seuraukset, joten se on normaalielämään nähden turvallisempaa. (Lintunen 1993, 2 - 3.) Toisaalta kehitysvammaisen ei joidenkin rajoitustensa tai opitun roolinsa vuoksi ehkä arkipäivässään pysty koskaan saamaan sellaisia kokemuksia kuin draamassa (Pulli & Hämäläinen 2003, 157). Kuvittele! –kirjassa kerrotaan draamatilanteesta tapahtuvasta kalasopan keitosta, jossa kehitysvammaisen asukas saa kokemuksen omatoimisuudesta ja onnistumisesta. Kehitysvammaiselta ei vaadittu omatoimisuutta. Todellisuudessa mitään konkreettista kalasoppaakaan ei ollut olemassa, eikä asukas täsmälleen ottaen 'tehnyt itse' mitään. Kaikki tapahtui kuvitellussa maailmassa. Taitavasti myötäelävän ja draaman maailmaan heittäytyvän hoitajan myötävaikutuksella asukkaan kokemus ja tunne 'itse tekemisestä' muodostuivat todeksi. (Pulli & Hämäläinen & Blomqvist 2003, 68 - 69.)

Draaman maailma tulisikin olla luovan toiminnan mahdollistava tila, jossa osallistujat voivat vapaasti kokeilla, tutkia ja ihmetellä uusia ja vaikeitakin asioita. (Heikkinen 2004, 77.) Luovassa prosessissa ihminen saattaa kokemuksiinsa ymmärrettävään muotoon. Ajatukset, tunteet ja mielikuvat saadaan ikään kuin tehtyä näkyviksi. Kaikki ihmiset voivat olla luovia. Luova ihminen toimii spontaanisti, leikkimielisesti, on ympäristölleen herkkä. Luovassa toiminnassa ei ajatella totuttujen kaavojen mukaisesti. (Keränen 2001, 105 - 106.)

Jos ihminen pelkää epäonnistumista, luominen estyy. Luominen edellyttää rohkeasti omana itsenään toimimista. (Keränen 2001, 106.) Heikkinen puhuu 'mokaamisesta'. Toiminnasta katoaa leikkisyys, jos osallistuja tai ryhmän ohjaaja alkaa pelätä mokaavansa, ja siksi alkaa tarkkailla itseään. Sen sijaan kannattaa ajatella, että mokat eivät haittaa vaan voivat osoittautua jopa hedelmällisiksi. Mokaamisen hyödyllisyys voi näkyä siinä, että se saattaa aiheuttaa draamallisesti mielenkiintoisen tilanteen. Moka saattaa myös paljastaa ryhmän toiminnasta asioita: jotkin asiat eivät ehkä toimi ja vaativat muutosta. Ainahan mokia ei edes huomata. Jos ryhmä huomaa ohjaajansa mokaavan ja kertoo sen hänelle, se voi olla merkinä siitä, että ryhmä uskaltaa tuoda esiin heille tärkeitä asioita. (Heikkinen 2005, 191.)

Draaman maailmaan heittäytymisen merkitys on siinä, että siten voimme käsitellä vakavia ja vaikeita asioita ikään kuin leikin varjolla (Heikkinen 2004, 80). Heittäytymistä ja 'leikkimistä' helpottaa se, että draaman maailmassa noudatamme draaman sääntöjä (fiktiivisen todellisuuden säännöt, sovitut säännöt). Voisi jopa sanoa ihanteena olevan, että draamassa ei pyritä noudattamaan ympäröivän yhteiskunnan tai jonkin auktoriteetin sääntöjä tai normeja. Olennaista on myös, että draaman sääntöihin sitoutuminen on vapaaehtoista ja sovituksi ajaksi. (Heikkinen 2005, 35 - 36.)

4.2 Draamasopimus

Draama voidaan nähdä sosiaalisena leikkinä. Kun leikkiä on leikkimässä useampi kuin yksi henkilö tarvitaan sääntöjä ja toisten huomioon ottamista. (Heikkinen 2004, 79.) Draamasopimuksen tarkoituksena on luoda rajat toiminnalle. Rajat toisaalta suuntaavat toimintaa toisaalta luovat turvallisuutta. Turvallisessa ilmapiirissä on helppo kokeilla ja tutkia erilaisia asioita. (Heikkinen 2004, 91.) Turvallisen ilmapiirin syntymistä edesauttaa, jos ohjaaja keskustelee ryhmän kanssa draamatyöskentelystä ja valitsee yhdessä ryhmän kanssa sopimuksen sisällön (Owens & Barber 1998, 15).

Draamasopimuksessa lausutaan ääneen se, minkälaiseen työskentelyyn osanottajien odotetaan sitoutuvan (Heikkinen 2004, 92). Sitoutuminen tarkoittaa myös ha-

lua uskoa draaman maailmaan ja rakentaa sitä omalta osaltaan mutta antaa myös muiden osanottajien ehdotuksille tilaa. Jos ryhmässä on hyvä yhteishenki, näin tapahtuu. (Owens & Barber 1998, 15.) Sopimukseen sitoutumattomuus tarkoittaa sen sijaan leikillisyyden katoamista tilanteesta (Heikkinen 2005, 36).

Draamasopimuksessa määritellään draamatyöskentelyn genre ja työtavat, työskentelyä rajoittavat muodot ja rakenteet sekä kommunikointitapa (Heikkinen 2004, 90). Draamasopimus voidaan tehdä yhtä kokoontumiskertaa varten, jolloin sitä kutsutaan lyhytaikaiseksi sopimukseksi. Tällöin pääasiana on että osallistujat saavat omistusoikeuden draamaan. Pitkäaikaisesta sopimuksesta puhutaan, kun ohjaaja ja ryhmä työskentelevät pitempään yhdessä. Tällöin tehdään yksityiskohtaisempi sopimus, jossa sovitaan työskentelytavoista ja siitä kuinka työskentelyä voidaan kehittää. (Owens & Barber 1998, 14.) Draamasopimus voi olla kirjoitettu, suullinen tai symbolinen. Sopimuksen tekeminen voi olla myös rituaalinen osa draamaa. (Heikkinen 2004, 91.)

Sopimus on voitava tarvittaessa myös rikkoa. Ryhmän alkuperäinen sopimus ei esimerkiksi pidemmän päälle enää toimi, jolloin sitä on muutettava. (Heikkinen 2004, 97.) Sekä ohjaajalla että ryhmän jäsenillä on oltava oikeus keskeyttää toiminta. Keskustelemalla sovitaan, miten tilanteessa edetään. (Owens & Barber 1998, 14 - 15.) Voidaan sopia alunperinkin, että draamatyöskentelystä voi vetäytyä halutessaan. Vetäytymisen täytyy kuitenkin tapahtua siten, ettei se häiritse toisten työskentelyä. (Heikkinen 2004, 96.) Samat perussäännöt draamasopimuksen teossa koskevat tietenkin myös kehitysvammaisten ryhmiä.

4.3 Kokemuksia kehitysvammaisten draamaryhmistä sekä ryhmien suunnittelussa huomioonotettavia seikkoja

Kehitysvammaisten kanssa toteutettavaa draamaa suunniteltaessa voi olla hyvä olla selvillä osallistujista joitakin toimintatasoon liittyviä ennakkotietoja (Helske & Ukkola 1994, 229). Keskustelut kehitysvammaisten osallistujien itsensä sekä heidän lähihenkilöidensä kanssa auttavat myös suunnittelua. Kaikkien osallistujien kanssa on hyvä myös ennakkoon keskustella siitä, mitä ryhmässä tehdään ja

minkälaisin työtavoin. On myös mietittävä, kuinka kauan osallistujat tarvitsevat aikaa tottuakseen uusiin työtapoihin, ja varattava aikaa sen mukaisesti. Jos ryhmään osallistuu kehitysvammaisten lisäksi avustajia, on heidän roolinsa sovittava selkeästi: ketä he avustavat ja miten. (Lintunen 1993, 3, 15 - 16.) Eräissä kehitysvammaisten kanssa toteutetusta draamasta kertovassa raportissa olikin kirjattu kehittämisen paikaksi juuri ennakkotiedon antamisen tärkeys työntekijöille. Keskeisimpien asioiden (tavoitteet, tekniikat, odotukset) kertomisen ajateltiin voivan auttaa työntekijöitä olemaan aktiivisempia draamatilanteissa. (Pulli, Hämäläinen & Blomqvist 2003, 70.)

Ikääntyneiden, aistimonivammaisten ja liikuntarajoitteisten draamaryhmässä huomioitiin hyvin kehitysvammaisten osallistujien ominaisuudet. Työskentely oli suunniteltu sellaiseksi, ettei se vaatinut liikkumista paikasta toiseen. Kohtauksesta toiseen siirryttiin hitaasti. Juonen käänteet olivat ennakoitavissa, varottiin säilyttämisestä. Käytettiin kokemusten ja elämysten tarjoamisessa sellaisia aistikanavia, joita osallistujat pystyivät hyödyntämään. Lopputuloksena oli, että osanottajat olivat aktiivisesti mukana ja jopa muuttivat oma-aloitteisesti tarinan kulkua. (Hämäläinen & Pulli 2003, 126.)

Erään kehitysvammaisten nukketheateriryhmän ohjaajat tekivät havainnon, että oli tärkeä pitää kokoontumisten rakenne samankaltaisena ja ennustettavana. Tällöin osallistujat sietivät myös vaihtelua tunnin toiminnoissa. (Hämäläinen & Leino 2003, 111.) Toiminnallisten ryhmien, myös draamaryhmien, toiminta rakentuu kolmeen osaan. Aluksi on *lämmittely*. Tarkoituksena tässä osiossa on virittää mukava tunnelma, jotta toiminnan aloittaminen on helpompaa. Lämmittelyharjoitukset voivat olla monenlaisia. Se voi olla esimerkiksi liikunnallinen leikki tai vaikkapa kuulumisten kertomista. *Toimintavaihe* on varsinaista draamatyöskentelyä. Viimeistä vaihetta kutsutaan *purkuvaiheeksi*. Tässä vaiheessa on mahdollista keskustella työskentelyn aiheuttamista tuntemuksista ja ajatuksista. Kuten aiemmin jo kerrottiin, draamaryhmään osallistuminen tulee tuntua turvalliselta, siksi toisten arvosteleminen ei ole purkuvaiheessakaan sopivaa. (Keränen 2001, 127.)

Purkuvaiheessa kehitysvammaisten osallistujien palaute on tietenkin vähintään yhtä tärkeää kuin työntekijöiden. Kuvittele! –kirjassa raportoiduissa Kalevalaryhmissä kaikilta osallistujilta pyydettiin välitön palaute. Kehitysvammaisten kanssa palautteen annon välineenä käytettiin kuvia (erilaisia tunnetiloja kuvaavat kuvat). Työntekijät antoivat palautetta kuvien lisäksi palautelomakkeen täyttämällä. (Pulli, Hämäläinen, Blomqvist 2003, 69.) Tärkeää on siis, että huomioimme osallistujien ominaisuudet myös palautteenantotapaa suunniteltaessa. Sanallisen palautteenantamisen tukena tai sijasta voidaan käyttää AAC –menetelmiä (esim. kuvat, viittomat, painikkeet).

Kehitysvammaisten kanssa toteutettua draamatyöskentelyä koskevissa raporteissa työskentelyn tavoitteet liittyivät usein vuorovaikutuksen alueelle. Lähtökohtana saattoi olla aluksi pelkästään positiivinen yhdessäolon kokemus, josta edettiin osallistujien yhteisen huomion kohdistamiseen samaan asiaan sekä puhetta tukevan ja korvaavan ilmaisun mahdollisuuksien lisäämiseen. (Luukko & Varala 2003, 59.) Yhdessä toimiminen, yhteisen päämäärän eteen työskentely, oman vuorolla toimiminen, uusien työtapojen opettelu, kokemusmaailman laajentaminen olivat myös usein tavoitteina (esim. Huuhtanen 2003, 52).

Tavoitteisiin oli yleensä myös päästy. Odotukset joskus tai joiltakin osin myös ylittyivät. Ohjaajille muista yhteyksistä tutuista kehitysvammaisista osallistujista saattoi paljastua draamatuokioissa uusia positiivisia piirteitä. Ilmaisun ja oma halu vaikuttaa lisääntyivät. Ilmaisun saattoi olla huomattavasti rikkaampaa kuin arjessa. (Hämäläinen & Leino 2003, 107.) Tämä saattaa selittyä sillä, että dialogin kehittyminen vie paljon aikaa, joten arjessa sille ei ehkä ole riittävästi tilaa (Pulli & Hämäläinen 2003, 157). Draamatilanteet olivat myös avanneet uusia mahdollisuuksia työntekijöiden ja asiakkaiden kohtaamisiin. Draamassa oltiin yhdenveroisia. Vaikka työntekijöiden heittäytymisellä tai heittäytymättömyydellä oli ratkaiseva merkitys myös asiakkaiden innostumiselle, saattoi käydä niinkin, että siinä missä työntekijä jänisti, asiakas eli täysillä draaman maailmassa. (Pulli & Hämäläinen 2003, 157.)

Kehitysvammaisten draamaryhmien sisältöä voidaan suunnitella erilaisista lähtökodista. Ann McClintock (1984) on jaotellut kehitysvammaisten draamatoiminnat osanottajien ymmärryksen tason mukaisesti. Jaottelun mukaisesti sensomotorisella kaudella olevien kehitysvammaisten kanssa tehdään esidraamallisia toimintoja ja harjoituksia, kuten esimerkiksi kehontuntemusharjoituksia ja puheen valmiuksien kehittämisen harjoituksia. Kertomusten kuuntelu ja ymmärtäminen kuuluu myös tähän. Seuraavassa vaiheessa (Miimi, liike, puhe) mukaan tulee mm. yksinkertaisia leikkejä ja pelejä, esimerkiksi matkimisleikit. (Makkonen 1994, 242 - 243.)

Kehitysvammaisten draamaryhmiä voi suunnitella toisestakin lähtökohdista, kuin osallistujien toimintatasosta lähtien. Lähtökohtana voi olla myös tarinan teemat. Sanomatta Selvää –hankkeen aikana Pääjärven kuntayhtymässä tehtiin dramatisoinnit neljästä kalevalaisesta runosta. Kalevala valittiin, koska sen tarinoiden katsottiin sisältävän jokaista ihmistä koskettavia teemoja. Tarinoiden sankarit yrittävät ja erehtyvät, onnistuvat mutta myös pelkäävät, kuten kaikki ihmiset. Nähtiin, että Kalevalan kansan samoin kuin kehitysvammaisten hoitokotien asukkaiden elämässä on samankaltaista pelottavaakin 'oudon' kohtaamista, jota 'tutun' odotus helpottaa. (Pulli, Hämäläinen, Blomqvist 2003, 66.)

Ensi alkuun vaikeavammaisen elämän kannalta kaukaisilta ja vaikeilta vaikuttavat aiheet saattavat yllättäen toimia hyvin vaikeasti kehitysvammaisten ja monivammaisten kanssa. Aiheen ei tarvitse aina olla suoraan arkielämään sidottu. Draaman teemat voivat koskettaa jokaista ihmistä toimintatasosta riippumatta., kuten edellä kerrottiin. Vaikeasti kehitysvammaisten aikuisten kanssa ryhmässä kokeiltu Kalevalaan pohjautuva draama oli ryhmäläisille vahva kokemus. Tarina antoi ohjaajille vahvan sisäisen kuvan, mikä helpotti heidän kuvitteluaan ja heittäytymistään. Runon rytmikkyys toimi ikään kuin musiikkina. Muutamat esineet tai kankaat, runo ja ohjaajien heittäytyminen loivat tunnelman ja herättivät osallistujissa tunteita. Näin sanojen ja juonen ymmärtäminen ei ollutkaan välttämättä tarpeellista. Kalevalan jälkeen arkisempi vuodenaikaan perustuva draama ei herättänyt ryhmäläisissä enää mielenkiintoa. (Luukko & Varala 2003, 60.)

Raportoitujen draamatyöskentelyjen perusteella draaman käyttö kehitysvammaisten kanssa on antoisaa. Ainoassakaan raportissa itse draaman käyttöä ei pidetty huonona asiana. ”Työ oli valtavan hauskaa!” –lause kuvaa raporttien tunnelmia (Huuhtanen 2003, 53). Raportoitiin enemminkin kohdattuja ongelmakohtia ja kehittämisen paikkoja. Seuraavassa haluan kertoa vielä muutamista raporteissa mainituista kehittämiskohteista, koska koen sen olevan arvokasta tietoa omalle tuoki-
on suunnittelulleni.

Raporteissa todettiin, että draamatyöskentelystä kehitysvammaisten kanssa ei ole vielä paljon materiaalia. Draamaryhmien vetäminen ja suunnittelu voi käydä ras-
kaaksi, jos jokaisella kerralla joutuu aloittamaan alusta. (Luukko & Varala 2003, 62.) Ryhmien valmisteluun oli huomattu menevän paljon aikaa. Ryhmien vetäjillä oli kokemuksia myös siitä, että materiaalia (esim. kuvia kommunikointia varten) pitäisi valmistaa etukäteen, jotta toiminta ei estyisi (Hämäläinen & Leino 2003, 111.). Toisaalta järjestelyt ajan saamiseksi saattoivat joissakin olosuhteissa tuntua hankalilta. Työntekijä voi esimerkiksi kokea kurjana rasittaa muuta työyhteisöä, jotta itse voisi irrottautua muista töistä suunnittelemaan. (Luukko & Varala 2003, 62.)

Draamaryhmien ohjaajat nostivat raporteissaan useita omaan toimintaan liittyviä kehittämisen paikkoja esiin. Monia tuokiota oli videoitu, joten omaa toimintaa oli helppo jälkeinpäin arvioida. Koettiin, että aina ei pystytty toimimaan kehitysvammaisille osallistujille sopivan hitaaseen rytmiin. Aina ei maltettu odottaa, että kaikki osallistujat ovat ennättäneet kiinnittää huomionsa samaan kohteeseen. Myös esineistön ja kohtausten vaihtojen koettiin sujuneen monesti liian nopeasti. (Pulli & Hämäläinen & Blomqvist 2003, 68.) Toisaalta taas oli kokemuksia siitä, että toimintaa ei olisi malttanut lopettaa aikataulun mukaisesti. Tästä saattaa tulla ongelmaksi, että tuokion päättäminen ei tapahdu hallitusti. (Hämäläinen & Leino 2003, 111.)

Suunnitelmallisuus on tärkeää draamatyöskentelyssä. Suunniteltuun tarinaan voi kuitenkin jäädä liiaksi kiinni. Voi olla, että suunnitelmassa ei ole riittävästi tilaa erilaisille tilanteesta nouseville vaihtoehdoille. Ryhmä ei pääse silloin osallistu-

maan tarpeeksi. Osanottajien aloitteita ei ehkä huomata ottaa mukaan tarinan kehittelyyn. Ohjaajan on hyvä osata myös tarvittaessa väistyä. Ongelmaksi voi muodostua sekin, jos kehitysvammaisten osanottajien avustajat jäävät työntekijän rooliin draamaan heittäytymisen sijaan. Ammattiroolissa käyttäydytään toisin kuin draaman maailmassa. (Pulli, Hämäläinen & Blomqvist 2003, 69.)

5 TARINATUNNIN SUUNNITTELU

Tarinatunnin suunnitelma on kokonaisuudessaan pakettina liitteenä 5. Paketti sisältää kansilehden; aikataulun; lämmittelytunnin suunnitelman; tarinatunnin tavoitteet, työtavat, osallistujien roolien ja tunnin kulun selvittämisen; tarinatunnin draamasopimuksen; tarinatunnin ohjaussuunnitelman.

5.1 Pohjustus tarinatunnin ohjaussuunnitelmaan

Tunnin suunnitelman pohjana käytän samanlaista ohjaussuunnitelman mallia kuin *Kuvittele!* –kirjassa on käytetty Kalevala-dramatisointien yhteydessä (liite 5, tarinatunnin ohjaussuunnitelma). Pohjassa otsikkoina olevat viisi kysymyssanaa kuvaavat seuraavia asioita. MIKÄ tarkoittaa kohtausta tai tilannetta. MITÄ kuvaa tarinan kohtaa tai sisältöä. MIKSI –kohdassa on tarkoituksena kertoa kohtauksen teema, roolihenkilön päämäärä tai fokus. Itse olen tähän kohtaan lähinnä kirjannut, mitä kyseinen kohtaus palvelee tarinatunnilla. MITEN –kohdassa kuvataan toteuttamistavat. VÄLINEET, TILA –kohdassa kerrotaan, mitä esineitä kyseisessä kohtauksessa tarvitaan tai kuinka tilaa käytetään. (Pulli, Hämäläinen & Blomqvist 2003, 70.) Alkukoukun ideana puolestaan on, että se herättää uteliaisuuden ja johdattelee käsiteltävään teemaan (Pulli, Hämäläinen 2003, 154).

Kehyskertomuksen tarina on pyritty laatimaan siten, että siinä on jouston varaa, jotta itse tilanteessa olisi tilaa spontaanisuudelle. Kaikkia kohtauksia ei ole tarkoitus käyttää joka kerta. Kohtauksia voidaan käyttää vaihtelevasti eri kerroilla. Suunnitelmaan on merkitty mitkä kohtaukset ovat joka kerralla, mitkä taas vaihtelevasti (liite 5, tunnin kulku). Perusrakenne pysyy kuitenkin samanlaisena, jotta

tietty ennakoitavuus säilyy. Ajatuksena toistuvissa rituaaleissa on, että ne auttavat virittämään tunnelmaa ja lisäämään odotusta. (Jäälinoja 2000a, 36). Rituaalit myös luovat turvallisuutta ja lisäävät onnistumisen kokemuksia (Jäälinoja 2000b, 114).

Tarinan rakenteen suunnittelussa olen käyttänyt apuna kirjassa Sesam! esiteltyä sadun rakennetta (Jäälinoja 2000 a, 32 - 33). Olen kursivoinut sadun rakenteen eri vaiheita kuvaavat sanat. Tunnin aloitusrituaalit ja alkukoukku toimivat tarinan *johdantovaiheena*. Erilaiset osiot (esim. tullaan marjamättäälle) ovat *toiminnallista vaihetta*. Toiminnallista vaihetta seuraa *jännityksen lisääntyminen*. Tarinatunnin ohjaussuunnitelmassa tässä vaiheessa tulee osio, jossa alkaa tuulla ja tulee hämärää. Huippukohtana suunnitelmassa on suden ilmestyminen. *Käänne* pelottavasta tilanteesta *ratkaisuvaiheeseen* tapahtuu tarinatunnilla oppilaiden reaktioiden perusteella, koska tunnin ideana on edetä oppilaiden aloitteiden mukaisesti. Tilanne voisi tunnilla olla esimerkiksi seuraavanlainen: jos oppilaat kokevat tarinan suden niin pelottavaksi, ettei sitä voi lähestyä, aikuiset voivat auttaa oppilaita löytämään ratkaisun yrittämällä hieroa sopua suden kanssa. *Onnelliseen päätökseen* päästään viimeistään siinä vaiheessa, kun ollaan paluumatkalla takaisin kouluun.

Tarinatunnin suunnitelma on tehty vuorovaikutukseen ja draamakasvatukseen liittyvän kirjallisuuden perusteella. Suunnitelma oli valmis ennen työryhmän valintaa. Työryhmän työntekijäjäsenille annettiin kuitenkin mahdollisuus vielä vaikuttaa suunnitelmaan osallistuvien oppilaiden tarpeita ajatellen. Koska en voinut suunnitella tuntia nimenomaan osallistujien mielenkiinnon kohteiden perusteella, yritin valita mahdollisimman useita kiinnostavan aiheen. Valitsin aiheeksi metsän, koska siihen oli helppo keksiä aistielämyksiä. Luonnollista oli, että metsä oli syksyinen – olihan se tarinatuntien toteuttamisen ajankohta. Aistimusten liiallisuutta ja aistitiedon ristiriitaisuutta olen pyrkinyt välttämään sillä, että jokaisessa kohtauksessa on vain yksi asia kerrallaan tutkittavana. Tällä olen pyrkinyt myös tuomaan selkeyttä ja rauhallisuutta myös tarinaan ja tunnin rakenteeseen.

5.2 Tarinatunnin tarkoitus, tavoitteet, tuotokset

Tarinatunnin tarkoitus on tarjota mahdollisuus oppilaille vaikuttaa omilla vuorovaikutusaloitteillaan tunnin tarinan kulkuun. Työntekijöille puolestaan on tarkoitus tarjota tilaa ja rauha opetella vuorovaikutuskumppanina oloa. Tarinatunnilla keskitytään erityisesti oppilaiden aloitteiden huomioimiseen, mikä huomioidaan tavoitteita asetettaessa (liite 5, tarinatunnin tavoitteet).

Tarinatuntityöskentelyn tuotoksena on tuntisuunnitelma, jota on mahdollista käyttää sellaisenaan tai sovellettuna. Ohjaussuunnitelman malli pysyy samana. Muutokset voivat jatkossa kohdistua tarinan teemaan tai työskentelyn tavoitteisiin ja työtapoihin. Tuntisuunnitelman pohja laaditaan levykkeelle ja jätetään koululle, jotta muutokset suunnitelmaan olisi mahdollisimman helppo tehdä. Myös muu tarinatunnilla käytettävä materiaali jää koululle käyttöön.

6 TARINATUNNIN TOTEUTUS

6.1 Luvat, aikataulu, työryhmän valinta

Ennen työskentelyn alkamista osallistujiksi ajateltujen oppilaiden vanhemmilta pyydettiin lupa osallistumiseen (liitteet 1 ja 2). Toimintaa varten pyydettiin myös kyseessä olevassa koulussa toteutettavista tutkimuksista päättävältä eettiseltä toimikunnalta tutkimuslupa. Tarinatunnit toteutettiin syys- ja lokakuussa 2006. Työskentelyn aikataulu oli seuraava.

Viikolla 33 koulun henkilökunnalle kerrottiin opinnäytetyöstä ja pyydettiin työskentelystä kiinnostuneita vapaaehtoisia. Neljälle luokalle annettiin opinnäytetyön toimintasuunnitelmasta kopio. Luokilla oli viikko aikaa miettiä halukkuuttaan osallistua tarinatuntityöskentelyyn. Eettiselle toimikunnalle toimitettiin tutkimuslupa-anomus, joka käsiteltiin kokouksessa 16.8.2006. Tutkimuslupa myönnettiin 17.8.2006.

Viikolla 34 pidettiin palaveri, johon kaikilla työskentelystä kiinnostuneilla oli mahdollisuus osallistua. Jokaisesta neljästä luokasta, joista vapaaehtoisia oli pyydetty, tuli kokoukseen osallistujia. Työryhmän valinta tapahtui kokouksessa. Työryhmään ajatelluille oppilaille laitettiin reissuvihkon välissä kotiin viemisiksi suostumuspyyntölomake saatekirjeineen. Työryhmän kokoonpano varmistui viikolla 35, kun suostumuspyyntölomakkeet olivat palautuneet oppilaiden vanhemmilta. Samalla viikolla pidettiin palaveri, jossa työryhmän työntekijäjäsenille kerrottiin yksityiskohtaisesti tarinatunnin työskentelystä. Työntekijöille annettiin moniste, johon oli koottu lyhyesti työskentelyyn liittyvää tietoa. Palaverissa sovittiin myös tarinatuntien ajankohta sekä tila, jossa tunnit jatkossa pidettiin. Kokoon-tumiset olivat perjantaisin klo 9 - 10.30. Tilaksi valikoitui lopulta pienluokka alunperin ajatellun luokkatilan sijaan.

Oppilaiden kanssa työskentely aloitettiin viikolla 36, jolloin pidettiin lämmittelytunti. Lämmittelytunnin harjoitusten lisäksi tunnilla laadittiin yhdessä draamasopimus. Työryhmän kesken mietittiin myös tarinatunnin käytännön toteuttamiseen liittyviä asioita, esim. oppilaiden työskentelyasentoja. Tarinatunnit pidettiin viikoilla 37 – 40. Lämmittelytunnin ja tarinatuntien suunnitelmat löytyvät liitteestä 5. Ensimmäinen ja viimeinen kerta videoitiin. Viikolla 41 katsottiin koko työryhmän kesken videoidut tunnit ja keskusteltiin niistä. Jatkosuunnitelma laadittiin viikolla 42. Jatkosuunnitelmaa laatimassa oli ohjaajan lisäksi työryhmän työntekijäjäsenet.

6.2 Tarinatunnin osallistujat

Koska jokaisesta neljästä luokasta, joille olin opinnäytetyötäni esitellyt, oli kiinnostuneita, pidin parhaana ratkaisuna ns. sekaryhmää eli jokaisesta luokasta tuli yksi oppilas ja työntekijä työryhmään mukaan. Kaikki oppilaat olivat poikia. Ryhmä pyrittiin muodostamaan sillä perusteella, että kukaan oppilaista ei pääsisi dominoimaan ryhmässä jättäen toiset varjoonsa. Kaksi työntekijää toimi avustajana itselleen entuudestaan tutulle oppilaalle. Kaksi työntekijää taas oli vasta tutustumassa avustamaansa oppilaaseen. Oppilaista yksi oli aloittanut tänä syksynä koulun, joten hän oli uusi tuttavuus kaikille työryhmän jäsenille. Itse olin työ-

kennellyt aiemmin koulussa, joten kaikki työntekijät ja kolme oppilasta olivat entuudestaan tuttuja.

Kolme pojista oli eri tavoin liikuntavammaisia. Tarinatunnille osallistumisen kannalta heidän kohdallaan täytyi miettiä asento, jossa itsenäinen tutkiminen ja aistien käyttö olisi mahdollinen. Sopivaa asentoa mietittäessä täytyi myös huomioida se, että avustaja näkisi avustettavansa ilmaisut ja pystyisi olemaan vuorovaikutuksessa hänen kanssaan. Yksi pojista oli toisia motorisesti taitavampi. Hän pystyi liikkumaan itsenäisesti ja istumaan ilman tukea. Hän ei kuitenkaan ollut niin vilkas liikkeissään, että siitä olisi voinut ajatella olevan haittaa muiden oppilaiden osallistumisen kannalta. Varsinaista aistivammaa ei ollut kenelläkään.

Yksi pojista osasi puhua jonkin verran. Hän käytti kommunikoinnissaan sekä yksittäisiä sanoja että lyhyitä lauseita. Puheen ohella hän käytti myös viittomia ja kuvia. Hänellä oli kuitenkin etenkin koulussa vain vähän aloitteita, joten hänen osallistumisensa ryhmään tuntui perustellulta. Kolmella pojalla eleisiin, kehon kieleen ja ääntelyyn perustuva kommunikointi oli pääasiallinen tapa. Tämä lisäksi heillä oli kommunikoinnissa käytössään viittomia, kuvia ja painikkeita, mutta ei ensisijaisina tapoina.

Työntekijät saivat ennen työskentelyn aloittamista monisteen, jossa oli aikataulu sekä tarinatunnin kannalta keskeisiä asioita vuorovaikutukseen ja draamakasvatukseen liittyen. Draamakasvatuksen osalta monisteessa kerrottiin mokaamisesta sekä draamasopimuksen tekoon liittyviä asioita. Vuorovaikutukseen liittyen monisteessa kehoitettiin pohtimaan etukäteen avustettavan oppilaan olemassa olevia vuorovaikutustaitoja ja kommunikointitaitoja sekä hänen aloitteidensa huomioimista ja aloitteen tulkinnasta käytävää neuvottelua. Etukäteen mietittäviksi asioiksi listattiin myös avustettavan motoriikan vahvat ja heikot puolet, sekä se mitä aisteja oppilas tutkiessaan ympäristöä käyttää. Edellä mainittuja asioita mietittiin yhdessä myös lämmittelytunnilla. Mainituista asioista keskusteltiin myös tarinatuntityöskentelyn aikana, kun käytännössä huomattiin, mikä toimi ja mikä taas ei.

6.3 Tarinatunnin työtavat, osallistujien roolit ja draamasopimus

Tarinatunnille sovitut työtavat, osallistujien roolit ja draamasopimus löytyvät kokonaisuudessaan liitteestä 5. Seuraavassa kirjaan perusteita sille, kuinka työtapojen, roolien ja draamasopimuksen suunnittelu on tapahtunut.

Työtavat –kohdassa on pyritty määrittelemään, millä tavoin tavoitteisiin tarinatunnilla pyritään. Taustalla on ollut ajatus kaikkien osallistumisesta tarinan luomiseen (osallistujien draama). Toisaalta on pyritty löytämään tätä työskentelyä varten sopiva vuorovaikutustaitojen harjoittelun mahdollistava toimintatapa.

Vaikka suunnitelmaan on merkitty osallistujille roolit, osallistujien ei kuitenkaan ollut tarkoitus eläytyä jonkin toisen henkilön asemaan. Toimimme kaikki omilla nimillämme. Rooli tuntisuunnitelmassa tarkoittaa tässä yhteydessä työnjakoa. Toiminnallisten kokoontumisten aikana työntekijöiden roolina oli toimia oppilaiden vuorovaikutuksen ja kommunikaation avustajina. He osallistuivat tuntiin myös tasaveroisina jäseninä. Työntekijän haastava tehtävä oli tuoda omia ehdotuksia siten, etteivät ne dominoisi eivätkä veisi oppilailta mahdollisuutta omiin aloitteisiin. Ajatuksena tässä oli, että työntekijän ehdotukset voisivat tuoda tilanteeseen uusia ideoita silloin, jos oppilaat eivät olisi aloitteellisia.

Ohjaajan roolina oli olla tarinan kertoja ja kuljettaa tapahtumia eteenpäin huomioiden ryhmän jäsenten aloitteet ja valmiuden siirtyä tilanteesta toiseen. Ohjaaja huomioi kokonaistilanteen ja vei tarinaa eteenpäin. Haasteena oli oppia huomamaan, milloin oli sopiva hetki pysähtyä ja antaa aikaa (oppilaat innostuneita), milloin taas mennä tarinassa eteenpäin (oppilaat kyllästyneitä).

Draamasopimuksen teon pohjana oli pääasiassa Lintusen (1993) kirjassa luetellut perussäännöt draamatyöskentelyn pelisääntöjen tekoa varten: ”*Kunnioita kaikkien ajatuksia ja ideoita; Kuuntele muita: älä arvostele toisten esityksiä hyväksi tai huonoiksi; Jaa tietosi; Ilmaise tunteesi / hyväksy toisten tunteet; Ole oma itsesi; Älä lyö äläkä tappele*” (Lintunen 1993, 15). Sopimuksen teossa otettiin myös huomioon, että tarinatunnin tarkoituksena oli oppilaiden vuorovaikutusaloitteiden tukeminen. Draamasopimusta laadittaessa huomioitiin myös se, kuinka toimitaan,

jos oppilas kieltäytyisi osallistumasta. Vaikka työntekijöitä kehoitettiin miettimään avustettavan oppilaan taitoja, tärkeää olisi että työntekijä ei suunnittele tarkasti toimintaansa, jotta spontaanisuus tunnilla säilyisi. Tämä ajatus on huomioitu myös draamasopimuksessa.

Draamasopimus tehtiin työryhmän työntekijäjäsenien kanssa ennen tarinatuntien toteuttamista. Jos sopimus koskee useampaa kokoontumiskertaa, puhutaan pitkäaikaisesta sopimuksesta (ks. draamasopimuksesta s.17). Tarinatunnilla tehtiin draamasopimus myös jokaisella kokoontumiskerralla (lyhytaikainen sopimus) osana alkurituaaleja. Draamalliseen työskentelyyn osallistuminen tulee olla vapaaehtoista. Tämän takia tarinatunnillakin oli annettava jokaiselle mahdollisuus myös kieltäytyä osallistumisesta. Tarinatunnilla suostumuksen merkiksi laitettiin rintamerkki konkreettiseksi merkiksi metsäretkelle lähtemisestä.

6.4 Tilan ja materiaalin valintaan liittyvät seikat

Suunniteltu tarinatunti oli niin sanottua olohuonedraamaa (ks. Hämäläinen & Pulli 2003, 126). Olohuonedraamassa osallistujat voivat olla paikoillaan, ja kohtauksessa käsiteltävät asiat tuodaan kaikkien ulottuville. Tarinatunnilla osallistujat olivat lattialla piirissä. Kohtauksen esineet tuotiin piirin keskelle, niin että kaikki ulottuisivat niihin. Huomasimme, että tilan ei tarvinnut olla suuri. Kuitenkin pelkästään tilanvarauksiin liittyvistä seikoista johtuen tila oli aina sama. Tämä oli osallistujienkin kannalta hyvä, koska näin kaikille oli joka kerran selvää, missä kokoonnuttaisiin. Tärkeältä tuntui, että tila olisi riittävän rauhallinen (ei läpikuljoita tms.), jotta työskentely ei häiriintyisi.

Materiaalin valintaan liittyen oli huomioitava joitakin seikkoja. Kehyskertomuksen laatimisessa on otettu huomioon, että oppilaat voivat tutkia kohteena olevia esineitä omalla persoonallisella tavallaan. Esineiden valinnassa tuli siis ottaa huomioon eri aistit. Oletettavasti ainakin joku oppilaista tutkisi esineitä suullaan. Esineiden tulisi siis olla maisteltavia tai ainakin myrkyttömiä. Niiden tulisi olla myös haisteltavia, tunnusteltavia (eri tuntuisia), niitä käsittelemällä pitäisi olla mahdollista saada aikaan ääntä jne.

Tarinatunnin materiaalista osa oli mahdollista hankkia luonnosta (esim. oksat). Jokaisella tunnilla oli myös kohtaaminen, jossa oli mahdollista maistella jotakin (esim. omenat). Koska kahdella tunnilla osallistuvalla oppilaalla oli sosemainen ruokavalio, 'maisteltavia' oli oltava sekä kokonaisina että sosemaisina. Koulun emäntä oli hyvänä apuna herkkujen hankkimisessa ja soseuttamisessa. Muista materiaalihankinnoista neuvoteltiin koulun johtajan kanssa. Tuntia varten hankittiin kankaita sekä penkki suden vartaloksi. Kaikki muut tunnilla käytettävät materiaalit olivat koululta tai ohjaajan omia.

6.5 Työskentelyn arviointitavat

Ohjaussuunnitelmaan varattiin aikaa keskustellen tapahtuvaa palautteenantoa varten. Oppilailta pyydettiin mielipide tunnista heti metsäretken päätyttyä. Palautteen antamisen tavaksi sovittiin painikkeet. Kahteen painikkeeseen äänitettiin kahta erilaista mielipidettä kuvaavat ilmaisut, esimerkiksi: "Oli kivaa! Tykkäsin tästä!" ja "Olipa tylsää. En oikein tykännyt.". Painikkeiden päällä oli viestiä vastaava kuva.

Työntekijät ja ohjaaja täyttivät jokaisella toiminnallisella kokoontumiskerralla palautelomakkeen (ks. liite 3). Palautelomakkeen perusteella ohjaajan oli mahdollista tehdä muutoksia seuraavaa kokoontumista ajatellen. Lomakkeet toimivat myös arviointina tarinatuntien onnistumisesta opinnäytetyön tekoa ajatellen. Työntekijöille annettiin työskentelyn päätyttyä vielä koko työskentelyä koskeva palautelomake (liite 4) videoiden katsomiskerralla. Vastausaikaa oli noin viikko. Tämän palautelomakkeen oli tarkoitus palvella paitsi opinnäytetyön tekoa myös jatkosuunnitelman tekoa.

Kaksi tarinatuntia videoitiin. Videokamera oli jalustalla ja kuvasi tuntia vapaasti. Koska tila oli pieni, videointi oli melko vaikea toteuttaa. Ensimmäisessä videoinnissa kaikki osallistujat eivät näy hyvin. Toisella videoidulla tunnilla oli mukana vain kaksi oppilasta avustajineen, joten tässä otoksessa osallistujat näkyivät hyvin. Kummallakin videointikerralla nauha loppuu kesken, joten aivan koko tuntia

ei saatu kuvattua kummallakaan kerralla. Tunnin lopetusrituaalit jäivät kuvaamatta kummallakin kerralla.

Videoinnit katsottiin yhdessä työskentelyn päätteeksi. Videoilta oli tarkoitus ensisijaisesti tarkastella työntekijöiden ja ohjaajan toimintaa eli sitä, tukiko heidän toimintansa oppilaiden oma-aloitteista vuorovaikutusta. Videot toimivat myös jatkosuunnitelman pohjana. Oppilaat olivat mukana katsomassa videoita, jotta he voisivat samalla muistella tapahtunutta.

6.6 Lämmittelytunnin ja tarinatuntien kulku

Lämmittelytunnilla oli tarkoitus tutustua muutamiin tarinatunnillakin esiintyviin asioihin (liite 5, lämmittelytunti). Lisäksi tehtiin draamasopimusmerkit, jotka olivat tarinatunnilla käytössä. Tutkittavina materiaaleina lämmittelytunnilla oli heiniä, kukkia (krysanteemi) sekä oksia ja lehtiä. Jokainen osallistuja sai valita tutkimisen jälkeen valita mieluisimman materiaalin draamasopimusmerkkiä varten. Tunnilla ei vielä varsinaisesti tarinoitu. Tarkoituksena oli, että tietyt toistuvat laulut ja draamasopimusmerkin käyttö sekä luonnonmateriaalien tutkiminen tulisivat oppilaille hieman tutummaksi ennen tarinatunteja. Samalla työntekijät saisivat hieman tuntumaa siihen, miten oppilaat tutkivat materiaaleja, miten oppilaiden aloitteet saattaisivat näkyä ja mikä asento voisi käytännössä toimia parhaiten.

Lämmittelytunnilla tehtiin myös pitkäaikainen draamasopimus. Olin etukäteen hahmotellut sopimusta. Kysyin kuitenkin työntekijöiltä, minkälaisia asioita he haluaisivat draamasopimukseen kirjattavan. Ehdotuksia työntekijöiltä tuli vain vähän, mikä on ymmärrettävää. Olihan kyseessä uudenlainen työskentely. Työntekijöiden oli varmasti vielä vaikea hahmottaa, mitkä asiat voisivat olla työskentelyn kannalta tärkeitä kirjata draamasopimukseen. Lämmittelytunnin kokemusten perusteella draamasopimukseen kirjattiin kohta siitä, kuinka toimitaan jos oppilas ei halua osallistua. Lämmittelytunnin perusteella huomasin itse myös sen, että kertojana ja ohjaajana minun täytyy varmistaa, että kaikki oppilaat pystyvät kiinnittämään huomion fokukseen tulevaan asiaan.

Olen merkinnyt tarinatunnin suunnitelmaan kohtaukset, jotka tarinatunnilla ovat joka kerta ja kohtaukset jotka voivat vaihdella eri kerroilla (liite 5, tunnin kulku). Valinnaisista kohtauksista kaikki kokeiltiin työskentelyn aikana. Ensimmäisellä kerralla valitsin kohtaukset 'puu' ja 'marjoja'. Kaikki ryhmäläiset olivat paikalla. Oppilaat olivat alusta asti keskittyneesti toiminnassa mukana. Tunnin kokemuksen perusteella huomattiin, että yhden oppilaan asentoa täytyy muuttaa. Hän oli istunut tunnilla avustajansa sylissä. Tässä asennossa hänen oli kuitenkin vaikea pitää päätä pystyssä, mikä vaikeutti sekä materiaalien tutkimista että vuorovaikutuksessa olemista. Päätettiin, että seuraavalla kerralla kokeillaan kylkiasentoa. Palautekeskustelussa esille nousi myös viittomien käyttö. Sovittiin, että aikuiset voivat viittoja, jos se ei häiritse, eikä vie huomiota muulta työskentelyltä. Keskustelussa korostettiin myös sitä, että työskentelyssä pidetään pääasiana oppilaiden kanssa samalle aaltopituudelle pääsemistä. Ensimmäinen kerta videoitiin. Työntekijät ja ohjaaja kokivat vielä vähän epävarmuutta. Työskentely tuntui kuitenkin heti mukavalta. Oppilaat tuntuivat myös olleen innostuneita.

Toisella kerralla valinnaisina kohtauksina olivat 'omenat' ja 'sade'. Omenat herättivät heti kiinnostuksen. Sade ensin hieman tyrmistytti, mutta alkujärkytyksen jälkeen ihastutti. Yksi työntekijöistä oli pois, mutta hänen avustamansa oppilas oli koulussa. Hänen avustajanaan tällä tunnilla toimi työntekijä, jonka avustettava oppilas puolestaan oli pois. Tunnin jälkeen sovittiin, että jos oman luokan tilanne sallii ja jos joku oppilaista on pois, avustaja voi tulla tunnille yksinkin seuraamaan tuntia. Edellisellä kerralla oli huomattu erään oppilaan asentoon liittyviä asioita. Tällä kerralla hän oli kylkiasennossa, mikä oli huomattavasti parempi vaihtoehto.

Kolmannella kokoontumiskerralla kohtauksina olivat 'lehdet ja oksat', 'sienet' sekä 'sade'. Sienet tuntuivat olevan oppilaille lievä pettymys. Maistelukohtaukset olivat aikaisemmilla kerroilla oppilaiden suosikkeja. Ehkä sienet eivät oppilaista maistuneetkaan niin hyviltä kuin omenat ja marjat. Sade sen sijaan ihastutti. Yksi pareista puuttui tällä kerralla. Kaikki aikuiset kokivat tällä kerralla olleensa vähän väsyneitä ja ehkä jopa vähän poissaolevia. Tunnelma oli aikaisempiin kertoihin verrattuna vaisumpi. Positiivisena asiana eräs työntekijöistä kertoi, että on jutellut avustamansa oppilaan kanssa tarinatunnista ennen tunnille tuloa. Oppilas tuntui

muistavan 'metsäretken' hyvin ja tulevansa tunnille mielellään. Työntekijä kertoi oppilaalla olevan eleitä, jotka näyttäisivät liittyvän 'metsäretkeen'. Työntekijä oli tulkinnut käden viemisen suuhun merkiksi kohtaukseen, jossa on jotain syötävää esillä. Käden heilutuksen hän oli tulkinnut liittyvän sadekankaan heilutukseen. Toinen työntekijä kertoi huomanneensa, että hänen avustamansa oppilas osaa selkeästi ilmaista, mistä tykkää ja mistä ei. Oppilas ei ottanut vastaan työntekijän tyrkyttämiä asioita.

Viimeisellä kerralla valitsin kohtauksiksi 'omenat' ja 'sateen', sillä olin huomannut niiden kiinnostavan oppilaita eniten. Halusin päättää työskentelyn mieluisiin asioihin. Paikalla oli tällä kerralla vain kaksi paria. Toinen pojista oli selkeästi aktiivisempi kuin aiemmilla kerroilla. Hän taputti yhdessä kohdassa ilosta, mitä avustajansa ei ollut aiemmin nähnyt. Avustaja tapausta harvinaisena tälle oppilaalle. Sama poika myös äänteli enemmän kuin aikaisemmin. Tämä kerta oli toisenlainen kuin aikaisemmat sikäli, että pojat 'juttelivat' paljon keskenään. Hetkitäin tuntui aivan kuin me aikuiset olisimme - positiivisessa mielessä - täysin tarpeettomia oppilaille. Heillä oli yhteinen, kahdenkeskeinen 'metsäretki'. Toinen pojista olikin selvästi kiinnostuneempi koulukaverista kuin tarinasta sinänsä. Metsäretken päätyttyä, avustajat laittoivat pojat vielä rinnakkain lattialle, jotta he voisivat jatkaa yhteistä jutusteluaan. Juttua riittikin.

7 TARINATUNNIN ARVIOINTI

Tarinatunti-työskentely toteutui pääasiassa aiotussa aikataulussa. Alkuperäisessä suunnitelmassani oli tarkoitus järjestää kaksi lämmittelytuntia (viikot 35 ja 36). Oman sairastumiseni takia lämmittelykertoja oli lopulta vain yksi. Tämä ei mielestäni kuitenkaan olennaisesti vaikuttanut työskentelyyn.

Alun perin olin suunnitellut, että työryhmään kuuluisi vain kolme oppilasta ja kolme työntekijää. Koska vapaaehtoisia tuli kaikista neljästä luokasta, joilta olin vapaaehtoisia kysynyt, en nähnyt syytä valita yhden luokan edustajia pois työryhmästä. Työryhmän jäsenet eivät itsekään kokeneet ryhmää liian isoksi. Mieles-

täni oli jopa etu, että ryhmäläisiä oli neljästä luokasta, koska työskentelyn aikana oli muutamia poissaoloja. Vain ensimmäisellä kerralla olimme kaikki paikalla.

7.1 Tavoitteiden ja työtapojen asettamisen arviointi

Oppilaille ei oltu asetettu taitojen kehittymiseen liittyviä tavoitteita. Oppilaiden tavoitteisiin oli kirjattu lähinnä sitä, minkälaiset olosuhteet heille pyritään tunnilla järjestämään. Tämä olikin mielestäni hyvä asia, koska toiminnallisia kokoontumisia oli yhteensä vain viisi. Näin lyhyessä ajassa ei ole realistista tehdä seuranta vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden taitojen kehittymisestä. Lisäksi kehitysvammaisen vuorovaikutustaitojen kehittyminen on yhteydessä siihen, kuinka ympäristön ihmiset osaavat tukea häntä. Oli mielestäni hyvä ratkaisu, että varsinaiset taitojen kehittämiseen liittyvät tavoitteet olivat työntekijöillä. Oppilaiden työtavat olivat mielestäni myös työskentelyn kannalta sopivasti laadittu. Työtapa oli heidän kunkin persoonallinen tapa toimia, johon työntekijät yrittivät päästä sisään.

Työntekijöille oli asetettu tavoitteeksi oppilaan kanssa samalle aaltopituudelle pääseminen ja vuorovaikutusaloitteiden huomioiminen. Myös heittäytyminen tarinan maailmoihin oli merkitty tavoitteeksi. Asetetut tavoitteet ovat yhtä hyvin pitkän aikavälin tavoitteita kuin lyhyemmänkin aikavälin tavoitteita. Lyhyessä ajassa tämänkaltaiset tavoitteet ei voi mielestäni täydellisesti täytyä. Tämä olikin alusta asti tiedossa. Vuorovaikutustaitojen kehittäminen on pitkä prosessi. Sitä voisi luonnehtia jopa ikuisuusprojektiksi, koska etenkin vaikeasti kehitysvammaisten ilmaisutavat ovat usein yksilöllisiä. Työntekijän on jokaisen oppilaan kohdalla opeteltava pääsemään juuri hänen maailmaansa mukaan. Tavoitteisiin kirjatut asiat sinänsä ovat tarinatunnin tarkoituksen kanssa yhtä. Jokaisen tavoitteen olisi voinut muotoilla sitenkin, että työskentely opinnäytetyön puitteissa tapahtuvan toiminnan aikana on tarinatunnilla työskentelyn harjoittelua. Työntekijöiden työtapojen asettelu tukee mielestäni tavoitteisiin pääsemistä.

Ohjaajan tavoitteet olivat mielestäni sopivat tälle ajalle. Ohjaajan tehtävänä tunnilla oli olla pääasiassa kertoja, joka kuljettaa tarinaa osallistujien aloitteiden pohjalta. Mielestäni kuitenkin ryhmän ohjaamisen taitojen kehittäminen on epämää-

räisesti asetettu tavoite. Sen toteutumista on hankala arvioida. Työtapoina ryhmän ohjaamiseen on laitettu tiedon jakaminen kaikille. Tämä on kuitenkin mielestäni enemmän ennen työskentelyä tapahtuvaa toimintaa kuin tarinatunnilla tapahtuvaa ryhmän ohjaamista. Erilaisten tapojen käyttäminen kerronnassa –kohtaa olisi myös voinut avata enemmän kuin mainitsemalla yhden esimerkin.

Tavoitteiden ja työtapojen laatimisessa ehdotukset tulivat pääasiassa ohjaajalta (opinnäytetyön tekijältä), mikä oli ymmärrettävää. Olinhan perehtynyt asiaan toisia enemmän. Koko työskentely oli uutta, joten työntekijöiden oli varmasti vaikea hahmottaa mikä tulevassa olisi olennaista ottaa huomioon. Jatkossa tavoitteiden tarkistaminen ja muuttaminen on työryhmän vastuulla.

7.2 Tavoitteiden ja työtapojen toteutumisen arviointi

Koska työskentelyyn käytetty aika oli suhteellisen lyhyt, tavoitteiden täyttymistä täytyy peilata käytettyyn aikaan. Työskentely vuorovaikutustaitojen kehittämiseksi on prosessinomaista, valmista lopputulosta on vaikea määrittää. Ryhmän jäsenet eivät olleet aiemmin toimineet ryhmänä keskenään. Tämä ei kuitenkaan mielestäni vaikuttanut työskentelyyn negatiivisesti.

Oppilaiden tunnelmista ja toiminnasta tunnilla kirjattiin tarinatunnin palautelomakkeisiin positiivisia asioita. Oppilaat osoittivat myös omassa palautteessaan (painikkeet) pitäneensä tunnista. Erään oppilaan avustaja kertoi, että hänen mielestään ko. poika uskaltaa tässä ryhmässä olla aktiivisempi kuin omassa luokassaan, jossa on vilkkaita lapsia. Oppilaat olivat ensimmäisestä kerrasta lähtien aktiivisesti mukana. Jännittämistä tai pelokkuutta ei ollut. Tuttu avustaja tietenkin tuo turvallisuutta, mutta varmaankin myös tunnin suunnittelulla (toistuvat rituaalit ja rauhallinen eteneminen) on ollut osuutta asiaan. Kaikki työntekijät olivat palautelomakkeissa sitä mieltä, että tarinatunti mahdollisti oppilaiden vuorovaikutusaloitteiden tekemisen. Tuntien ilmapiirin koettiin olevan turvallinen. Tämän ajateltiin olevan seurausta siitä, että kaikki työntekijät olivat sitoutuneita työskentelyyn. Oppilaille annettiin tilaa omiin aloitteisiin ja niihin myös pyrittiin vastaamaan heti. Tunnilla oli kaiken kaikkiaan riittävästi aikaa. Tutkittavat asiat tuotiin

lähelle. Voisi siis sanoa, että tunnilla pystyttiin luomaan sellaiset olosuhteet, että oppilaille oli tilanteen hallinnan tunne ja että heille on pyritty antamaan mahdollisuus omiin aloitteisiin.

Itse kirjasin työskentelyn aikana lomakkeeseen ja toin keskustelussakin esille, että tärkeintä tämän työskentelyn puitteissa on päästä samalle aaltopituudelle oppilaan kanssa. Tämä on mielestäni joidenkin oppilaiden kanssa jatkossakin ensisijaista. On tärkeää maltaa tehdä töitä hyvä kontaktin luomisen ja ylläpitämisen eteen. Muiden vuorovaikutuksen ja kommunikaation kehityksen tukemiseen liittyvien asioiden vuoro tulee tämän jälkeen. Hyvä kontakti on edellytys vuorovaikutuksen onnistumiselle.

Työskentelyn päätyttyä annetussa palautelomakkeessa (liite 4) olleeseen kysymykseen omien tavoitteiden toteutumisesta työntekijät kirjassivat erilaisia asioita. Joku vastasi vain lyhyesti omien tavoitteiden toteutuneen kohtalaisesti. Toinen taas piti vahvana puolestaan herkkyyden kuulostella toisen tilannetta ja tunnetiloja, mutta että omaa onnistumista oppilaan aloitteiden huomioimisessa ja tukemisessa on vaikea arvioida. Palautelomakkeissa oli myös kirjattu kokemus siitä, että työskentelyn kuluessa työntekijä oli mielestään pystynyt huomioimaan oppilaan aloitteita kerta kerralta paremmin. Työskentelyllä oli myös eräässä lomakkeessa kerrottu olevan se vaikutus, että omaan toimintaan kiinnittää jatkossa enemmän huomiota.

Työskentelyn aikanakin palautelomakkeisiin (liite 3) oli kirjattu joitakin omaan toimintaan liittyviä asioita. Työntekijät kiinnittivät erityisesti huomiota omassa toiminnassaan siihen, etteivät olisi liian päällekkäisiä ja veisi liikaa tilaa oppilaiden omalta aloitteellisuudelta. Toisaalta koettiin myös onnistumisia sen suhteen, että oli osattu kuunnella rauhassa ja myötäillä oppilaan tahtia. Myös oman olotilan koettiin vaikuttavan omaan osallistumiseen. Väsymys tai omat huolet verottivat keskittymistä ja heittäytymistä. Mielestäni tällainen palaute on merkki siitä, että työntekijät ovat todella kiinnittäneet omaan toimintaansa huomiota ja pohtineet oman osallistumisen vaikutusta oppilaiden osallistumiseen. Tämä puolestaan kertoo mielestäni sitä, että on pyritty toimimaan tavoitteiden mukaisesti. Omat ha-

vaintoni tarinatunneilta tukevat palautelomakkeisiin kirjattuja asioita. Mielestäni tavoitteisiin on päästy juuri niin hyvin kuin se tämän työskentelyn puitteissa on ollut mahdollista.

Työntekijöille oli annettu ennen toiminnallisia kokoontumisia ohjeeksi tutustua etukäteen avustettavan oppilaan taitoihin. Pelkonani oli, että työntekijät saattaisivat miettiä etukäteen liian tarkkaan oman toimintaansa, jolloin spontaanisuus tunnilla kärsisi. Näin ei kuitenkaan käynyt.

Ohjaajan toiminnasta annettiin myönteistä palautetta lomakkeissa. Palautteen mukaan ohjaaja oli huomionnut kaikki osallistujat tasapuolisesti ja toisaalta myös yksilöllisesti. Ohjaaja oli ottanut osallistujien mielestä huomioon osallistujien aloitteet huomioon tarinan kuljettamisessa. Tilanteen mukaan ohjaaja oli antanut myös oppilaiden itse kuljettaa tarinaa. Hän myös antoi riittävästi aikaa materiaalien tutkimiseen. Hyvänä pidettiin myös ohjaajan kykyä ottaa huomioon kokonaisuus. Eräässä palautelomakkeessa asia oli ilmaistu: ”Homma pysyi hanskassa, ehjänä”. Palautteen perusteella ohjaajan tavoitteiden voisi siis sanoa täyttyneen.

Itse pohdin koko työskentelyn ajan sitä, kuinka paljon minun pitäisi keksiä tarinaa osallistujien aloitteiden perusteella, olla sadun kertoja. Kuinka paljon taas väistyä ja antaa asioiden tapahtua ilman erityistä tarinointia, antaa osallistujien rauhassa muodostaa oma tarinansa mielessään. Jokainen tarinatunti oli itselleni erilainen. Toisilla kerroilla olin aktiivisempi, toisilla passiivisempi. Ensimmäisellä kerralla puhuin ja ehdotin enemmän asioita kuin muilla kerroilla. Ei ole varmastikaan yksiselitteistä vastausta, kuinka pitäisi toimia. Eri kerrat saavatkin olla erilaisia.

Tarinatuntien ohjaamisesta jäi itselle hyvä mieli. Koin olleeni tunneilla niin läsnä, että saatoin ohjata tarinaa eteenpäin osallistujien reaktioiden mukaisesti. Viimeisellä kerralla tuli aidosti hyvällä tavalla tarpeeton olo. Ryhmä voi aivan hyvin jatkaa ilman erityistä ohjaajaa, kun työntekijöiden työnjaot mietitään hyvin ennakoon.

7.3 Palautteen antoon liittyvä arviointi

Olin epävarma ennen tarinatuntien alkua siitä, kuinka oppilailta saataisiin parhaiten pyydettyä palaute. Oppilaat kuitenkin osoittivat epäilyni aiheettomaksi. Valittu tapa, eli painikkeet kuvien kanssa toimi hyvin. Näytin joka kerta kuvat ja painoin malliksi viestit. Tällä pyrin varmistamaan, että oppilaat ymmärtäisivät idean. Jokainen oppilas tuntui joka kerran pohtivan ennen painikkeen painamista. Valinnat vaikuttivat siis tietoisilta. Parilla kerralla yksi pojista kieltäytyi selvästi painamasta painiketta. Valinta sekin. Mitä lie poika tarkoittanut?

Viimeisellä kerralla tapahtui hauska juttu. Yksi pojista, joka oli selvästi nauttinut tunnista, pohti ennen painikkeen painamista veitikkamaisesti hymyillen, katsoi avustajaansa ja valitsi sitten viestin: ”Olipa tylsää”. Vaikutti myös siltä, että hän katsein ja ääntelyin yritti saada koulukaverinkin valitsemaan saman viestin. Ikävä kyllä ajatus ei mennyt perille kaverille. Arvoitukseksi jäi, miksi poika halusi valita päinvastaisen viestin kuin oma tunne oli. Ehkä viesti kuulosti hauskemmalta tai sitten kyseessä oli ’nuori kapinallinen’.

Tarinatunnin päätteeksi oli myös vapaata keskustelua, mikä koettiin palautelomakkeissa hyvänä asiana. Pidin itsekkin hyvänä, että tunnilla oli aikaa myös palauttekeskusteluun. Se, että suunnitelmassa oli valmiiksi huomioitu ajan riittävyys myös palautteen antoon, oli mielestäni hyvä myös tunnin rauhallisen lopetuksen kannalta. Jatkossa työryhmä joutuu sopimaan enemmän asioita työnjakoon liittyen. On hyvä, jos tunnilla on aikaa keskustella myös näistä asioista. Yhteisen ajan järjestäminen voi olla hankalaa. Tunnilla aika työnjakojen sopimista varten olisi varattu valmiiksi.

Palautelomakkeet palvelivat osittain eri tarkoituksia. Pidin palautelomakkeita erityisesti opinnäytetyön teon kannalta hyvänä. Tuntien kehittämiseen liittyvät asiat tulivat esille pääasiassa palautekeskusteluissa. Olen sitä mieltä, että jatkossakin voi olla hyvä toisinaan kirjata asioita samaan tapaan seurannan vuoksi.

Ensimmäisessä videoinnissa kaksi vuorovaikutuspareista näkyy hyvin, kaksi huonosti. Toisessa videoinnissa kuitenkin nämä kaksi paria, jotka eivät ensimmäises-

sä videoinnissa näy kunnolla, ovat ainoat osallistujat. Videot katsottiin yhdessä. Videot toimivat pääasiassa pohjana palautelomakkeen täyttämiseksi. Videointien yhteenlaskettu pituus oli noin puolitoista tuntia. Saman verran aikaa oli myös varattu videointien katsomiseen. Palautelomakkeissakin videointeja pidettiin hyvänä asiana. Koettiin, että siten voi nähdä oman toimintansa mahdolliset virheet. Jatkossa videointeja olisi mielestäni hyvä jatkaa. Jatkosuunnitelmapalaverissa työntekijöiltä tulikin ehdotuksia videoitavista asioista. Videointien katsomiseen tulisi käyttää myös enemmän aikaa kuin tämän työskentelyn aikana. Jatkossa videointeja voisi katsoa valikoidusti. Koko tuntia koskeva videointi on liian pitkä, jotta siitä voitaisiin vielä keskustella yksityiskohtaisesti. Yksityiskohtaisempi tarkastelu antaa enemmän tietoa oppilaan vuorovaikutustaitojen kehittymisen tukemisen kannalta.

7.4 Tilan ja materiaalin valinnan arviointi

Vakituista tilaa oli aluksi vaikea saada. Kaikki sopivalta tuntuvat tilat olivat sovittuna ajankohtana käytössä. Ensimmäinen vaihtoehto oli yhden luokan ryhmätila. Lämmittelytunti pidettiin tässä tilassa. Lämmittelytunnilla kuitenkin yksi oppilaisista lähti karkuun toiselle puolelle tilaa piiristä, kun tunnilla tapahtui hänelle epämieluisia asioita. Muun muassa tämän takia päätimme, että vapaana oleva pienluokkatila voisi olla parempi vaihtoehto. Toiminnasta olisi mahdollista vetäytyä halutessa, mutta karkuun ei voisi mennä kovin pitkälle. Tuntui ikävältä vaihtoehdolta, jos tunnilla huomio kiinnittyisi karkailuun tai jos oppilas haettaisiin väkisin mukaan piiriin. Pienessä tilassa tunnelma tuntui myös intiimimmältä, olimme enemmän yhdessä.

Tuntia varten sain koulunjohtajalta luvan ja rahaa ostaa kaksi kangasta ja saunapenkin sekä tarvittaessa marjoja, sieniä ja omenia. Toista kangasta käytettiin alustana. Toinen kangas toimi sade-kohtauksessa sateena ja myrskynä. Saunapenkin muunsin suden vartaloksi liittämällä siihen keppihevosen pääksi. Koululta löytyi kankaita ja vaahtomuovia, jotta sudelle saatiin 'lihaa' ja 'turkkia' luiden päälle. Sain tarvittavissa puutöissä apua eräältä koulun puutyötaitoiselta opettajalta.

Palautteissa ei materiaalivalintoja kommentoitu suoraan. Tunneilla sai kuitenkin kokemuksen, että oppilaat olivat yleisesti ottaen kiinnostuneita tarjotuista asioista. Toki persoonallisia mieltymyksiä oli. Herkut (omenat jne.) tuntuivat olevan kaikista oppilaista kiinnostavin asia. Sade myös aiheutti sekä hämmästyä että innostusta. Eräässä palautelomakkeessa ajateltiin eri aistien kautta saatujen elämysten auttavan oppilaita kiinnostumaan työskentelystä. Videoita katsottaessa yksi työntekijöistä sanoi pitävänsä hyvänä, että herkut olivat paitsi kokonaisena, myös soseutettuna. Kahdella pojistahan oli sosemainen ruokavalio. Työntekijän mielestä soseessa oli myös se hyvä puoli, että se tarttui sormiin, joten sitä oli helppo maistella sormin.

Kussakin kohtauksessa oli vain yksi asia kerrallaan tutkittavana. Tämä tuntui hyvältä ja riittävältä ratkaisulta. Vertailukohtaa toisenlaiseen tapaan ei ole, mutta oppilaat eivät vaikuttaneet pitkästyneiltä siihen, että materiaalia oli kerrallaan vain vähän.

Itse olin tyytyväinen materiaalivalintoihin. Luonnonmateriaalit on helppo hankkia. Lisäksi ne ovat osin ilmaisia. Näin materiaaleihin ja sitä kautta kohtauksiin saadaan helposti vaihtelua. Erityisen tyytyväinen olin keksintööni tehdä saunapenkistä eläimen vartalo. Vartaloon voi jatkossa tehdä erilaisia päällysteitä eli se muuntuu erilaisiksi eläimiksi. Olin ajatellut kiinnittää sudelle eli saunapenkkiin vielä pyörät jalkoihin, jotta penkin liikuttelu olisi mahdollista oppilaan ollessa kyydissä. Se jäi kuitenkin tällä erää tekemättä. Pyörät hankin kyllä valmiiksi, joten ne on mahdollista kiinnittää myöhemmin.

Materiaalina voi pitää myös suunnitelman pohjaa, jonka kopioin Kuvittele – kirjasta. Pidin suunnitelman pohjaa erittäin selkeänä ja hyvänä ryhmän ohjaamisen kannalta. Samassa kohdassa on kaikki kohtauksessa tarvittava tieto. Myös etukäteissuunnittelua (esim. tarvittavan materiaalin valinta) kannalta suunnitelman malli on erinomainen. Laadin suunnitelman pohjan levykkeelle, jonka jätin koululle. Pohjan toimivuutta en pysty tässä arvioimaan, koska sitä ei ole kukaan itseni lisäksi kokeillut. Luvussa 7.6 Jatkosuunnitelma on kirjattu, minkälaisia asioita pohjaan kirjattiin ohjaussuunnitelman lisäksi.

7.5 Toiminnan tarkoituksenmukaisuuden arviointi

Palautelomakkeiden (kysymykset liitteessä 4) mukaan tarinatunti mahdollisti sekä oppilaiden vuorovaikutusaloitteiden teon että työntekijän vuorovaikutuskumppanina olemisen harjoittelun. Kaikki työskentelyyn osallistuneet työntekijät olivat myös sitä mieltä, että työskentelyä kannattaa jatkaa. Tämän perusteella voisi sanoa, että toiminta tarinatunnilla oli tarkoituksenmukaista.

Tunnin toiminta vaikutti olevan oppilaista mielekästä, mikä on mielestäni yksi hyvä mittari toiminnan onnistumisesta. Oppilaat olivat ensimmäisestä kokoontumisesta alkaen kiinnostuneita tarinatunnin toiminnasta. Kiinnostus ei laantunut myöhemmässäkään vaiheessa. Työntekijät kirjasivat palautelomakkeisiin oppilaiden osallistumisesta myönteisiä asioita. Monesti tunneilla hyviksi koetut asiat liittyivät myös aiheiden valintaan ja määrään. Oppilaille oli jäänyt riittävästi aikaa tutustua asioihin.

”Hyvä, että tulee uusia asioita joka kerta ja silti on myös samoja mukana kuin edellisillä kerroilla.”

Viimeisellä kerralla tunnilla oli vain kaksi poikaa avustajineen. Oppilaat loivat aivan oman tarinansa, johon me aikuiset emme aivan kokonaan mukaan päässeetkään. Tämähän on osallistavan draaman idea. Osallistujien panoksesta riippuu, minkälaiseksi työskentely muodostuu. Pojilla oli hyvä keskinäinen kontakti. Heidän välillään riitti juttua riitti. Aivan kuin he olisivat olleet kahdestaan metsäretkellä:

”(Pojan nimi) oli kiinnostunut enemmän matkaseurasta, kuin itse metsästä.”

”Pojat oli kahdestaan -> saivat hyvän metsäretken aikaiseksi.”

Perusteina tuntien jatkamiselle olikin oppilaiden selvä viihtyminen tunnilla. Ajateltiin, että toiminta oli ollut lapsilähtöistä. Tuntien ideana oli alusta pitäen ollut oppilaiden aloitteiden pohjalta toimiminen. Tuntuu hyvältä, että myös käytännön kokemukset osoittivat tämän olleen tunnilla keskeistä. Tunnin toiminta koettiin

myös ”uutena kivana”, antoisana ja elämyksellisinä. Aiheet olivat tuntuneet hyviltä. Hyvänä asiana pidettiin myös tuntiin varatun ajan riittävyttä. Tuntien suunnitteluun oltiin tyytyväisiä. Koettiin, että tunnit olivat olleet hyviä vuorovaikutusharjoitustilanteita. Toisaalta tarinatunnin toiminnan ajateltiin olevan vapaampaa toimintaa lapsille kuin tavalliset oppitunnit. Tarinatunnin toiminnan ajateltiin myös olevan erilaista oppimista monelle oppilaalle.

Hyvänä pidettiin sitäkin, että ryhmän jäsenet olivat eri luokista. Koettiin, että yhteistyö eri luokkien välillä lisääntyy. Tämän ajateltiin tuovan ehkä jotain uutta oppilaankin oppimisen kannalta. Varmasti näin onkin. Kun työntekijöitä on eri ryhmistä, näkökulmat asioihin saattavat olla erilaisia kuin omassa luokassa. Tämä voi olla rikastuttavaa vuorovaikutustaitojen kehittymisen kannalta. Oppilaiden kannalta tässä on sekin puoli, että saa uusia kavereita.

Koin haasteen olevan siinä, ettei tuokio latistu pelkäksi kaavan noudattamiseksi vaan, että siinä säilyy ainutkertaisuuden tunne, leikillisuus, heittäytyminen joka kerta uuteen tilanteeseen. Tämän työskentelyn aikana itselleni eikä ilmeisesti myöskään muillekaan osallistujille tullut tunnetta, että tunnit olisivat olleet tylsää saman toistoa. Samana pysyvä tunnin rakenne toi toimintaan turvallisuutta. Kuitenkin tunneissa oli riittävästi vaihtelua, mikä piti mielenkiintoa yllä. Osansa tuntien onnistumiseen vaikutti varmasti myös se, että jokaisella tunnille osallistuvalla oppilaalla on oma avustaja. Tämä varmasti vähensi osallistujien kiireen tunnetta, jolloin tilanteessa läsnä oleminen oli helpompaa.

Tarinatunnin palautelomakkeissa (liitteet 3 ja 4) ei kirjattu monia kehittämiskohteita. Oletan, että tämä on merkki siitä että tuntiin oltiin tyytyväisiä, koska muihin lomakkeen kohtiin kuitenkin kirjattiin positiivisia asioita tunnista. Keskusteluissa tulikin esiin, että tuntiin oltiin tyytyväisiä. Joitakin asioita työskentelyn aikana kuitenkin muutettiin tai haluttiin tehdä toisin.

Koko työskentelyn ja jatkosuunnitelman tekemisen kannalta tärkeimpiä kehittämiskohteita oli palautelomakkeissa mainitut oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus ja tunnin jälkeisen keskustelun videointi. Oppilaiden aloitteiden huomioimista

entistä enemmän pidettiin edelleen tärkeänä. Mukavalta ehdotukselta tuntui myös eräästä palautelomakkeesta noussut ehdotus siitä, että tarinatunteja voisi joskus pitää niinkin, että koulun muutkin oppilaat pääsisivät kokeilemaan minkälaista 'metsäretkellä' on.

7.6 Jatkosuunnitelma

Kaikki tarinatunnille osallistuneet työntekijät olivat sitä mieltä, että tuntia kannattaa jatkaa. Jatkosuunnitelmaan tulevat asiat mietittiin yhdessä työntekijöiden kanssa. Muutoksia alkuperäiseen suunnitelmaan tuli vain muutamia.

Ryhmän koko pysyy jatkossa samana. Erään oppilaan kohdalla osallistuminen jäi vielä epävarmaksi. Jos hän ei jatkossa tunnille voi osallistua, hänen tilalleen tulee samasta luokasta toinen oppilas. Mahdollisesti myös yksi työntekijöistä vaihtuu. Palaverissa sovittiin, kuka huolehtii uuden työntekijän perehdytyksestä, jos vaihdos tulee.

Jotkut työntekijät kokivat, että tunti voisi olla harvemminkin, koska oppilaalla saattoi olla lukujärjestyksessä päällekkäisyyksiä. Sovittiin, että työryhmä voi jatkossa päättää pitää toisinaan lyhyempiä (45 min.) toisinaan pidempiä (1,5 h) tunteja. Välillä voi myös pitää tauon työskentelyssä.

Tavoitteita ja työtapoja ei ollut tarve muuttaa. Yksi lisäys tavoitteisiin ja työtapoihin kuitenkin tuli. Jatkossa tunnilla pyritään antamaan aikaa enemmän oppilaiden keskinäiselle vuorovaikutukselle sekä metsäretken aikana että sen jälkeen.

Nyt raportoidun työskentelyn aikana ohjaaja huolehti tunnin järjestelyjen tekemisestä sekä tunnin ohjaamisesta. Jatkossa työntekijöiden täytyy miettiä työnjaot, jotta työskentely sujuisi. Joitakin työnjakoja tehtiin jo jatkosuunnittelupalaverissa. Sovittiin, että työntekijät jakavat tunnin ohjauksen. Joku työntekijöistä ohjaa alkurituuaalit, toinen loppurituuaalit. Myös vaihtuvien kohtausten ohjaaminen jaetaan eri työntekijöille. Roolit pysyvät muuten samoin, mutta työntekijöille uutena roolina on toimia vuorollaan kertojana.

Uuteen suunnitelmaan kirjattiin omaksi uudeksi kohdaksi suunnitelman tarkistus. Tehdyllä suunnitelmalla on tarkoitus jatkaa joulun asti, jonka jälkeen mietitään jatkoa. Suunnitelmaa on luonnollisesti päivitettävä myös vuodenajan vaihtumisen mukaan. Uutena suunnitelmaan kirjattiin myös omat sivut videoinneista ja palautekysymyksistä. Videointisivun tarkoituksena on toimia videoinnin suunnittelun muistilistana. Koska tunnilla on jatkossakin tarkoitus varata aikaa palautekeskusteluun, uuteen suunnitelmaan on koottu lista tämän opinnäytetyön puitteissa käytetyistä palautelomakkeista käytetyistä kysymyksiä. Listan tarkoituksena on auttaa palautekeskustelussa tai mahdollisen palautelomakkeen laatimisessa. Työryhmä saa itse päättää, minkälaisia palautteenannon muotoja he haluavat jatkossa käyttää.

Koska tarinatunnin 'retki' oli tapahtunut syksyisessä metsässä, oli luonnollista, että jatkossa tarina olisi talvinen. Joulun lähestyminen otettiin uudessa suunnitelmassa myös huomioon. Uuteen suunnitelmaan kirjattiin valinnaisiksi kohtauksiksi 'kylmä', 'sade', 'luonnonmateriaalit', 'metsän eläimet tai niiden ruokkiminen' ja 'maistelu'. Suunnitelmaa tehtäessä mietittiin, minkälaista materiaalia ja/tai toteuttamistapoja uudet kohtaukset vaativat. 'Kylmä' luodaan aukaisemalla ikkuna hetkeksi. Toiseksi tavaksi tuoda 'kylmä' sisään suunniteltiin isokokoinen pussi, jonka sisään laitetaan kylmäkalleja. Pussi voidaan laittaa vielä sadekankaan alle ennen tunnustelua. Myös lumiukko tai lumipallot voivat olla tämän kohtauksen toteuttamistapoina. Lumipallot tai lumiukko voidaan säilyttää pakastimessa, jotta joka kerralle ei tarvitse tehdä uusia. 'Sade' toteutetaan entiseen tapaan. 'Metsän eläimet' -kohtauksessa tavataan metsässä eläimiä. Kohtaus voidaan toteuttaa myös siten, että eläimille viedään metsään ruokaa. Tämän kohtauksen toteuttamiseen tarvitaan pehmoeläimiä ja/tai eläimille sopivaa ruokaa, esimerkiksi kauralyhde. 'Maistelu' -kohtauksessa otetaan eväät esille tai ehkä metsästä löytyy vielä jotain syömistä.

Joka kerran samoina toteutettavat kohtaukset säilyvät pääasiassa samoina kuin alkuperäisessäkin suunnitelmassa. Orava jäi alkukoukkuna pois, koska se ei enää herättänyt kiinnostusta oppilaissa. Koska tunnin rakenne on aina sama alkuritualeineen ja työskentely on pitkäkestoista (ei yksittäisiä erilaisia kokoontumisketo-

ja), alkukoukun tarvetta ei välttämättä ole. Alkurituaalit riittävät virittäytymään tilanteeseen. Uuteen suunnitelmaan myös lisättiin 'tuulen' vaihtoehdoksi 'nuotio'. Nuotion toteuttamistapa jäi vielä mietittäväksi. Yhdeksi tavaksi rakentaa nuotio mietittiin haloista rakennettua kehikkoa, jonka sisälle laitetaan lamppu. Lampun päälle oikeaa valaistusta jäljittelemään punainen silkkipaperi. Saunatuoksulla voidaan saada aikaan sopiva tuoksu. Joulun lähestyminen voidaan tunnilla huomioida siten, että metsässä aikaisemmin vastaan tullut susi vaihtuukin poroksi. Suunnitelmaan kirjattiin myös yhdeksi suden vaihtoehdoksi joululahjapaketti. Paketista voi löytyä myös lahja (esim. suklaata) osallistujille.

”Tärkeää on pienet pieneen pienet askeleet...”

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli löytää uudenlainen tapa tukea vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan vuorovaikutusaloitteita. Tätä tarkoitusta varten suunniteltiin tarinatunti. Tarinatuntisuunnitelma toteutettiin erään koulun työntekijöistä ja vaikeasti kehitysvammaisista oppilaista kootun työryhmän kanssa. Osallistujat kokivat työskentelyn mielekkääksi. Kokemuksena oli, että työskentely mahdollisti oppilaiden vuorovaikutusaloitteiden tekemisen sekä työntekijöiden vuorovaikutuskumppanina olemisen harjoittamisen. Työryhmä halusi jatkaa tarinatuntityöskentelyä. Opinnäytetyön puitteissa aloitettu toiminta saa siis jatkoa.

Minulla oli kaksi laajaa ja mielenkiintoista teoriataustaa opinnäytetyötä tehdessäni. Ajoittain tuntui, että olen haukannut liian suuren palan purtavaksi. Välillä tuntui miltei mahdottomalta tehtävältä sovittaa näitä kahta tahoja toisiinsa, vaikka koko ajan ne tuntuivat jollain tavoin toisiinsa limittyvän. Toisaalta törmäsin draamakasvatuksen kirjallisuudessa ajatukseen, että draama ei saa olla työkalu, jonka avulla opetellaan tiettyjä asioita (Heikkinen 2005, 35). Tässä valossa työni joutuu kyseenalaiseen valoon. Tarinatunnillahan käytetään draaman keinoja vuorovaikutustaitojen opetteluun.

En kuitenkaan suinkaan ole ensimmäinen, joka näitä kahta maailmaa yrittää yhteen sovittaa. Draamassa ja vuorovaikutuksessa voidaan nähdä useita yhtymäkohtia. Ensinnäkin voidaan kysyä, voiko ihmisten välistä toimintaa edes olla ilman vuorovaikutusta. Erityisesti osallistavassa draamassa työskentely muotoutuu sellaiseksi kuin osallistajat sen yhteistyöllään luovat (Heikkinen 2005, 76). Ilman vuorovaikutusta ei olisi tällöin draamatyöskentelyäkään.

Draamakasvatuksen ja vuorovaikutuksen alueella on yhtymäkohtia, mutta käytyt termit saattavat erota. Vuorovaikutuksen alueella puhumme aloitteista. Draaman termeillä ilmaistuna aloitteet ovat tarjouksia. Tarjoukset ja aloitteet voidaan

hylätä, jolloin ne voivat loppua, ja kontakti ihmisten välillä katkeaa. Tarjouksen tai aloitteen tekijä voi myös yrittää sitkeästi uudestaan, jolloin – Pullin sanoin ilmaistuna – tarjouksista tulee haastavan käyttäytymisen erikoistarjouksia. Tarjoukset ja aloitteet voidaan myös ottaa vastaan, jolloin vuorovaikutuksen osapuolet pääsevät merkityksistä neuvottelemisen alkuun. (Pulli 2003, 165.)

Vuorovaikutustilanteessa ja draamassa osallistujien on pystyttävä kiinnittämään huomio samaan asiaan, kyettävä jaettuun tarkkaavaisuuteen, jotta voidaan tehdä töitä yhteisen päämäärän eteen. Draamassa luodaan tarinaa ja merkityksiä. Merkityksiä luodaan myös vuorovaikutustilanteissa, kun neuvotellaan ja varmistetaan että kumpikin osapuoli on ymmärtänyt toisen aloitteen samalla tavalla. Draaman keinoin voidaan harjoitella jaettua tarkkaavaisuutta. Draamassa on mahdollisuus liioitella ja pitkittää tilanteita, kunnes kaikki osallistujat varmasti jakavat huomion samaan asiaan. (Pulli 2003, 164.)

Tarinatuntiin osallistuneet työntekijät olivat sitä mieltä, että tarinatuntityöskentely oli vapaampaa toimintaa kuin oppitunnit. Koettiin, että tunti tutustutti osallistujat uuteen erilaiseen oppimistapaan. On vaikea ja ehkä mahdotonkin arvioida, mitä oppilaat saivat tunnista, koska kaikki anti tuskin näkyy ulospäin koskaan. Voimme työntekijöinä kuitenkin luottaa siihen, että vaikeasti kehitysvammaisenkin pyrkii luomaan mielikuvia ja merkityksiä havainnoistaan (Pulli 2003, 165). Tulomme me sitten tietoisiksi heidän ajatuksistaan tai emme.

Yksi tarinatunnille osallistuneista oppilaista oli keskustellut häntä tarinatunnilla avustavan työntekijän kanssa metsäretkestä useamman kerran ennen tarinatunnille tuloa. Työntekijällä oli vahva tunne siitä, että oppilas näissä tilanteissa muisti edellisen tai edelliset kerrat. Työntekijä pystyi myös jäljittämään kaksi elettä, jotka oletettavasti liittyivät tarinatunnilla tapahtuneisiin asioihin (käden vieminen suulle – syömistä, käden heilutus – sadekankaan heilutus). Sama oppilas äänteli ja naureskeli paljon myös tunnilla metsäretken päätyttyä ikään kuin olisi muistellut juuri tapahtunutta. Hän osoitti myös monesti ääntelynsä jollekin toiselle ihmiselle eli pyrki kontaktiin ja avaamaan keskustelua. Tällaiset eleet ja keskustelut ovat tietenkin aina monenlaisen arvelun ja päättelyn tulos. Ne vaatisivat vielä tarkem-

paa tutkiskelua ja seurantaa, mutta osoittavat mielestäni sen, että jotain on tehty oikein. Kiinnostavia ja mieleenpainuvia asioita on tehty, jos niistä kerran riittää juttua myöhemminkin.

Draamatyöskentelystä kehitysvammaisten kanssa on vielä vähän tietoa saatavissa. Pidän arvokkaana lähteenä Pääjärven kuntayhtymän draamahankkeen raporttia. Kyseinen kirja olikin ainoa tuore lähde aiheesta. Sain tunnin suunnittelun kannalta tärkeää tietoa kirjasta. Myös malli ohjaussuunnitelmaa varten on kirjasta. Eräässä kirjan raportissa olikin koettu draaman suunnittelu työlääksi, koska tietoa on niin vähän saatavana. Minulla tietoa oli jo vähän enemmän käytössä kuin heillä. Oma opinnäytetyöni ei puhtaasti edusta draamakasvatuksen aluetta. Toivon silti, että se lisäisi tietoa kehitysvammaisten kanssa tehtävästä draamallisesta työskentelystä, jotta jatkossa työskentely tällä saralla helpottuisi. Tietojeni mukaan tänä syksynä on aloitettu tutkimuksen teko kehitysvammaisten kanssa toteutettavasta draamasta ja vuorovaikutuksesta. Jään mielenkiinnolla odottamaan tutkimuksen valmistumista.

Opinnäytetyöni oli raportti erään ryhmän toiminnasta. Tämän työskentelyn aikana voitiin luoda vasta pohja oppilaiden vuorovaikutustaitojen tukemiselle. Tarinatunnilla käytetyin tavoittein toiminnan pitäisi mielestäni olla pitkäkestoista. Pitkäkestoisen työskentelyn aikana on mahdollista tehdä luotettavampaa seurantaa ja arviointia työskentelyn mahdollisista vaikutuksista vuorovaikutustaitojen kehittymiselle. Tarinatunnin osallistujat olivat kokeneet työskentelyn mielekkääksi. Toivon, että tämä innostaa ottamaan ”pienen pieniä askeleita” jatkossakin. Työskentely on vasta alussa.

Toivon, että opinnäytetyöni innostaa myös lukijaa tutustumaan käsiteltyihin aiheisiin tarkemmin. Rohkaisen mielelläni kokeilemaan tarinatunnin tyyppistä työskentelyä. Työssäni olen jo kertonut, minkälaisia asioita tarinatunnin suunnitelmaan on kirjattu. Tiivistän tähän vielä silti vielä joitakin asioita, jos lukija haluaa omassa työssään hyödyntää tarinatunnin kokemuksia ja suunnitelmaa.

Tarinatunnin työryhmä jatkaa nyt ilman erillistä ohjaajaa. Mielestäni on kuitenkin hyvä, että uudessa ryhmässä on erikseen ohjaaja, joka huolehtii tunnin kokonaisuudesta. Näin kaikki osallistujat saavat rauhassa opetella tunnin työskentelyä, ja tunnin suunnittelu ja toteutus on selkeästi jonkun vastuulla. Suunniteltaessa sekä toteutusvaiheessa ohjaajan kannattaa hyödyntää osallistujien tietoja ja kokemuksia hyväksi. Vaikeasti kehitysvammaisten lähi-ihmiset ovat asiantuntijoita avustettaviensa taitojen suhteen.

Huolellista etukäteissuunnittelua pidän tunnin sujumisen ja ohjaamisen kannalta tarpeellisena. Suunnitelmaan kannattaa kirjata työskentelyn aikataulu ja se, kuinka usein suunnitelma tarkistetaan. Työskentelyn ja osallistujien tavoitteet ja työtavat sekä osallistujien roolit ja/tai työnjaot on tietenkin pohdittava. Tunnin kulkua olen selvittänyt suunnitelmassani niiltä osin kun se on tarpeellista, jotta ohjaussuunnitelman käyttö olisi ymmärrettävämpää. Työskentelyä on hyvä videoida, koska se auttaa tarkastelemaan omaa toimintaansa ja tuntia yleensä. Opinnäytetyössäni käyttämiäni palautelomakkeiden kysymyksiä voi käyttää apuna suunnitelman tarkastamisessa. Draamasopimuksen tekoon löytyy apua tämän opinnäytetyön lisäksi kirjallisuudesta. Suosittelen tarinatunnilla käytettyä ohjaussuunnitelman mallia, koska siinä on samassa kohtauksessa tarvittavat tiedot hyvin esillä.

Ennen työskentelyn tarkempaa suunnittelua ja aloittamista kannattaa mielestäni tutustua muutamaa opinnäytetyössäni käyttämiäni kirjoihin. Vuorovaikutusta käsittelevistä kirjoista suosittelen Granlund & Olssonin Enemmän vuorovaikutusta –kirjaa. Rødbroen ja Suosalmen artikkeli Vuorovaikutus ja kommunikaatio löytyy kirjasta Aistit väylänä vuorovaikutukseen ja kommunikaatioon. Artikkelissa on tiiviisti kuvattu hyvää asiaa vuorovaikutuskumppanina olemisesta. Tuula Pullin ja Virpi Hämäläisen toimittamassa Kuvittele! –kirjassa on raportteja kehitysvammaisten kanssa toteutetuista draamaryhmistä. Kirjaa voi tilata Avainsäätien sivujen kautta: www.avainsaatio.fi (Avainsäätien julkaisut). Kirjastoista julkaisua on vaikea saada. Kirja on tietojeni mukaan vain Teatterikorkeakoulun kirjaston kokoelmissa. Toisena draamakasvatusta käsittelevänä teoksena suosittelen Owens & Barberin Draamasuunnistus –kirjaa. Lähdeluettelossa on tietenkin lisää aihetta sivuavaa kirjallisuutta.

Kaikkien tämän opinnäytetyön aikana otettujen askeleiden jälkeen on hyvä sanoa, että A:sta kannattaa aloittaa. Työskentely on ollut antoisaa. Itselleni syntyi kipinä laajentaa ja syventää omaa tietämystään sekä vuorovaikutuksen alueelta että draamakasvatuksen alueelta. Toivonkin, että minulle aukeaisi mahdollisuuksia kartuttaa tietoja ja kokemuksia. Erityisesti minua kiinnostaa tällä hetkellä vaikeasti kehitysvammaisen ihmisen tutkivan käyttäytymisen piirteet. Draamakasvatuksen ajatukset olivat minulle melko uusia ennen tämän työn tekemistä. Nyt kun aiheeseen on tutustunut, se tuntuu tarjoavan lukuisia mahdollisuuksia omaankin työskentelyyn.

Lopuksi haluaisin vielä laittaa eräästä palautelomakkeesta lainauksen, jonka työntekijä oli kirjannut työntekijän omien tavoitteiden toteutumista koskevan kysymyksen alle. Vastaus kuvaa mielestäni hyvin sitä, että vaikka työntekijän toimintaa koskeva tavoite olisi hänen omien vuorovaikutustaitojensa kehittämisessä, tavoitteessa onnistuminen näkyy myös kehitysvammaisen toiminnassa. Ilo on siis molemminpuolinen.

”Omaan toimintaan kiinnittää nyt enemmän huomiota. Avustettavan kanssa jutustelu jälkeenpäin on ollut antoisaa, kun olen huomannut, että juttelemme samasta asiasta. Oppilaan ilo siitä, että aikuinen ymmärtää merkkejä.”

LÄHTEET

Alatalo, T. 1999. Olen ja saan sanoa. WSOY, Porvoo.

Granlund, M. & Olsson, C. 1994. Enemmän vuorovaikutusta. Kurssiaineisto – teoriakirja. Kehitysvammaliitto ry, Helsinki.

Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille. Kansanvalistusseura, Vantaa.

Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista! Minerva Kustannus Oy, Jyväskylä.

Helske, L., Ukkola, T. 1994. Draamaterapia ja sen käyttömahdollisuuksia. Teoksessa Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, Jyväskylä, 220 - 232.

Huuhtanen, K. toim. 2001. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa vuosituhannen taitteessa. Kehitysvammaliitto ry, Helsinki.

Huuhtanen, K. 2003. Odysseus päiväkeskuksessa. Teoksessa Kuvittele! Draama kieltä kehräilee, sanatonta saattelee. Toim. Pulli, T. & Hämäläinen, V. Pääjärven kuntayhtymä AAC –hanke Sanomatta selvää 1999-2002 raportti 4. Avainsäätio, Pääjärvi, 51 - 55.

Hämäläinen, V., Leino, P. 2003. Nukeista naamioihin – nukketeatterikerhon tarinoita. Teoksessa Kuvittele! Draama kieltä kehräilee, sanatonta saattelee. Toim. Pulli, T. & Hämäläinen, V. Pääjärven kuntayhtymä AAC –hanke Sanomatta selvää 1999-2002 raportti 4. Avainsäätio, Pääjärvi, 101 - 111.

Hämäläinen, V. & Pulli, T. 2003. Matkoilla olohuoneessa – mielikuvia ja muistojä. Teoksessa Kuvittele! Draama kieltä kehräilee, sanatonta saattelee. Toim. Pulli, T. & Hämäläinen, V. Pääjärven kuntayhtymä AAC –hanke

- Sanomatta selvää 1999 - 2002 raportti 4. Avainsäätiö, Pääjärvi, 125 - 131.
- Johansson, I. 1994. Varhaisen kielenkehityksen tukeminen. Kehitysvammaliitto ry, Helsinki.
- Jääliinoja, P. 2000a. Draaman lähteillä. Teoksessa Sesam! Avaimia esiopetuksen draamapedagogiikkaan. Toim. Aili Helenius. Atena, Jyväskylä, 20 – 40.
- Jääliinoja, P. 2000b. Eri-ikäisten draamapedagogiikan erityispiirteitä. Teoksessa Sesam! Avaimia esiopetuksen draamapedagogiikkaan. Toim. Aili Helenius. Atena, Jyväskylä, 110 – 136.
- Kaski, M. (toim.), Manninen, A., Mölsä, P., Pihko, P. 2001. Kehitysvammaisuus. WSOY, Helsinki.
- Keränen, E. 2001. Luovuus ja toiminnallisuus sosiaalialanyössä. Teoksessa Sosiaalialan työn uudet ulottuvuudet. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki, 105 – 129.
- Lehtinen, U., Haapala, M. & Dahlström, R-M. 1993. Aistien avulla oppimaan. Lähestymistapoja vaikeasti monivammaisten henkilöiden kehityksen tukemiseen. Kirjayhtymä, Helsinki.
- Lintunen, J. 1993. Pedagoginen draama kehitysvammatyössä. Jyväskylän yliopisto, täydennyskoulutuskeskus, Jyväskylä.
- Luukko, K., Varala, H. 2003. Tyynystä toimintaan – päivätoimintakeskuksen draamaryhmä. Teoksessa Kuvittele! Draama kieltä kehräilee, sanatonta saattelee. Toim. Pulli, T. & Hämäläinen, V. Pääjärven kuntayhtymä AAC –hanke Sanomatta selvää 1999 - 2002 raportti 4. Avainsäätiö, Pääjärvi, 57 - 63.

- Makkonen, V. 1994. Kehitysvammaisten ymmärryksen kehittyminen draaman avulla. Teoksessa *Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos. 1996 Toinen, muuttamaton painos, 233 - 246.
- Nafstad, A. & Rødbroe, I. 1999. *Co-creating communication*. Forlaget Nord-Press, Dronninglund.
- Owens, A. & Barber, K. 1998. *Draama toimii*. JB-kustannus, Helsinki.
- Pulli, T. 2003. Draamaa kommunikoinnin käsittepakissa. Teoksessa *Kuvittele! Draama kieltä kehräilee, sanatonta saattelee*. Toim. Pulli, T. & Hämäläinen, V. Pääjärven kuntayhtymä AAC –hanke Sanomatta selvää 1999-2002 raportti 4. Avainsäätiö, Pääjärvi, 162 - 167.
- Pulli, T., Hämäläinen, V. & Blomqvist, L. 2003. Kalevalan mailla – asukkaat hoitajien kyydissä. Teoksessa *Kuvittele! Draama kieltä kehräilee, sanatonta saattelee*. Toim. Pulli, T. & Hämäläinen, V. Pääjärven kuntayhtymä AAC –hanke Sanomatta selvää 1999 - 2002 raportti 4. Avainsäätiö, Pääjärvi, 65 - 99.
- Pulli, T. & Hämäläinen, V. 2003. Draaman oppeja. Teoksessa *Kuvittele! Draama kieltä kehräilee, sanatonta saattelee*. Toim. Pulli, T. & Hämäläinen, V. Pääjärven kuntayhtymä AAC –hanke Sanomatta selvää 1999-2002 raportti 4. Avainsäätiö, Pääjärvi, 151 - 158.
- Ruusunen, T. 2005. Ilmaisulliset menetelmät – siltoja itseen ja toisiin. Teoksessa *Sosiaalipedagoginen ammatillisuus – Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi*. Ranne, K., Sankari, T., Rouhiainen-Valo, T., Ruusunen, T. (toim.) Satakunnan ammattikorkeakoulu Sarja D, Muut julkaisut 1/2005. Satakunnan ammattikorkeakoulu, Pori.
- Rødbroe, I., Suosalmi, M. 2000. Vuorovaikutus ja kommunikaatio. Teoksessa *Aistit väylänä vuorovaikutukseen ja kommunikaatioon: Aistien aktivoin-*

tiin tarkoitettut välineet ja ohjelmat –projekti. Toim. Nurminen, S., Saar, V. Kuulonhuoltoliitto ry, Helsinki, 12 - 28

von Tetzchner, S., Martinsen, H. 2000. Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin. 2. painos. Kehitysvammaliitto ry, Helsinki.

Vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteet peruskoulua varten. 1997. Opetushallitus, Helsinki.

LIITTEET

liite 1

Lahdessa 21.8.2006

Tervehdys!

Opiskelen Lahden ammattikorkeakoulussa sosionomiksi. Aikaisemmalta koulutukseltani olen kehitysvammaistenohjaaja, ja olen työskennellyt (koulun nimi) koulussa n. 12 vuotta. Sosionomin opintojen lopulla tehdään opinnäytetyö, jota olen parhaillaan tekemässä. Opinnäytetyön aiheeksi olen valinnut vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan vuorovaikutusaloitteiden tukemisen. Työni alustava otsikko on ”A niin kuin aloitteet. Tarinatunnin suunnittelu vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan vuorovaikutusaloitteiden tukemiseksi”. Teoriatausta työskentelyyn tulee varhaisen vuorovaikutuksen tukemisen alueelta (esim. Mats Granlund & Cecilia Olsson: Enemmän vuorovaikutusta, 1994.) sekä tunnin suunnittelun osalta myös draamakasvatuksen alueelta (esim. Tuula Pulli & Virpi Hämäläinen (toim.): Kuvittele! Draama kieltä kehräilee, sanatonta saattelee. 2003.).

Olen alustavasti keskustellut (koulun nimi) tarinatuntiin osallistuvista oppilaista (kuten myös työntekijöistä). Ennen kuin lyömme ryhmän kokoonpanon lukkoon, tarvitsen teidän kantanne siihen, voiko lapsenne osallistua ko. ryhmän työskentelyyn. Ennen ryhmän työskentelyn aloittamista pyydän myös tutkimusluvan eettiseltä toimikunnalta.

TARINATUNNIN SUUNNITELMA PÄHKINÄNKUORESSA:

- Tavoitteena on, että oppilaille on mahdollisuus viedä omalla osallistumisellaan tarinaa eteenpäin
- Etukäteen on kuitenkin suunniteltu kehyskertomus:
 - o kehyskertomuksen idea on, että lähdemme yhdessä metsäretkelle
 - o metsäretkellä tulee vastaan erilaisia asioita: esim. marjanpoimintaa, tuuli, sade, eläimiä. Oppilaiden mielenkiinnosta ja reaktioista riippuu, minkälaiseksi tarina muodostuu.

- Kaksi tunneista videoidaan
 - o videot katsotaan työryhmän kesken työskentelyn päätteeksi
 - o näytän mahdollisesti osia videoinneista myös opinnäytetyön esitystilaisuudessa, jossa on läsnä ammattikorkeakoulun opettajia ja opiskelijoita
- Ryhmän toimintaan osallistuvat työntekijät täyttävät jokaisen kerran jälkeen palautelomakkeen. Oppilaiden tuntemukset otetaan huomioon jatkokehittelyssä
- Oppilaiden kanssa kokoonnumme kuusi kertaa syksyn aikana
- Työni kirjallisessa osassa raportoin palautelomakkeiden ja suullisen palautteen, oppilaiden palautteen ja videointien perusteella työskentelyn kulkua, painotus raportoinnissa on siinä onko tunti täyttänyt tavoitteet, onko työskentely ollut mielekästä oppilaiden kannalta, kannattaako sitä jatkaa. Oppilaiden taitoja ei arvioida eli työssä ei tehdä varsinaista seurantaa.

Opinnäytetyön kirjallisessa osuudessa en käytä oppilaiden oikeita nimiä

Jos näytän opinnäytetyöni esitystilaisuudessa osia videoinneista, valitsen sellaisia kohtia, joissa oppilaiden nimet eivät tule selville.

Lisätietoja voitte kysyä puhelimitse minulta: (puhelinnumero), Riikka Viskari

Palautattehan kyselyn koululle 25.8.2006 mennessä, KIITOS!

liite 2

TARINATUNTIIN OSALLISTUMINEN

Oppilaan nimi: _____

Lapseni saa osallistua tuntiin _____
kyllä ei

Lapseni saa näkyä videolla, josta näytetään osia opinnäytetyön esittämistilaisuudessa

kyllä ei

Huoltajan allekirjoitus ja nimen selvennys:

Palautus koululle 25.8. 2006 mennessä.

TARINATUNNIN PALAUTELOMAKKEEN KYSYMYKSET

1. Mikä jäi tästä kokoontumiskerrasta päällimmäiseksi mieleesi?
2. Mikä oli hyvää tällä kerralla?
3. Mitä asioita tämän kerran perusteella pitäisi mielestäsi kehittää?
4. Miten arvioisit avustamasi oppilaan tunnelmia ja osallistumista?
5. Miten arvioisit omia tuntemuksiasi ja osallistumistasi?
6. Miten arvioisit ohjaajan työskentelyä?

PALAUTELOMAKE TARINATUNTIEN PÄÄTTEEKSI (lomakkeen kysymykset)

1. Kannattaako tarinatuntia mielestäsi jatkaa?
 - a. Kyllä / Ei (ympyröi sopiva vaihtoehto)
 - b. Miksi?
2. Tukiko tarinatunti mielestäsi a) avustamasi oppilaan ja b) tunnille osallistuneiden oppilaiden vuorovaikutusaloitteiden tekoa?
 - a. Kyllä / Ei (ympyröi sopiva vaihtoehto)
 - b. Miksi? Miten?
3. Mahdollistiko tarinatunti mielestäsi työntekijän vuorovaikutuskumppanina olon harjoittamisen?
 - a. Kyllä / Ei (ympyröi sopiva vaihtoehto)
 - b. Miksi? Miten?
4. Kuinka ohjaajan tavoitteet mielestäsi täyttyivät?
5. Kuinka tavoitteet täyttyivät omalla kohdallasi?
6. Miten tarinatuntia pitäisi mielestäsi kehittää?



*Tarinatunnin
suunnitelma
syksy 2006*

Metsän koulu

*Koko metsä opettaa
poluillansa kulkijaa:
Tuuli laulaa laulutunnin,
puro tanssii tanssitunnin,
sammalpatja painitunnin,
marjametsä ruokatunnin,
opit heinän huiskutuksen,
kaislikkojen kuiskutuksen,
kallioiden kuminaa,
suuren metsän huminaa.*

Hannele Huovi





AIKATAULU

- vko 36 Lämmittelytunti + draamasopimuksen tarkentaminen
- vko 37 Tarinatunti + videointi
- vko 38 ja 39 Tarinatunti
- vko 40 Tarinatunti + videointi
- vko 41 Videoiden katsominen ja kommentointi
- vko 42 Jatkosuunnitelman laatiminen

Kokoontumiset

- o perjantaisin klo 9-10.30
- o Tilana on "pienen" pienluokka



LÄMMITTELYTUNTI

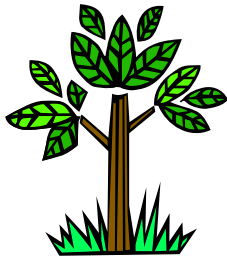
- Kokoontuminen
 - o Osallistujat tulevat eri luokista, odotetaan että kaikki ovat paikalla. Jokaiselle huomioidaan sopiva asento
- Aloitussignaali
 - o soittorasia
- Nimilaulu
 - o "(Riikka-tyttö, Riikka-tyttö) kiva kun oot täällä x 2, Ai-ai-ai-ai ai, kiva kun oot täällä x 2"
- Laulu
 - o "Lähtekäämme metsään, metsään, metsään. Lähtekäämme metsään retkelle. Hip-hei kaikki vaan metsään marssitaan. Hip-hei trallallaa, trallallaa."
- Luonnonmateriaalien tutkiminen, vapaa keskustelu:
 - o huomioidaan oppilaan aloitteet ja kiinnostuksen kohteet
- Luonnonmateriaaleista jokainen valitsee mieleisensä:
 - o tehdään draamasopimusmerkki laminoimalla valittu asia. Merkkiin kiinnitetään hakaneula.
- Draamasopimusmerkki kiinnitetään rintaan
- Oppilaat saavat jatkaa vapaasti luonnonmateriaalien tutkimista. Työntekijät käyvät vielä tarinatunnin suunnitelmaa ja järjestelyjä läpi

- Tunti lopetetaan laulamalla
 - o "Kotimatka alkaa juoksujalkaa. Kotimatka alkaa, trallal-lei. Hip-hei kaikki vaan, nyt näin marssitaan. Hip-hei, trallalaa, trallallaa."

- Draamasopimusmerkit kerätään

TUNNIN TAVOITTEET:

- o Osallistujat saavat mahdollisuuden tutustua toisiinsa
- o Tuleviin tarinatuokion asioihin johdattelu:
 - Laulut samat kuin jatkossa
 - Luonnonmateriaalit
- o Oppilaiden aloitteiden huomaamisen opettelu



TARINATUNNIN

tavoitteet, työtavat, roolit, tunnin kulku

TAVOITTEET:

- OPPILAAT:
 - o Tunnilla annetaan mahdollisuus oppilaille omiin aloitteisiin
 - o Pyritään turvaamaan oppilaille tilanteen hallinnan tunne (riittävästi tuttuja ja toistuvia elementtejä)
- TYÖNTEKIJÄT:
 - o Pyritään pääsemään samalle aaltopituudelle oppilaiden kanssa
 - o Oppilaiden aloitteiden huomioimisen, niiden vahvistamisen, tulkitsemisen ja merkityksestä neuvottelemisen harjoittelu
 - o Heittäytyminen tarinan maailmaan
- OHJAAJA:
 - o Osanottajien aloitteiden huomioimisen ja niiden pohjalta tarinan kuljettamisen harjoittelu
 - o Ryhmän ohjaamisen taitojen kehittäminen

TYÖTAVAT:

- OPPILAAT:
 - o Annetaan oppilaille mahdollisuus toimia omalla persoonallisella tavalla tilanteessa

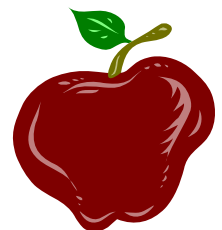
- TYÖNTEKIJÄT:
 - o Oman avustettavan taitojen huomioiminen (etukäteen ko. asioihin tutustuminen, asioiden tiedostaminen)
 - o Oppilaiden aloitteiden tulkinta
 - o Omien ehdotusten ja huomioiden tuominen mukaan tarinaan
 - o Palautteen antaminen
- OHJAAJA:
 - o Ryhmän ohjaaminen: tiedon jakaminen kaikille
 - o Erialaisten tapojen käyttö kerronnassa, esim. käsinukke
 - o Palautteen anto

ROOLIT:

- OPPILAAT:
 - o Ei erityistä roolia
- TYÖNTEKIJÄT:
 - o Oppilaan avustaja
 - o Osallistuva osanottaja
- OHJAAJA:
 - o Kertoja

TUNNIN KULKU:

- Tarinan rakenne aina sama. Osioita voi olla eri kokoontumis-kerroilla eri määrä
- Punaisella merkityt kohtaukset (1, 2 ja 6-9) ovat joka kerta.
- Mustalla merkityt kohtaukset (3-5) vaihtelevasti





DRAAMASOPIMUS METSÄRETKELLE

- Anna oppilaiden aloitteille tilaa. Ole myös itse aloitteellinen
- 'Mokaaminen' ei häiritse
- Unohda arkiset asiat, heittäydy tarinan maailmaan
- Ole oma itsesi
- Jaa tietosi, anna palautetta
- Ole etukäteen tietoinen avustettavasi taidoista (vuorovaikutus, aistit, motorikka), mutta älä suunnittele etukäteen, mitä aiot tunnilla oppilaan kanssa tehdä
- Toiminta on vapaaehtoista. Anna oppilaan vetäytyä toiminnasta ja palata mukaan, kun hän niin haluaa

MIKÄ	MITÄ	MIKSI	MITEN	VÄLINEET, TILA
1. ALOITUS- RITUAALIT Kokoontuminen	Tuttu tila	Tuttu tilanne ja tutut aloitusrituaalit auttaa ennakkoimaan tulevaa	Osallistujat tulevat eri luokista, odotetaan että kaikki ovat paikalla. Jokaiselle huomioidaan sopiva asento	Vihreä alusta valmiina paikallaan
Aloitussignaali	Aloituksen merkki	ks. edellä	ks. Välineet, tila	Soittorasia
Nimilaulu	Esittäytyminen	ks. edellä	Vieritetään pallo vuorollaan jokaiselle. Lauluna: ”(Riikka-tyttö), (Riikka-tyttö) kiva kun oot täällä x 2, Ai ai ai ai ai kiva kun oot täällä x 2”	Pallo
Johdattelu aiheeseen	Kerrotaan, että ollaan lähdössä metsäretkelle	ks. edellä	Lauletaan: ”Lähtekäämme metsään, metsään, metsään, lähtekäämme metsään retkelle. Hip hei kaikki vaan metsään marssitaan, Hip hei trallalaa, trallalaa.”	
Draamasopimus	Kysymys ja vastaus	Merkki ”toiseen maailmaan” siirtymisestä, sitou-	Ohjaaja esittää jokaiselle kysymyksen (”Haluatko	Itse tehdyt draamasopimusmerkit (rintamerkit),

		tuminen	lähteä metsäretkelle?” tms.) Odotetaan vastausta ja kiinnitetään draamasopi- musmerkki	mahdollisesti oppilaiden omat AAC -välineet
2. ALKUKOUKKU Orava	Paikalle ilmesty orava, joka häviää esittelynsä jälkeen paikalta. Jatkossa se tulee muissa kohtauk- sissa mukaan, jos tuntuu tarpeelliselta ja mielek- käältä (esim. ehdottamaan asioita, herättämään uu- destaan mielenkiintoa)	Mielenkiinnon herättämi- nen	Orava hyppelee osallistuji- en luo ja kutsuu heitä mu- kaansa metsään	Orava-käsinukke
3. PUU / LEHTIÄ	Metsässä tulee vastaan puu	Luonnonmateriaalien tut- kiminen eri aistikanavia käyttäen	Vapaasti esille tuotujen asioiden tutkiminen. Ohjaaja kertoo tarinaa osallistujien reaktioiden pohjalta	Luonnonmateriaalit, kuu- senjalka puulle
4. MARJOJA / OMENOITA / SIENIÄ	Tullaan marjamättäälle / omenapuun juurelle / sie- niä keräämään	ks. edellinen	ks. edellinen	Marjat / omenat / sienet kokonaisina. Myös so- seutettuna, jotta kaikki

				pystyvät halutessaan myös maistelemaan
5. SADE	Alkaa sataa	ks. edellinen	Märkä, muovikangas le- hätetään keskelle niin että vettä roiskuu. Vettä voi- daan suihkuttaa myös suihkupullolla	Suihkuverho tms., sumu- tinpullo, sadekeppi (sateen ääni)
6. TUULI	Taivas pimenee ja alkaa tuulla	ks. edellinen Jännityksen lisääminen	Valaistusta vähennetään	Tuuletin
7. SUSI	Suuri eläin ilmestyy kes- kelle	Jännityksen lisääminen	Yleisvalo on pois, kohde- valaisimella tuodaan eläin fokukseen. Oppilaiden reaktioista riippuu, kuinka eläimeen suhteudutaan ja tilanteesta selviydytään.	Suuri eläinnukke (penkki vartalona, keppihevonen päänä, jalkojen alla pyörät, keinoturkis) Kohdevalaisin: taskulamp- pu tms.
8. LOPETUS Lopetuslaulu	Lähdetään takaisin kou- luun	Lopetusrituaali	Lauletaan: ”Kotimatka alkaa juoksujalkaa, koti- matka alkaa trallallei. Hip hei kaikki vaan nyt näin marssitaan, hip hei tralla- laa, trallallaa.	

Draamasopimuksen purkaminen	Katsotaan, ovatko kaikki vielä tallella vai onko joku jäänyt vielä metsään.	Astutaan ulos ”toisesta maailmasta”, palataan taikaisin arkeen	Ohjaaja kysyy: ”Onko (Riikka) päässyt kotiin?” tms.	
9. PALAUTE	Keskustelu	Palautteen kerääminen mahdollisia muutoksia varten. Mahdollisuus purkaa heti omia ajatuksia.	ks. Välineet	Palautelomake työntekijöille ja ohjaajalle, oppilaille kaksi painiketta kuvineen (’kivaa’ ’tylsää’)