

Minna Saarinen
Marjatta Takala

Draama osallisuuden innoittajana – nuorten kokemuksellinen oppimisprosessi

Kohokohdat

- Prosessidraaman avulla voidaan lisätä ymmärrystä erilaisuutta kohtaan. Tässä artikkelissa nuoret saivat draaman avulla kokemuksia, jotka korostavat osallistamisen tärkeyttä.
- Osallisuus ei ole vain fyysistä ryhmässä olemista. Kuuluminen ryhmään ja yhteinen tekeminen ovat oleellinen osa osallisuutta.
- Inklusio on prosessi. Kaikki ovat vastuussa siitä, että inklusio toimii.

Tässä artikkelissa kuvataan, millaisia keinoja lukiolaiset rakentavat tarjotakseen koulussa ulkopuoliseksi jääville nuorille osallisuutta ja ryhmän jäsenyyttä. Tutkimusaineisto koostuu prosessidraaman aikana kuvatuista videonauhoista, neljän nuoren kirjoittamista vapaaehtoisista esseistä ja teemahaastatteluista. Teoreettinen tausta on kokemuksellisessa oppimisessä sekä inklusiossa. Tulosten mukaan nuoret löysivät erilaisia keinoja tarjota osallisuutta ja motivoituivat sen tarjoamiseen oman syrjään jäämisen kokemuksensa siivittämänä. Nuoret kokivat, että ulkopuolisen positiosta on mahdollista päästä jäseneksi ja että vanhat roolit voivat muuttua. Nuorilla on valmiuksia antaa sosiaalista tukea luokkaryhmästä sivuun jääneelle oppilastoverille, ja he olivat halukkai-

ta myös ennaltaehkäisemään ulkopuolisuuden kokemusta. Vastaajat positioivat itsensä osalliseksi.

Asiasanat: nuoret, osallisuus, jäsenyys, inklusio, prosessidraama

JOHDANTO

Tämä tutkimus sisältää neljä pääteemaa: kehyksenä on inklusiivinen opetus ja siinä erityisesti osallisuus (participation) ja sen kokeminen. Sitä tutkitaan kokemuksellisen oppimisen avulla käyttäen draamapedagogiikkaa. Tässä artikkelissa tutkitaan, millaisia ovat lukiolaisten kokemukset ryhmään

kuulumisesta sekä ulkopuolelle jäämisestä kouluyhteisössä. Kuvaamme ensin keskeiset asiat teoreettisten käsitteiden avulla. Tutkimukselle asetetaan seuraavat tutkimuskysymykset: 1) Onko osattoman mahdollista päästä osalliseksi ja miten? 2) Mitä draamaprosessissa mukana oleminen vaikutti nuorten käsityksiin erilaisista positioista?

Inklusiivinen koulu

Inklusiivinen, kaikille yhteinen koulu on tärkeä yleismaailmallinen tavoite. Kansainväliset ihmisoikeusasiakirjat ovat sisällöltään myönteisiä inklusiolle. Tärkeimmät inklusion kansainväliset asiakirjat ovat UNESCO:n Salamancan julistus (Unesco, 1994), jossa käsitellään erityisopetuksen periaatteita, toimintatapoja ja käytänteitä, sekä YK:n yleisohjeet vuodelta 1993, jotka koskevat vammaisten henkilöiden yhdenvertaistamista (Yhdistyneet kansakunnat, YK, 1993). YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus hyväksyttiin vuonna 2006 (Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD, 2006), ja Suomi ratifioi sen vuonna 2016 (Eduskunta 2016). Näiden YK:n sopimusten ja julkilausumien myötä inklusiivinen koulujärjestelmä on mainittu 2000-luvulla useiden maiden virallisissa ohjelmissa (Guijarro, 2000; Moberg & Savolainen, 2009). Kaikissa näissä asiakirjoissa korostetaan ihmisen tasa-arvoisuutta ja täysivaltaista osallisuutta yhteisössä (Eskelä-Haapanen, 2012).

Inklusiotutkimuksissa keskitytään yleensä inklusiiviseen prosessiin, joka sisältää erilaisia tukitoimia ja uudenlaisten opetusmenetelmien käyttöä. Prosessi mahdollistaa myös sosiaalisten suhteiden rakentumista uudella tavalla (ks. Janney &

Snell, 2006). Inklusiivisessa koulussa kaikki oppilaat toivotetaan tervetulleiksi luokkayhteisöön, siis osallisiksi (Naukkarinen & Ladonlahti, 2001; Doyle, 2008; Ikäheimo, 2009).

Booth ja Ainscow (2002) näkevät inklusiivisen kasvatuksen yhtenä inklusiivisen yhteiskunnan osana. Heidän mukaansa inklusio on päättymätön oppimisen ja osallistumisen lisäämisen prosessi. Heidän mukaansa prosessi ei koske erityisesti vammaisia tai muuten erityisessä tarpeessa olevia ihmisiä, vaan kaikkia – oppilaitoksissa opiskelijoiden lisäksi myös henkilökuntaa.

Inklusio ei ole siis saavutettu tila, vaan se on jatkuvaa oppimisen ja osallistumisen esteiden purkamista koulussa ja koko yhteiskunnassa. Eskelä-Haapanen (2012) käyttää inklusiosta käsitettä osallistava kasvatus ja opetus. Inklusion ansiosta jokainen oppilas saa tuntea olevansa hyväksytty ja arvostettu yhteisössään (Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita, 2010). Väyrynen (2001) painottaa jäsenyyden vertaisryhmästä olevan yksi inklusion ehto osallistavassa koulukontekstissa. Mikola (2011) toteaa, että inklusion kehittämiseen tarvitaan koulussa koko henkilökunta ja kaikki opiskelijat.

Suomessa inklusio (inclusion) käännetään usein lähikouluperiaatteeksi. Sen avulla pyritään purkamaan peruskoulun myötä syntynyt kaksoisjärjestelmä, jossa erityisopetus oli erillään yleisopetuksesta ja jossa oppilaita on tarkasteltu enemmän lääketieteellisestä näkökulmasta, diagnoosikeskeisesti (Leivo & Hakala, 2015; Seppälä & Pänkäläinen, 2009). Inklusion myötä pyritään yksilölliseen, pedagogiseen näkökulmaan.

Osallisuus ja osattomuus nuorten vertaissuhteissa

Osallisuus on yksi inklusiivisen koulun lähtökohta (Väyrynen, 2001). Jäsenyyttä ja osallisuutta voidaan pitää lähes synonyymeinä keskenään. Korkiamäki (2013) määrittelee osallisuuden olevan kokemukSELLISTA ja tunneperäistä kuulumista johonkin, toisaalta myös yhteisöllisiä erontekoja ja rajanvetoja. Oranen (2008) luonnehtii osallisuuden olevan yhteisöön liittymistä, kuulumista ja siihen vaikuttamista. Kiilakoski, Gretchel ja Nivala (2012) erottelevat jäsenyyden muodolliseksi jäsenyydeksi, jäsenyydeksi toimintakyknä ja jäsenyyden kokemukseksi. Jäsenyys on nuoren konkreettista kuulumista sosiaaliseen yhteisöön. Osallisuus on silloin jäsenyyden tunneperäinen ulottuvuus, tunne ryhmään kuulumisesta (Korkiamäki 2013). Erottelu osoittaa, että jäsenyyden tukemiseen tarvitaan monentasoisia toimintoja ja tukitoimia.

Kotimaisissa ja kansainvälisissä tutkimuksissa on tarkasteltu vuosikymmenien ajan nuorten vertaissuhteiden merkitystä ja tärkeyttä (Hughes & Carter, 2008; Carter, Cushing & Kennedy, 2009; Paju, 2011; Souto, 2011; Saarinen, 2012; Korkiamäki, 2013). Souto (2011) ja Korkiamäki (2013) tuovat esiin tutkimuksissaan, että tähän keskusteluun liittyvät käsitteet osallisuus ja jäsenyys ja myös osattomuuden kokemus vertaisryhmistä. Osallisuutena Korkiamäki (2013) pitää nuorten arkista kokemusta ikäryhmään kuulumisesta – ryhmän jäsenyyttä. Souto (2011) kuvaa, että jäsenyys merkitsee hyväksytyin aseman saavuttamista, arkista kuulumisen ja osallisuuden kokemusta sekä tunnetta vertaisten keskuudessa.

Emotionaalinen osallisuus ja ikäto-

verisuhteet eli kokemus ryhmään kuulumisesta ovat nuorelle hyvin tärkeitä (Cillessen & Mayeux, 2004; Heinrich & Gullone 2006). Korkiamäki (2013) kuvaa, että nuoret saavat vertaisiltaan sellaisia tietoja ja taitoja sekä emotionaalista läsnäoloa, jotka auttavat heitä sopeutumisessa ja yhteisöllisen paikan löytymisessä. Nuoret viettävät koulussa runsaasti aikaa, ja sen vuoksi osallisuus koulun vertaisryhmissä on erittäin merkityksellistä nuoren hyvinvoinnille (Doyle, 2008). Kouluyhteisö toimii vertaisyhteisönä, joka perustuu samansuuntaisille arvoille ja arvostuksille (Tolonen, 2001). Nuorten arkea kuvaa jäsenyys monimuotoisissa ja vaihtuvissa keskinäisissä ryhmissä ja yhteisöissä (Cotterell, 2007).

Kaikille jäsenyys ei ole avointa, ja koulussa vallitsee hierarkkinen järjestelmä (Souto, 2011). Osattomuus voi lisätä esimerkiksi nuoren masennusta. Masennusriski koulussa vaikuttaa se, millainen on oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus, kuinka myönteistä se on ja miten oppilaat tukevat toisiaan ryhmässä (Ellonen, 2008). Nuorten positio luokassa näkyy esimerkiksi istumapaikkavalinnoissa, joilla ilmennetään hierarkioita ja suhdeverkostoja (Tolonen, 2001). Paju (2011) kuvaa luokkaa sosiaalisena tilana, jossa oppilaat etsivät paikkojaan ja muodostavat kategorioita, joihin he kuuluvat ja joihin eivät kuulu. Kategoriat eli oppilaiden ryhmittymät ovat vahvoja, eikä oppilaan tietty positio jätä juurikaan liikkumavaraa. Souto (2011) kuvaa, että nuorisoryhmissä on aina yksilöitä, jotka jäävät ulkopuolelle ja ovat pois suljettuja. Paju (2011) toteaa, että osattomuus koulussa tuottaa piinallisuuden ja kurjuuden kokemuksia. Laajassa kouluterveyskyselyssä työistä 6 prosenttia oli vail-

la läheistä ystävää, ja pojista vastaavasti 14 prosenttia oli ilman luottoystävää (Luopa ym., 2014). Vaikka pojat eivät tyttöjen tavoin kaipaa emotionaalista tukea veritaissuhteiltaan, heilläkin oli voimakkaita osattomuuden ja yksinäisyyden kokemuksia (Junttila, 2010).

Osallisuuden kokemukseen vaikuttavat monet asiat. Yksi mahdollinen osallisuutta estävä tai jarruttava tekijä voi olla jonkinlainen poikkeaminen enemmistöstä, erilaisuus. Henkilö, joka on enemmistön mittapuun mukaan erilainen, saatetaan syrjäyttää ja eristää, eikä hän välttämättä saavuta sosiaalista hyväksyntää. Saarisen (2012) tutkimuksessa kehitysvammaisiksi luokiteltujen oppilaiden sosiaalinen asema tavallisissa oppilaitoksissa ikätovereiden joukossa jakaantui neljään prosessinomaiseen tyyppiin, joita olivat tavallinen, autettu, näkymätön ja erilainen/erityinen oppilas. Typologioista tavallisen ja autetun tyypit kuvaavat osallisuutta ja jäsenyyttä. Näkymättömän ja erilaisen/erityisen oppilaan tyypit kuvaavat osattomaksi jäämistä.

Draamapedagogiikka osallisuuden tarkastelussa

Draamapedagogiikka kattaa kaiken sen draaman, jota tehdään kasvatuksellisessa kontekstissa ja sen ulkopuolella. Draamapedagogiikka on sekä osallistavan teatterin laji että eräs taidekasvatuksen muoto (Heikkinen 2001; Toivanen 2010). Draamapedagogiikassa voidaan draaman avulla ottaa tutkittavaksi jokin asia, ilmiö tai ongelma ja muun oppimisen yhteydessä opitaan myös sosiaalisia taitoja, toimimista yhdessä päämäärän hyväksi. Draamassa asioita ja ilmiöitä omaksutaan ja niihin tutustutaan luomalla fiktiivinen maailma ja tilanne (Östern, 2000). Tässä artikkelissa

ilmiönä oli osallisuus ryhmän jäsenyydestä.

Draaman paikka koulumaailmassa on usein melko heikko. Se liitetään yhteen taideaineiden kanssa, ja niistä puhuttaessa yleensä ajatellaan musiikkia tai kuvataiteita. Jos painopiste kuitenkin on draamassa, se on yleensä aina esittävää draamaa, muille katsottavaksi tehtyä. Syitä tähän on monia ja yksi on se, että opettajat eivät koe olevansa päteviä draaman käyttäjiä, he eivät luota omiin kykyihinsä. Puutetta on siis taidoista sekä itseluottamuksesta. Kun tutkittiin opettajaksi opiskelevien (N = 936) kokemuksia draaman käytöstä viidessä maassa, oli itseluottamusta draaman käyttöön eniten namibialaisilla ja eteläafrikkalaisilla, eurooppalaiset ja yhdysvaltalaiset luottivat taitoihinsa huomattavasti vähemmän (Russell-Bowie, 2013). Draaman käyttö tulee helpommaksi, kun keskitytään enemmän prosessiin kuin lopulliseen tuotteeseen ja käytetään enemmän improvisaatiota.

Joronen, Konu, Rankin ja Åsted-Kurki (2013) ovat Suomessa tutkineet draamamenetelmien käyttöä oppilaiden sosiaalisten suhteiden ja kiusaamiskokemusten näkökulmasta. Draaman on todettu olevan sopiva ja vaikuttava tapa tutkia ihmisten välisiä sosiaalisia suhteita. Draamaa on käytetty kehitysvammaiseksi diagnosoitujen oppilaiden sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehittämiseen ja myös omien tarinoiden esille tuomiseen (Jindal-Snape & Vettrano, 2007; Pulli, 2010).

Draamakasvatus voi olla luomassa kouluun osallistavia toimintamalleja ja ilmapiiriä, joka edistää inklusiivisen pedagogiikan tavoitteita ja periaatteita (Bågman, 2012). Draamakasvatuksella voidaan edistää oppilaiden avoimuutta ja aloitteita ja helpottaa asioiden puheeksi

ottoa. Hughes ja Wilson (2004, 64) kuvaavat, että draamatyöskentelyssä nuoret voivat tutkia asioita, joiden huomioimiselle ei ole muualla aikaa tai tilaa. Draama lisää itsetuntemusta, ryhmätyötaitoja ja empatiakykyä, sillä se antaa tilan ja paikan ilmaista tunteita ja reagoida toisten tunteiden ilmaisuun luvallisesti (Kemppainen, Joronen, Rantanen, Tarkka & Åstedt-Kurki, 2010; Moneta & Rousseau, 2008; Johnson, 2001).

Yhtenä draamapedagogiikan osa-alueena voidaan pitää prosessidraamaa. Siinä jokin ilmiö tai asia otetaan yhdessä tarkastelun ja tutkimuksen kohteeksi. Prosessidraamaa on käytetty paitsi koulumaailmassa, myös yritysten koulutuksissa. Sen avulla on saavutettu taitoja ja sellaisia kokemuksia, jotka kantavat jatkossa yksilöä eteenpäin juuri osallisuuden kokemuksessa (Kana & Aitken, 2007; Gyokery ym., 2012).

Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2003; 2015) draama liitetään äidinkieleen ja kirjallisuuteen ja siellä lähinnä esittävään tekstiin ja kaunokirjallisuuteen. Terveystiedon syventävässä kurssissa on maininta draaman käytöstä. Itsenäisenä aineena draamakasvatusta ei ole, ainoastaan valinnaiskursseina. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus, 2016) draama on enemmän esillä työtapana, sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutuksen kehittäjänä. Tämän Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan draamaopinnoilla voidaan edistää oppiaineiden yhteistyötä. Draaman osuutta oppilaan vuorovaikutustaitojen ja ilmaisun kehittämisessä korostetaan enemmän kuin lukion opetussuunnitelmassa.

Nyt tutkittavana olevassa hankkees-

sa päätettiin kokeilla prosessidraamaa lukiossa valinnaiskurssin yhteydessä ja käyttää sitä juuri oppiaineiden sisällä olevien aineiden opettamiseen läpäisyperiaatteella. Tällainen on esimerkiksi ihmisten yhdenvertaisuus ja osallisuus, jota tässä artikkelissa tutkitaan.

Kokemuksellinen oppiminen osallisuuden ymmärtämisessä

Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallissa oppiminen nähdään kehämäisenä syklinä: oppimistapahtuma on jatkuvasti kehittyvä ja syvenevä prosessi. Tässä tutkimuksessa käytettiin kokemuksellisen oppimisen neljää eri vaihetta, jotka painottavat oppimista: välitön omakohtainen konkreettinen kokemus, pohdiskeleva reflektiivinen havainnointi, abstrakti käsitteellistäminen ja aktiivinen kokeileva toiminta (ks. Kolb, 1984; Kupias, 2001).

Kokemuksellisen oppimisen avulla oppilaille tuotetaan keinotekoisesti kokemuksia, joita he voisivat saada todellisissa tilanteissa (ks. DeKanter, 2005, Takala, Winegar & Kuusela, 2009). Näin saadaan emotionaalinen elementti mukaan tilanteeseen. Kun tilanne toistetaan, on henkilöllä jo kokemusta asiasta, hän on voinut reflektoida kokemuksiaan ja käsitteellistää niitä. Uudessa tilanteessa hän onkin eri tavoin varustautunut, ja tämä syklinen kehä on juuri kokemuksellisen oppimisen ydin.

Nuorisotutkimuksessa ovat nuorten omat kokemukset empiirisen tutkimuksen kohteena (Heath, Brooks, Cleaver & Ireland, 2009). Nyt osallisuuden problematiikkaa pohtivat ja kokeilevat lukioikäiset nuoret. Heidän katseensa kohdistuu eri tavoin tukea tarvitseviin nuoriin, vertaisiin, joilla on haasteita päästä jäseniksi ryhmiin (vrt. Saarinen, 2012). Kun osallis-

tujat saavat rooleja, tulee heille vahva kokemus asiasta ja tilanne muuntuu toden tuntuiseksi. Tällöin osallisuutta on helpompi reflektoida kuin ilman kokemusta, pelkästään kognitiivisesti.

Kokemuksellisen oppimisen mallissa oppimisessa on kyse oppijan sisäisen maailman ja ulkopuolisen maailman aktiivisesta vuorovaikutuksesta ja siinä syntyvistä kokemuksista sekä kokemusten vaikutuksesta omaan toimintaan. Beard ja Wilson (2006) toteavat, että oppilaat oppivat eri asioita samoissa tilanteissa, koska kokemiseen vaikuttavat monet henkilökohtaiset tekijät. Oppilaat voivat tutkia oppimaansa aidoissa tai simuloituissa tilanteissa (vrt. Toivanen, Komulainen & Ruismäki, 2011; Howard, McClannon & Wallace, 2014). Tyypillisimpiä kokemuksen tarjoamisen muotoja ovat erilaiset tarinat tai taidemuodot, jotka mahdollistavat eläytymisen (Beard & Wilson, 2006). Tässä osattomuuden kokemus tuotettiin prosessidraaman avulla kokemuksellisen oppimisen viitekehyksessä.

MENETELMÄ

Osallistujat

Tutkimuksen kohderyhmän muodostivat neljä 16–18-vuotiasta lukiokäistä nuorta. Lukiolaiset tulivat tutkimukseen mukaan vapaaehtoisesti lukion draamaopettajan innostamana. Lukion draamaopettaja valitsi kyseiset nuoret hankkeeseen, sillä heillä oli aiempia suorituksia draamaopinnoista. Nuorille oli myös tuttua muista aiemmista draamaprojekteista, että heillä on roolihahmo, jonka kautta lähdettiin työstämään jotain aihetta. Nuoret olivat innostuneita kekeilemaan uusia roolihahmoja. Käytämme

nuorista peitenimiä Ester, Markus, Susan ja Maria anonymiteetin suojaamiseksi.

Aineistonkeruu ja draamakehys

Aineisto kerättiin kolmessa osassa (taulukko 1) draaman, esseen ja haastattelun avulla. Draamatyöpajassa nuoret tuottivat draaman keinoin lyhyet videoidut kohtaukset jokaisesta Saarisen (2012) väitöskirjan tuloksena syntyneestä roolista. Ensin lukiolaiset opiskelivat väitöskirjan pohjalta typologioita kuvaavat sisällöt ja henkilökuvaukset ja näyttelivät esityksessä osattoman tai osallisen roolihahmoja. Roolinvaihto oli liitetty osaksi prosessia, jotta opiskelijoilla olisi mahdollisuus tarkastella osallisuutta ja osattomuutta kokemuksellisesti. Kuvausten päätyttyä lukiolaiset kirjoittivat vapaamuotoisen esseen luokassa aiheesta ”Miten voidaan tuoda syrjäytynyt oppilas takaisin inklusioon eli ryhmäjäsenyyteen (osalliseksi)? Miten voimme ottaa vammaisia ja erilaisia ihmisiä mukaan yhteiseen toimintaan etteivät he syrjäydy ryhmästä?” (ks. tarkemmin verkkoliite 1, osoitteessa: http://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2016/08/Saarinen-Takala_Liite1.doc). Nuoret viimeistelivät kirjoitelmansa kotona ja lähettivät ne sähköpostitse toiselle tämän artikkelin kirjoittajista.

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina teemahaastattelun keinoin (verkkoliite 1, osoitteessa: http://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2016/08/Saarinen-Takala_Liite1.doc). Haastatteluissa nuoret kertoivat, millaisia merkityksiä nousee esiin, kun esitetään tavallisen, autenttun, näkymättömän ja erityisen/erilaisen oppilaan tyyppejä. He kuvailivat, millainen tunne heille jäi, kun he esiintyivät eri rooleissa, miltä tuntui, kun yksi istui selin

muuhun ryhmään draamatilanteissa. He kertoivat vielä omin sanoin, miten syrjäytyneet oppilas voitaisiin saada yhteisön jäseneksi. He pohtivat draaman käyttöä menetelmänä ja omia vastaavia kokemuksiaan osallisuudesta ja osattomuudesta.

Työpajan draamakohtaukset videoi ammattikuvaaja. Videoaineistoa kertyi kolmen tunnin verran. Lukiolaiset haastatettiin koulun tiloissa ja haastattelut nauhoitettiin. Haastattelut kestivät 30–60 minuuttia. Tutkimusapulainen litteroi nauhat, joiden yhteispituudeksi tuli 25 sivua. Esseiden pituus oli noin yksi sivu.

Prosessidraaman pohjatarinana käytettiin Saarisen (2012) väitöskirjan neljän henkilön inkluusioprosessia. Mukana olivat tavallisen, autetun, näkymättömän ja erityisen oppilaan roolit, joita kaikkia kehoitettiin. Kaksi ensimmäistä roolia kuvasi osallisuutta ja mukana olemista. Sitä vastoin näkymättömän ja erilaisen roolit pitivät sisällään osattomuuden ja ulkopuolelle jäämisen kokemuksia. Draamapajassa lukiolaiset harjoittelivat viisi kohtausta: ta-

vallinen oppilas, autettu oppilas, näkymättömän oppilas ja erilainen/erityinen oppilas ja lopulta kehoitettiin myös roolin muuttamista prosessina. Muuttamisella tarkoitetaan sitä, että draaman keinoin on mahdollisuus löytää ratkaisuja, joiden avulla oppilas pääsisi takaisin mukaan ryhmään eikä jäisi osattoman rooliin. Kyseessä on kokemuksellisen oppimisen draamaprosessi.

Lukiolaiset lähtivät prosessiin tutustumalla ensin väitöskirjan neljään roolihenkilöön ja kuvauksiin heistä. Kaikkia rooleja kehoitettiin ja tutkittiin prosessidraamassa. Voidaan sanoa, että taiteen avulla etsittiin kognitiivista ymmärtämistä laajempaa näkemystä ilmiöön nimeltä osallisuus. Tämä oli perusasetelma, ja sille etsittiin vastatarinaa eli viidettä roolia, joka voitaisiin nimitä ”osaton oppilas pääsee osalliseksi oppilaaksi kouluyhteisössä”.

Dramatisointiprosessi jaetaan aristeellisen logiikan mukaisesti alkuun, keski-kohtaan ja loppuun. Saarisen (2012) väitöskirjan löydös sijoittuu draaman kaaren keskikohtaan, jossa aktiivinen toimija jou-

Taulukko 1: Tutkimusaineiston hankinta ja analyysi

Aineistotyyppi	Hankinta	Analyysi	Tulos
Video	Videonauha-aineisto: Kuvattiin työpajassa 15.11.2012 syrjäytymisen prosessin vaiheet. Näyttelijöinä neljä lukion oppilasta.	Litteraatio, josta etsittiin Saarisen (2012) kuvaamia tyyppisiä ja keskeisiä teemoja.	Eriaiset kokemukselliset tulokset osallisuuteen. Kolmen tunnin videoaineisto.
Esseet	Neljä nuorta kirjoittivat esseen aiheesta ”Kaikkien osallisuus” (liite 1) 15.11. tapahtuneen kuvauksen jälkeen.	Sisällönanalyysi, diskurssianalyysi	1–2 sivun tekstimateriaali /opiskelija
Teema-haastattelut	Neljän nuoren nauhoitettu haastattelu 3.12.2012. Aiheena kuvauksen herättämät ajatukset ja reflektointi omiin kokemuksiin.	Sisällönanalyysi, diskurssianalyysi	Yhteensä 25 sivua tekstiä

tuu tietoisesti tai tahtomattaan tilanteeseen, jossa täytyy löytää uusi ratkaisu.

Aineiston analyysi

Tutkimuksen ontologisena lähtökohtana on sosiaalinen konstruktionismi, joka painottaa oppijan aktiivista roolia ja vuorovaikutuksellisuutta oppimistaapahtumassa (Berger & Luckman, 1994). Analysoimme video- ja esseaineiston käyttäen induktiivista analyysia, jossa analyysi lähtee aineistosta eikä teoriasta käsin (Graneheim & Lundman, 2004; Polit & Beck, 2008). Analyysi eteni induktiivisen päättelyn avulla yksittäisistä lausumista kohti yleisiä teoreettisia käsitteitä. Analyysissa käytettiin ongelmalähtöistä analyysia (problem-driven), sillä tutkimuskysymysten pohjalta aineistosta etsittiin nuorten tuottamia erilaisia ratkaisuideoita osattoman oppilaan tuomiseksi takaisin ryhmän jäseneksi (ks. Krippendorff, 2004, 35).

Analyysi alkoi videoaineistosta, koska siinä oli vähiten struktuuria. Ensimmäisellä katselukerralla kirjoitettiin ylös, mitä nauhalla puhuttiin. Tämän jälkeen tarkasteltiin nauhoista eleitä ja ilmeitä. Tarkka litterointi on tärkeää, sillä videolta havaittava käyttäytyminen on herkkä validiteettia vähentäville vääristymille (Bottorff, 1994). Videoista eroteltiin ne episodit, joissa oli selkeästi näkyvissä näkymättömän, erilaisen/erityisen ja osattomasta osalliseksi muuttuvan oppilaan tyypittely. Lopuksi videoilta etsittiin oppilaiden ratkaisuja siihen, miten nuoret tekivät mahdolliseksi muutoksen osattomasta oppilaasta osalliseksi oppilaaksi.

Käsitteitä yhdistämällä pyrittiin saamaan vastaus tutkimuskysymyksiin. Pelkistämävaiheessa aineistolta kysyttiin tutkimuskysymysten mukaisia kysymyksiä,

joiden perusteella niihin kuulumaton aines karsittiin pois. Aineisto luettiin läpi monta kertaa, ja myös videonauhoja katsottiin läpi useita kertoja. Alkuperäisilmaisut pelkistettiin, ja ne listattiin erilleen aineistosta. Tämän jälkeen aineisto ryhmiteltiin. Alkuperäisilmaukset käytiin huolellisesti läpi, niistä ryhdyttiin etsimään samankaltaisia merkityssisältöjä, ja ne ryhmiteltiin ja nimettiin niitä kuvaavilla käsitteillä. Näin aineisto tiivistyi ja pelkistyi. Tämän jälkeen pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin samansisältöisten aihealueiden kanssa omiin ryhmiinsä.

Etsimme aineistosta lukiolaisten kokemuksia eri rooleista sekä keinoja, joiden avulla osallisuutta ja ryhmäjäsenyyttä voitiin lukiolaisten mielestä edistää. Kokemuksellisen oppimisen kehän käyttämisessä ajatus oli tuottaa nuorille emotionaalista ymmärtämistä osattomuudesta. Näitä etsittiin esseistä ja haastatteluista. Teemahaastattelurungosta sai apua analyysiin, joskaan se ei ohjannut analyysia. Analyysin viimeisessä vaiheessa aineisto abstrahoitettiin, jolloin kielellisistä ilmauksista päästiin kohti teoreettisia käsitteitä. Alaluokkia yhdisteltiin keskenään. Yhdistelyä jatkettiin niin kauan kuin se oli mahdollista. Abstrahointia jatkamalla muodostettiin jo syntyneistä yläluokista pääluokkia (Tuomi & Sarajärvi, 2009).

Käsitteistä nousivat keskeisiksi toisuus ja mukaan saaminen. Videoaineistossa ja esseissä oppilaiden aktiivisuus osallisuuden tarjoamisessa -pääluokan yläluokkina (ks. taulukko 2) olivat aloitteiden tekeminen, vihjeiden käyttö ja uudeleen määriteltävä jäsenyys. Alaluokkia tuli kahdeksan.

Aloitteiden tekeminen -pääluokassa ovat tahtotila, tukijan rooli ja vastuu. Vihjei-

den käyttö -yläluokassa olivat alaluokkina vuorovaikutus, keskusteluaiheet ja tilannetekijät. Uudelleen määriteltävä jäsenyys piti sisällään aluukat neuvottelu ja roolit.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta vähentää aineiston pieni määrä, mukana oli vain neljä oppilasta ja tilanteet olivat osin keinotekoisia. Mukana olevat nuoret olivat siihen valittuja, joten heillä oli jo kiinnostus asiaan. Tulokset ovat kuitenkin samansuuntaisia kuin muissa draamaa tai muita luovia menetelmiä käyttäneissä tutkimuksissa (ks. Kana & Aitken, 2007). Kokemuksellisen oppimisen kehä toteutui ja tuotti nuorille uusia ajatuksia. Näin saatiin esiin osallisuus-ilmion kognitiivisia ja emotionaalaisia puolia. Tulosten luotettavuutta lisää se, että tutkimuksessa oli käytössä aineisto- ja menetelmätriangulaatio (ks. myös Laine, Bamberg & Jokinen, 2007).

TULOKSET

Tulokset ovat kooste video-, essee- ja haastatteluaineistosta. Tutkimuksen päätulokset muodostuivat oppilaiden ryhmäjäsennydestä ja sen tarjoamisesta.

Kokemuksellinen oppiminen osallisuuden ymmärtämisessä

Opiskelijoiden lähinnä haastatteluissa ja esseissä esiin tuomat vaikutelmat kertoivat, että draaman käytöllä saatiin aikaan juuri sitä, mitä tavoiteltiin. Oppiminen draamaprosessin avulla oli tuonut emotionaalisen tason mukaan.

"kaikkien pitäis saada kokeilla se niin...ois kokenu sen et ei tunnu kivalta (olla kiusattu, syrjään jäänyt)" (haastattelu, Susan)

"jos sä ite kokeilet tehä niitä asioita, että jos sä asetat ittes niinku niitten asemaan niin sä ymmärrät niitä paremmin." (haastattelu, Ester)

"Kauheen surkee filis, jos on niinku näkymätön." (haastattelu, Maria)

"Tuntu kivalta et muut osas ja halus auttaa, mut samalla sellanen vaivaantunut olo." (haastattelu, Markus)

Kiinnostavaa oli, että lyhyt draamaprosessi sai nuoret tajuamaan asioita toisen henkilön näkökulmasta. Tästä huolimatta lähinnä esseissä tuli esiin dikotomia

Taulukko 2: Esimerkki luokittelusta

Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Tahtotila	Aloitteiden tekeminen	
Tukijan rooli		
Vastuu		
Vuorovaikutus	Vihjeiden käyttö	Oppilaiden aktiivisuus osallisuuden tarjoamisessa
Keskusteluaiheet		
Tilannetekijät		
Neuvottelu	Uudelleen määriteltävä jäsenyys	
Roolit		

erilainen ja tavallinen. Nuori sijoitti itsensä jälkimmäiseen, ja hieman kauemmas, erityiseen positioon sijoitettiin jollain lailla toisenlaiset henkilöt. Tässä tutkimuksessa todentui sama, minkä Overt (2016) totesi omassaan: tarve kuulua ryhmään on vahva, ja jos se ei toteudu, yksilön hyvinvointi on vaarassa. Lisäksi tällöin voi yksilön minäkuva muuttua epäselvemmäksi (Slotter, Winger & Soto, 2015).

"jotkut ihmiset haluavat saada kaikki mukaan... kaikki ei ole sosiaalisia ihmisiä.. haluavat olla omissa oloissaan." (haastattelu, Markus)
"vaikka koko muu maailma olisi kiinnostunut syrjäytyneestä oppilaasta, jos oppilas itse ei ole kiinnostunut, oikeastaan mitään ei ole tehtävissä." (haastattelu, Ester)

Susan kirjoittaa esseessään mahdollisuudesta pitää kouluissa kursseja, joissa olisi pieni ryhmäkoko ja joihin voisivat osallistua kaikki, myös erilaiset, vammaiset. *"ja olisivat tietosia että tunneille tulee myös vammaisia ja erilaisia ihmisiä."* Näin hän tulee huomaamatta luokitelleeksi osan kurssin mahdollisista osallistujista toisuiden kategoriaan, mikä onkin yksi yläkäsite/pääkategoria analyysissämme. Käsitys itsestä "toisena" (otherness) voi myös olla osallistumisen esteenä yksilölle. Hän kokee olevansa vähemmän hyväksytty, koska on omasta mielestään erilainen kuin muut (Pifer & Baker, 2014).

Maria kirjoittaa esseessään erilaisille suunnatuista harrastuksista ja vapaaehtoisesta ryhmätoiminnasta. Hän kirjoittaa myös, että *"avoimilla ja mukavilla ihmisillä on suuri merkitys yksinäisten ihmisten elämässä"*. Tässäkin voidaan nähdä rajausta

"meihin" ja "niihin joihinkin yksinäisiin"; toiseus on olemassa, mutta "niitä" voidaan tukea.

Nuorilla on hyviä ehdotuksia osallisuuden lisäämisestä, mutta monet ovat melko ulkoisia, kuten lukupiirejä, harrasterkerhoja tai luokkahuoneen pöytien järjestyä. Sinänsä jo koulun tarjoama osallisuus vaikkapa koulun yhteiseen päätöksentekoon lisää hyvinvointia (John-Akinola & Nic Gaghainn, 2014) ja tarjoaa tällöin eräänlaista ryhmäjäsenyyttä. Susan lopettaa esseensä lauseeseen:

"kyseiset 'normaalit' opiskelijat olisivat mahdollisesti halukkaita ystävystyä vammaisten ja erilaisten ihmisten kanssa."

Yksittäinen draamapaja on saanut nuoret pohtimaan osallisuutta ja kokemaan uusia positioita. Halu auttaa on herännyt, mutta syvällisemmäksi toiminnaksi sen vieminen voi vielä kestää. Yhteiskunnallinen ulottuvuus ja syrjäytymisen syiden ymmärtäminen eivät olleet hankkeen keskeisiä tavoitteita, eikä niistä saatu diskursia esiin.

Oppilaiden aktiivisuus osallisuuden tarjoamisessa

Osallisuuden tarjoaminen jakautui yläkategorioiksi, jotka nimettiin seuraavasti: aloitteiden tekeminen, vihjeiden käyttö ja uudelleen määriteltävä jäsenyys. Näiden sisällöt kuvataan alla erikseen.

Aloitteiden tekeminen. Videomateriaalina on käytetty kolme tuntia kestäväää videoaineistoa. Se sisälsi harjoitteita viidestä roolista, joita olivat tavallinen oppilas, autettu oppilas, näkymätön oppilas, erilainen oppilas ja oppilas, joka pääsee

mukaan ryhmään. Videoaineisto oli käsittelemätöntä, editoimatonta raaka-aineistoa. Videoaineisto voidaan nimetä harjoitusvaiheen aineistoksi ja esitysvaiheen aineistoksi. Molemmissa aineistoissa käytiin kaikki roolit läpi.

Osattomiksi luonnehditut nuoret voidaan saada mukaan ryhmän toimintaan erilaisten aloitteiden avulla. Nuorten prosessidraaman aikana tekemät aloitteet ja niiden myöhempi kuvailu oli monipuolista, ja ne pitivät sisällään useita ehdotuksia. Ryhmän jäseniä ehdotettiin aloitteentekijöiksi vuorovaikutustilanteissa. Aloite syntyi kohtaamisissa, joita on aina vuorovaikutuksessa. Osattomaksi luonnehdittuja oppilaita tuli lähestyä tunkeilematta. Nuoret ehdottivat, että vähintään yhden henkilön on ryhmässä osattava tehdä aloite. Nuoret totesivat, että jokainen voi itse toimia aloitteentekijänä, ja tällöin hän kantaa siitä myös henkilökohtaisen vastuun.

"Vähintään yhden ihmisen on aloitettava inkluusio. Jos kaikki ihmiset ajattelevat, että kyllä joku muu menee puhumaan hänelle, mikään ei ala. Usein syrjityistä liikkuu kouluissa ja työympäristöissä kaikenlaisia huhuja. Nämä olisi syytä tyrehtyttää ja saada aikaan mahdollisimman positiivinen kuva syrjäytyneestä. Tärkeää on lähestyä syrjäytyntä oppilasta sekä muiden oppilaiden että opettajien taholta." (essee, Ester)

Aloitteita jäsenettiin monimuotoisesti. Niiden tekemiseen koettiin tarvittavan rohkeutta ja tekemisen tuli olla vapaaehtoista. Aloite sisälsi pyytämistä ja kutsumista yhteiseen toimintaan. Nuoret

totesivat, että jonkun tulisi jopa fyysisesti hakea osattomaksi luonnehdittu oppilas mukaan. Vastuu mukaan ottamisesta oli kaikilla ryhmän jäsenillä. Nuorten kokemusten mukaan jokainen on vastuussa tukijan roolissa eikä ketään tulisi tahallaan jättää ulkopuoliseksi. Oheisessa näytteessä nuoret pohtivat draamatyöpajassa syrjään jääneen positiota ja aloitekykyä. He väljentävät oman ryhmänsä kokoonpanoa ja kutsuvat siihen uuden jäsenen. He pohtivat mukaan kutsumisen sävyä.

Prosessidraamaharjoituksessa nuoret keskustelivat koulun käytävällä istuvasta mustahiuksisesta tytöstä, joka oli aina yksin. He säälivät tyttöä, koska eivät itse haluaisi olla yksikseen. He miettivät, että kun kukaan ei puhu tytölle, hekään eivät viitsineet puhua. He myös pohtivat, josko tyttö onkin yksin omasta halustaan, jolloin he eivät haluaisi tunkeutua hänen seuraansa. Lopulta he tunsivat kollegiaalista vastuuta yksinäisen tytön mukaan ottamisesta.

Susan: "eihän sitä tiä jos se ei haluukkaan olla yksin, vaan ettei se osaa lähteä minnekään porukkaan mukaan"

Ester: "ei se kauheen iloselta näytä"

Susan ja Markus (yhtä aikaa): "ei niin"

Ester: "voitasko me mennä joskus puhuun sille "

Maria: "ei aina tarvis olla tää meidän opiskelijoiden ryhmä"

Ester: "jos kutsuis sen mukaan"

Susan: "vois silleen tutustuu, sehän vois olla ihan kiva tyyppikin"

Markus: "pitää vaan varoo ettei me tukahduteta sitä, silleen et tullaan ryhmänä, sit"

Susan: "niin joo, hyökätä sen kimppeen"

(prosessidraaman esitysvaiheen aineisto)

Aloitteentekotilanteita syntyi nuorten mukaan auttamistilanteissa, kun auttamistarve on ensin tunnustettu (ks. myös Saari-
nen, 2012). Keskeistä ei ole olla vain ryhmässä ryhmäjäsennyden saavuttaneiden oppilaiden seurassa, vaan myös ulkoreunalla olevia tulee huomioida. Nuoria huolletti, että ulkoreunalla kamppaileva kokee yksinäisyyttä. Nuoret pitivät sosiaalisten havaintojen tekemistä tärkeänä, jotta voidaan huomata jonkun oppilaan ulkoreunalle tipahtaminen. Nuoret korostivat, että kaikkien ryhmän jäsenten on lisättävä avarakatseisuutta niitä oppilaita kohtaan, jotka eivät pääse ryhmään omin keinoin.

Seuraavassa haastattelun sitaatisa kuvataan aloitteen kannalta olennaisia ehtoja, jotka lisäävät osattoman oppilaan liittymistä ryhmään. Siinä kuvataan, että aloitteellisuus on vastavuoroista toimintaa ja se koskee kaikkia ryhmän henkilöitä. Nuoret käyttävät käsitettä "syrjäytynyt" kuvaamaan oppilasta, joka on jäänyt syrjään luokkaryhmästä.

"Syrjäytynyt pitäisi ite tajua, et hän on ulkopuolella. Ja kans niinku itse yrittää luoda suhteita toisiin ihmisiin, että ei ois ihan yksin, varois ihmissuhteita." (haastattelu, Markus)

Yllä olevassa sitaatissa korostuu jokaisen oma vastuu tilanteesta. Jäsentyminen edustaa hyväksyttävyyden saavuttamista yhteisössä. Tähän sopiva käsite on sosiaalinen aloitteellisuus (Souto, 2011, 58). Aloitteentekotilanteissa pohditaan aina, voiko toisen hyväksyä. Souto (2011, 28) kuvaa, että nuorten keskinäiset suhteet ja

kohtaamiset ovat koulussa se konteksti, jossa hyväksytyksi tuleminen paikka tulee todennetuksi. Nuorten oma-aloitteisuus on yhteyden luomisessa erittäin tärkeää (ks. Garton, 2002; Rainio, 2008). Nuoret aloitteentekijöinä käyttävät tilanteessa valtaa, ja näin he kykenevät johdattamaan vuoropuhelua haluamaansa suuntaan (Vepsäläinen 2007, 157). Nuorten aloitteet prosessidraaman aikana olivat rakentavia (constructing) ja tukevia (supporting) (ks. Rainio, 2008, 124).

Vihjeiden käyttö. Osattomaksi luonnehditun oppilaan mukaan pyytämiseen voidaan tarvita vuorovaikutuksessa joukko vihjeitä, joiden avulla hänet saadaan mukaan yhteiseen toimintaan. Jäsentyminen muodostuu useista kohtaamisista, joissa arvioidaan toista osapuolta ja tehdään kauppaa siitä, hyväksytäänkö hänet mukaan vai ei.

"Silloin kun muut oppilaat alkavat lähestyä syrjäytynyttä, se olisi tehtäväsiten, ettei se tunnu syrjäytyneestä ahdistavalta joukkohyökkäykseltä. Hyvä keino on juuri se, mitä kokeilimme Marian yhteydessä eli alkaa puhua syrjäytynyttä kiinnostavasta aiheesta, ja tavallaan houkutella hänet kiinnostuneeksi." (essee, Ester)

Vihjeitä voi aluksi olla vain vähän, ja niitä lisätään askeleittain. Samalla seurataan katseella vihjeen saajaa. Kasvonilmeet ja katse ovat tärkeitä ei-kielellisen viestinnän kannalta. Butt, Sharif, Muhammed, Fanoos ja Ayesha (2011) kuvaavat, että ei-kielellisellä viestinnällä on havaittu olevan suuri merkitys myös opetuksen kannalta. Kasvojen ilmeiden ja eleiden täytyy olla tasapainossa vihjeiden annossa.

Willis, Palermo ja Burke (2011) toteavat, että suora katse kertoo läheisyydestä ja luotettavuudesta. Tässäkin nuoret pyrkivät todentamaan osattomaksi luonnehditulle nuorelle, että hänen mukaantulonsa on merkityksellistä. Zeki (2009) on todennut katsekontaktin olevan vuorovaikutuksessa motivaation lähde. Lopulta voidaan verbaalisesti kutsua, mikäli vihjeet eivät riitä. Oppilaat muodostavat vihjeitä, mutta samalla kutsuvat myös avoimesti. Heillä täytyy olla riittävä tuntemus toistensa kiinnostuksen kohteista, jotka ovat vihjeiden ja kutsujen lähtökohtina.

Nuoret käyttivät prosessidraaman aikana erilaisia vihjeitä osattomaksi luonnehditun oppilaan (Maria, keksitty nimi) houkuttelemiseksi mukaan. Tiippanan (2012) mukaan henkilöt voivat käyttää tilannekohtaisesti merkitseviä ja ymmärrystä edistäviä vihjeitä. Oheisessa näytteessä on kolme vihjettä. Nuoret puhuvat jääkiekkopeliin lähdöstä ja siitä, kuinka monta lippua peliin hankitaan. Tässä määritellään peliä seuraamaan tulevat jäsenet. Vihjeinä ovat "neljä lippua", kun ryhmässä on kolme nuorta, jotka yrittävät houkuttaa ryhmän ulkopuolelle jääneen oppilaan mukaan peliin neljäntenä jäsenenä. He kuvaavat, että olisivat ostamassa neljän lipun sarjaa. Kyseessä on sosiaalinen aloitteellisuus, jota voidaan käyttää arkisissa vuorovaikutustilanteissa. Ikosen (1999) mukaan oppilastoveri ehdottaa osattomaksi luonnehditulle oppilaalle sosiaalisia toimintoja ja pyytää syrjään vetäytyvää oppilasta mukaan.

Markus: "eikö niitä saa kolme vaan pitääkö ottaa"

Ester: "kun ei saa yksittäislippuja, oli neljän paketti ja sit oli kahen,

niin kun meidän pitäs ottaa niin kun neljä"

(prosessidraaman harjoitusvaiheen aineisto)

Vihjeitä tarvittiin lisää, eikä ensimmäinen vihje riittänyt mukaan kutsumisessa. "Ketkä pelaavat" -vihje antaa ulkopuolelle jääneelle nuorelle mahdollisuuden kertoa ääneen, mitkä joukkueet pelaavat vastakkain, ja tämä tieto toimii "koukkuna" mukaan tulemiselle. Kolme ryhmän jäsentä tiesivät oppilastoverinsa kiinnostuksen jääkiekkopeleihin. Siksi he käyttivät tätä tietoa vihjeiden antamisen lähtökohtana. Oheisessa katkelmassa käydään pohdintaa joukkueista.

Ester: "Ketä siinä pelas nytten viikonloppuna" (Maria kuuntelee ja katsoo toisiin)

Markus: "oliko se Jokerit – Tappara"

Ester: "se oli Tappara"

Susan: "mä en muista, mä kyllä katoin sen kyllä, niin tais olla noin, joku noista" (Maria alkaa valmistella tuloa toisten luo)

(prosessidraaman harjoitusvaiheen aineisto)

Nuoret voimistivat vihjeen muotoa. He toteavat, että lippu menee hukkaan, jos ulkopuolelle jäänyt ei tule nyt viimein mukaan. Vihje toimii houkuttimena. Tiippana (2012) kuvaa, että vihjeet muuttuvat hienovaraisemmiksi ja puhuja saattaa katsoa seuraavaksi puhujaksi valitsemaansa henkilöä ja muuttaa puheen sävelkulkua. Nuoret pyrkivät vihjeen avulla vaihtamaan keskusteluvuoroa. Eli he säätelivät vihjeen avulla sitä, että osattomaksi luonnehdittu nuori pääsisi heidän kanssaan vuorovaiku-

tukseen, eivätkä he itse olisi pelkästään äänessä (ks. Sacks, Shegloff & Jefferson, 1974). Vihjeet toimivat tässä lähinnä vuorovaihtovihjeinä tai ainakin niiden odotteina (Tiippana, 2012).

Kun viimeinenkään vihje ei saa osatonta oppilasta tulemaan mukaan, kysytään lopulta suoraan, kuka neljäs tulee peliin mukaan. Se toimii voimakkaana selkeänä avauksena ja kutsuna, johon Ester tekee ehdotuksen Marian mukaantulosta. Tässä avauksessa Esterillä on tietoa Marian kiinnostuksen kohteista. Se on keskustelun kannalta erittäin olennaista.

Ester: "oisko täällä ketään joka olisi kiinnostunu"(Maria, on kääntynyt omalla paikallaan toisiin päin kokonaan)

Susan: "eiks Maria olis kiinnostunut"(Marian katse käväisee lattiassa, ja edelleen

valmistelee tuloansa toisten luo)

Ester: "sehän kattoo muuten aina"

Susan: "mun mielestä sillä oli kännykässä joku takakuori"(Maria tulee istumaan, vapaalle tuolille hlö 1:n viereen)

Ester: "se tunnilla monta kertaa katto nu"(Maria, nostelee itseään varovasti, kun tulee Markuksen viereen)

Susan: "voitas kysyy siltä"(Maria alkaa kurkottaa katsettaan hlöä 2 kohti)

Ester: "kysytään vaan"(prosessidraaman harjoitusvaiheen aineisto)

Syrjässä istuva Maria tarttui jo vihjeisiin kääntämällä katseensa toisiin oppilaisiin päin. Hänen rohkeutensa ei kuitenkaan riittänyt mukaantuloon. Tarvittiin tietoisempi aloite: mukaan kutsuminen ja vahvistaminen, että mukaantulo on hyväksytty.

Sen pohjalta Maria uskaltautui tulemaan pöytäryhmään toisten luokse. Alla kuvataan tilannetta.

Maria: "se on tuolla X:ssä, mä voisin tulla"(Maria tulee tämän lausuttuaan lähelle Markusta istumaan, hipelöi kaulakoruun)

Ester: "haluisitsä tulla mejän kaa"(Maria, hipelöi kaulakoruun, näyttää aralta)

Markus: "oikeesti?"

Ester: "se olis sika kiva"(Marian katse käy lattiassa, mutta katsoo toisiin, hipelöi kaulakoruun).

Susan: "juu, tuu vaan"

Ester: "tuu ihmeessä"(Maria räpäyttää silmiään hyväksyvästi)

Maria ei puhu mitään, vaan nostaa peukut pystyyn ja rupeaa nauramaan ilosta.

Kaikki nauravat.

(prosessidraamanharjoitusvaiheen aineisto)

Lukiolaiset näkivät aloitteiden ja vihjeiden sisältävän sen ajatuksen, että osatomiksi luonnehditut oppilaat eivät ole vain muodollisia jäseniä, vaan että he saisivat syvemmän yhteyden vallalla olevaan ryhmään. Osallisuus on monenlaista kuulumista yhteisöön ja toimintaan yhteisössä, jotka tuovat tunteen omasta arvosta yhteisön jäsenenä (Kiilakoski ym., 2012). Pulli (2010) jaottelee osallisuuden yksilön omaan tunteeseen osallisuudesta (haluaa ja voi vaikuttaa, tuntee itsensä tärkeäksi), yhteiseen jakamiseen (tekee yhdessä, vuorottelee) ja jäsenyyden kokemukseen (liittyy toiseen, haluaa ja saa tukea toisista).

Erilaiset eleet ja vuoronvaihdon vihjeet ovat keskustelun aivan olennainen osa (Tiippana, 2012). Prosessidraaman aikana nuoret kokosivat vihjeitä tiedostetusti, ja vihjeet olivat hienovaraisia ja prosessinomaisesti rakentuvia. Ne etenivät askelmittain, pienistä tiedostetuista vihjeistä kohti kattavampaa vihjettä. Myös katseet ovat vihjeiden käytössä keskeisiä. Nuoret osasivat itse kehittää vihjeärsykykeitä pienryhmässä. Vihjeärsykykkeet voidaan jakaa niin, että aluksi järjestetään paikka, jossa nuoret ovat läsnä. Tämän jälkeen oppilasta, joka on ryhmässä jäsenenä, tuetaan laittamaan alulle keskustelu osattomaksi luonnehditun oppilaan kanssa (ks. Ikonen, 1999). Nuoret kykenivät kehittämään vihjeärsykykeitä vuorovaikutuksen avaamiseksi. Nuoret saivat osattomaksi luokitellun oppilaan houkuteltua ryhmään verbaalisten käyttäytymismallien avulla. Vihjemekanismien avulla nuoret säätelivät toimintaa yksilö- ja ryhmätasolla.

Uudelleen määriteltävä jäsenyys. Nuoret pohtivat osallisuutta ja osattomuutta. Mukaan pääsemistä ja jäsenyyttä ei nuorten mukaan ollut syytä pitää itsestään selvinä asioina, koska jäsenyys on hyväksynnän saavuttamista oppilaiden keskuudessa. On myös mahdollista, että hyväksytty oppilas tipahtaa ryhmästä. Jäsenyydestä on jatkuvasti kamppailtava, ja voidaankin puhua jäsenyyskamppailuista (myös Souto, 2011). Nuoret osoittivat olevansa tietoisia näiden kahden eri roolin olemassaolosta. He tunsivat myös osaltaan pelkoa sitä kohtaan, että kuka tahansa voi menettää ryhmän jäsenen roolin ja kokemuksen jäsenyydestä. Fyysinen mukana olemisen ei ole nuorten mielestä riittävä määrittäjä jäsenyydestä. Lukiolaisilla oli myös omia kokemuksia syrjään jäämi-

sestä aiempina kouluvuosina. Nämä mielipahat muistivat haastattelutilanteissa heidän mieleensä. Oheisessa näytteessä on katkelma haastattelusta, jossa tuli esiin etiikan kultainen sääntö.

”No sillei, et niinku saadaan ihmiset ajattelemaan sitä tilannetta. Ja niinku miettii et itekki vois olla siinä tilanteessa. Ja mitä itse toivos et muut tekis, et vois tehdä sille toiselle. Ja auttaa sitä, vaik se tarttis enemmän apua. Siin ois varmaa se.”
(haastattelu, Susan)

Nuoret käsittelivät jäsenyyden ehtoja. He uskoivat, että jäseneksi on mahdollista päästä ulkopuolisen positiosta. Tämä vaatii jäsenyyden määrittämistä uudelleen (Souto, 2011). Osallistumisen ehtoja voidaan nuorten mielestä muuttaa, vaikkakin jotkut tutkijat ovat tästä eri mieltä (ks. Tolonen 2001). Korkiamäki (2013) kuvaa, että osallisuuden rajoja voidaan pitää suhteellisina ja vaikeasti erotettavina sekä nuorten itsensä neuvoteltavissa olevina. Oppilaiden arkinen toiminta sisältää kuulumista ja osallisuuden rajankäyntejä, jotka sisältävät monenlaisia neuvotteluja siitä, minäkäläisen tilan nuoret saavat ja voivat ottaa (Souto, 2011). Nuoret kannustivat katsomaan asioita monipuolisesti ja aina osaton oppilas huomioiden. Kaikkien osallistuminen toimintaan nähtiin peruslähtökohtana ja jokaisen oikeutena. Nuorten ihmiskäsitys näyttäisi rakentuneen siten, että siihen mahtuu monenlaisia ihmisiä.

Nuoret käsittelivät osattoman oppilaan roolipysyvyyttä ja roolin muotoa. Syrjään jääneellä on mahdollisuuksia mukaan tulemiseen, mutta vanha tuttu rooli kannattelee (Salmivalli, 2005). Osa nuorista oli

ollut itsekin sekä ulkopuolisena että syrjijänä eikä halunnut enää olla vastaavissa rooleissa. Osattomuuden roolia kuvattiin yksinäiseksi, huomaamattomaksi, "tyhmäksi oloksi", ulkopuoliseksi – ettei ole mukana porukassa –, poikkeavaksi, erilaiseksi sekä vaivautuneeksi. Nuoret antavat vastuuta sekä itselleen että osattomalle, kaikkien tulee rohkaistua ja tulla mukaan. He siis myös vastuuttavat itsensä, vaikka tekijä onkin usein passiivissa, kuten alla olevissa esimerkeissä.

"jokaisen yksilön pitää itse lähteä... jokaisen ite niinku tarttuu siihe toimeen ja tehä asian eteen (yksin jääminen) jotain". (haastattelu, Ester)
"Eksklusiosta pääsee helposti inklusioon, mikäli vaan jaksaa nähdä vaivaa sen eteen. Syrjäytyminen ei ole todellakaan hyväksyttävää, joten kaikkien tulisi mahdollisuuksin mukaan sitä torjua. Pienillä teoilla voi muuttaa paljon."(essee, Markus)

JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä oli tarkastella, millaisia keinoja lukiolaiset rakentavat osallisuuden ja ryhmäjäsennyden tarjoamiseksi koulussa ulkopuoliseksi jääville nuorille. Tutkimuksessa kysyttiin, onko osattoman mahdollista päästä osalliseksi ja mikä vaikutus kokemuksellisella oppimisella oli lukioikäisten nuorten käsitteisiin erilaisista osallisuuden positioista. Inklusiivisen koulun tavoite on kaikkien osallisuus (Booth & Ainscow, 2002; Lakala, Uusautti & Määttä, 2016). Pohdimme siksi inklusion toteuttamisen mahdollisuuksia nuorten toiminnan avulla.

Kaikkien osallisuuden takaamisessa on opettajalla iso rooli, mutta se ei kuitenkaan ollut tämän tutkimuksen fokuksena (Hosford & O'Sullivan, 2016). Tässä tarkasteltiin sitä, miten nuoret itse voivat olla mukana rakentamassa inklusiivista koulua. Ikätovereita on käytetty inklusion edistämässä ja ryhmäjäsennyden lisäämisessä luokissa, joissa on vaikeasti vammaisia oppilaita (Brock, Biggs, Carter, Cattey & Raley, 2016). On koulutettu opettajia ja avustajia tukemaan muiden oppilaiden kykyä ottaa vammaisia mukaan ja lisätä vuorovaikutusta heidän kanssaan (Carter ym., 2016). Inklusion kehittämiseen tarvitaan koulussa koko henkilökunta ja kaikki opiskelijat (Mikola, 2011). Tämän artikkelin hankkeessa ei nuoria koulutettu, vaan laitettiin heidät kirjoittamaan ja kertomaan aiheesta sekä kokemaan osattomuutta.

Nuorten emotionaalinen kokemus osattomaksi joutumisen roolista lisäsi heidän ymmärrystään ja keinoja osattoman oppilaan houkuttelemiseksi ryhmään mukaan. Nuoret olivat valmiita tukemaan "toisia" ja etsimään ratkaisuja heidän liittämiseksi ryhmään. Heidän keinonsa olivat kuitenkin varsin ulkoisia, mutta silti edistysaskelia inklusiivisen koulun rakentamisessa. Draamapaja sai nuoret pohtimaan osallisuutta ja kokemaan uusia positioita. Matka muutokseen on vielä pitkä, mutta kuitenkin he olivat vaikuttuneet ja heidät oli draaman keinoin saatu ajattelemaan. Ei voidakaan olettaa, että ajattelu muuttuu täysin yhdestä kokemuksesta. Muutoksen siemen on kuitenkin näkyvissä.

Osallistava draamatyöskentely tarjoaa ihmisenä kasvun sisältöjä, dialogisen vuorovaikutuksen mahdollisuuksia, joissa syntyy keinoja osallisuuden lisäämiseksi

(Bågman, 2012). Nuoret kokeilivat syrjään jääneen roolia, ja kokemuksen siivittämänä he olivat halukkaita ennaltaehkäisemään ulkopuolisuuden kokemusta. Tämä tuli mahdolliseksi kokemuksellisen oppimisen keinoin ja prosessidraaman avulla. Ulkopuolisen ja torjutun oppilaan asema oli kaikkia nuoria ravisteleva (vrt. Salmivalli, 2005).

Osattomaksi luonnehditut oppilaat voivat päästä osallisiksi. Nuoret näkivät, että erilaisten aloitteiden avulla osattomiksi luonnehditut oppilaat voivat päästä mukaan ryhmään. Nuoret tekivät rikkaita ehdotuksia. Osattomaksi luonnehditun oppilaan kohtaamisessa pitäisi olla mukana herkkyyttä. Aloitteissa tulee olla mukana ainakin yksi oppilas. Aloitteina oli kielellisiä vihjeitä, jotka muodostuivat osatonta oppilasta kiinnostavista asioista. Jopa fyysistä mukaan hakemista ryhmään kannatettiin ja mukaan ottamisen vastuuta korostettiin. Nuoret väljensivät oman ryhmänsä kokoonpanoa uuden jäsenen mukaan pääsemiseksi. Tunnistetut auttamistilanteet synnyttivät aloitteentekotilanteita. Sosiaalisten havaintojen tekemistä ulkoreunalla kampailevien oppilaiden kohdalla teroitettiin. Avarakatseisuuden lisäämistä terävöitettiin, jotta kaikki pääsisivät ryhmään.

Ryhmään liittymisen ehdot vaativat vastavuoroista aloitteellisuutta, ja se koskee kaikkia ryhmän jäseniä. Toisen ihmisen hyväksymistä ja aloitekykyä pidettiin lähtökohtina. Vihjeet vuorovaikutuksessa etenivät askeleittain kevyemmistä voimakkaampiin vihjeisiin, jossa houkuttelun taso muuttui. Puheen lisäksi kehonkielellä oli merkityksensä. Olennaista nuorten mukaan on, että he tuntevat toinen toisensa kiinnostuksen kohteita, jotka ovat keskustelun pohjana. Uudelleen määriteltävä jä-

senyys ei ole itsestään selvää, ja hyväksytytkin oppilas voi tipahtaa ryhmästä. Voidaan puhua jopa jäsenyyskamppailusta. Osallistumisen ehtoja voidaan nuorten mielestä muuttaa, jolloin kyseessä on jäsenyyden määrittäminen uudelleen. Nuoret olivat valmiita hyväksymään joukkoon erilaisia ihmisiä. Aiemmin saatu roolipysyvyys ja roolin muoto saattavat kannatella osatonta oppilasta pitkään, mutta sekin on murrettavissa erilaisilla nuorten keksimillä keinoilla.

Nuorten keinot toteuttaa osallisuutta, siis inklusiivisen koulun periaatetta, olivat konkreettisia, arkisia ja perustuivat ratkaisukeskeiseen ajattelutapaan. Nuoret olivat halukkaita edistämään kaikkien oppilaiden osallisuutta ryhmässä. Siten heidän ajattelussaan oli inklusiivista ajattelua kannattavia elementtejä. Tämä on erityisen vaativaa, kun samanaikaisesti he pitävät yllä omaa saavutettua sosiaalista positiotaan ryhmässä (Paju, 2011).

Nuoret näkivät mahdolliseksi sen, että heidän roolinsa oppilastoverina on vastuullinen, vuorovaikutuksen rakentaja ja ryhmähengen kannattaja. He toivat esille kaikkien oppilaiden ihmisarvon tärkeyden ja tukijan roolin. Nuoret arvelivat, että osattomaksi luonnehditun oppilaan sosiaalinen positio voi luokassa muuttua. Kiinnostavaa kyllä, Salmivalli (2005), Paju (2011) ja Souto (2011) ovat puolestaan sitä mieltä, että saavutettu sosiaalinen positio ryhmässä on varsin pysyvä ja vakaa. Nuoret olivat taipuvaisia uskomaan, että kenenkään ei tarvitse olla yksin, ellei itse halua juuri sitä.

Ilmiön konstruoinnissa nuorten näkökulma perustuu ylipäättänsä siihen, että osallisuus ja jäsenyys eivät ole kenenkään kohdalla itsestään selviä. Jokaisen on teh-

tävä työtä jäsenyyden säilyttämiseksi ja kuka tahansa voi pudota (ks. myös Paju, 2011). Nuorten osoittamat keinot toimivat viestinä siitä, että keinoja osallisuuden ja jäsenyyden tukemiseksi tarvitaan (esim. Enos 1995, 185). Nuoret ottivat keinoiltaan kantaa syrjivien ja eriarvoistavien käytänteiden tunnistamiseen ja poistamiseen, mikä onkin yksi osallistavan koulun lähtökohdista (Mikola, 2011).

Turvapaikanhakijoiden määrä on kasvanut suuresti viime vuosina (Eurostat, 2015). Heidän joukossaan on paljon lapsia, jotka sijoittuvat eri kuntien kouluihin. Suurimmalle osalle maahanmuuttajataustaisista nuorista koulu ja muut kasvatusinstituutiot ovat keskeisiä tapahtumapaikkoja kulttuurien väliseen kohtaamiseen ja akkulturaatioon (Vedder & Horenczyk, 2006). Valtaväestön ennakkoluulot vähenevät, kun he ystävystyvät maahanmuuttajien kanssa (Titzmann, Brenick & Silbereisen, 2015). Maahanmuuttajataustaisista lapsista osa syrjäytyy jo koulussa, he segregoituvat vertaissuhteista. Vahva uskonnollinen, valtakulttuurista poikkeava tausta voi vielä lisätä tätä (Kayaalp, 2014). Näidenkin lasten ja nuorten hyvinvointia voi lisätä osallisuuden myötä (Castaneda, Rask, Koponen, Mölsä & Koskinen, 2012).

Tässä tutkimuksessa nuoret näkivät osallisuuden tukemisessa tärkeiksi asioiksi avoimen vuorovaikutuksen ja turvallisuuden (ks. myös Sapon-Shevin, 2007). Oppilaiden sosiaaliset suhteet ovat osallistavan koulun merkittävä hyvinvointia luova tekijä. Oppilaiden hyvinvointi on aina sidoksissa luokka- ja ryhmäosallisuuden kokemukseen (Konu, 2002; Mikola, 2011).

Nuorten määrittämät keinot jäsenyyden ja osallisuuden takaamiseksi voi kategorisoida ennaltaehkäiseviin toimiin, joita

voi inklusiivisessa koulussa käyttää osallisuuden vankistamisessa ja osattomuuden ehkäisyssä (Sapon-Sevin, 2007). Ennaltaehkäiseviä toimia ovat aloitteellisuus ja viiheet, joiden käytössä tarvitaan reflektiota. Syrjään putoamisen tilanteet voidaan ennakoida ja ennaltaehkäistä tavoitteellisesti.

Uusissa perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) korostetaan oppilaan laaja-alaista osaamista. Tällä tarkoitetaan ”tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta” (Opetushallitus 2016, 17). Laaja-alaisen osaamisen osa-alueita on seitsemän, joista kulttuurinen osaaminen ja vuorovaikutus sekä osallistuminen ja vaikuttaminen erityisesti tukevat toisten kunnioitusta ja ryhmäjäsenyyttä.

Nuoret olivat keskiössä muovailemassa arkisia keinoja osallistamiseen. Lukiolaiset ovat valmiita inklusiivisen koulun mahdollisuuksiin, kun he saavat aineksia ja kontekstin käsitellä ilmiötä omakohtaisuus huomioiden. Siihen voi antaa tilaisuuden esimerkiksi esittävä taide. Osattoman nuoren mukaan saaminen nähtiin keskeiseksi ja mahdolliseksi.

Draamapedagogiikan avulla voi tarjota uusia näkökulmia ja keinoja edistää inklusiota kouluelämässä. Osallistujakeskeiset työtavat auttavat myös opettajia löytämään keinoja ja uudenlaisia resursseja omaan työhönsä. Kokemuksellinen oppiminen merkitsee tapahtumien konkreettista kokemista ja abstraktia käsitteellistämistä sekä myös aktiivista kokeilua, refleктоivaa havainnointia. Näiden avulla oppilaat voivat rakentaa uudenlaisia suhtautumisen tapoja ja laajentaa omaa maailmankuvaansa omien kokemustensa pohjalta. Annamme yhden nuoren lopettaa artikkelimme:

”alko ajattelee asioita vähä eri vinkkelistä ja näiden henkilöiden näkökulmista ja sosiaalisia tilanteita vähä eri kulmista ja miten joku henkilö tuntee siinä tilanteessa. ...syrjäytyneen pitäis ite tajuu, et hän on ulkopuolella ja kans niinku itse yrittää luoda suhteita toisiin ihmisiin, et ei ois ihan yksin...Muidenkin ihmisten pitäis kans olla avarakatseisempii ja ja jutella semmosten ihmisten kaa, jouden kaa ei yleensä juttele.” (haastattelu, Markus)

Kirjoittajatiedot:

Kirjoittaja Minna Saarinen työskentelee tutkijatohtorina Helsingin yliopiston erityisopettajankoulutuksessa.

Kirjoittaja Marjatta Takala työskentelee professorina Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa.

LÄHTEET

Beard, C. & Wilson, J. P. (2006). *Experiential Learning. A Best Practice Handbook for Educators and Trainers.* Lontoo: Kogan Page.

Berger, P. & Luckmann, T. (1994). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen.* Tiedonsosiologinen tutkimus. Suom. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools.* Bristol, UK: CSIE.

Bottorff, J. (1994). Using videotape recordings in qualitative research. Teoksessa J. Morse (toim.), *Critical issues in qualitative research methods* (s. 244–261). Thousand Oaks: Sage.

Brock, M. E., Biggs, E. E., Carter, E. W., Cattet, G. N. & Raley, K. S. (2016). *Implementation and Generalization of Peer Support Arrangements for Students With Severe Disabilities in Inclusive Classrooms.* *Journal of Special Education* 49, 221–232.

Butt, M. N., Sharif, M. M., Muhammed, N., Fanoos, A. & Ayesha, U. (2011). Eye contact as an efficient non-verbal teaching technique: a survey of teacher's opinion. *European Journal of Social Sciences*, 19, 41–45.

Bågman, P. (2012). *Oppilaiden osallisuus draamatyöpajassa – oppilaiden sanalliset aloitteet ja niiden seuraukset.*

Erityispedagogiikan pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden laitos.

Carter, E. W., Asmus, J., Moss, C. K., Biggs, E. E., Bolt, D. M., Born, T. L., Brock, M. E., Cattet, G. N., Chen, R. & Cooney, M. (2016). *Randomized Evaluation of Peer Support Arrangements to Support the Inclusion of High School Students With Severe Disabilities.* *Exceptional Children* 82, 209–233.

Carter, E. W., Cushing, L. S. & Kennedy, C. H. (2009). *Peer support strategies for improving all students' social lives and learning.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Castaneda, A. E., Rask, S., Koponen, P., Mölsä, M. & Koskinen, S. (2012). *Maahanmuuttajien terveys ja hyvinvointi – Tutkimus venäläis-, somalialais- ja kurditaustaisista Suomessa.* Terveystyön ja hyvinvoinnin laitos. Raportti 2012:061. Haettu 27.5.2016 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-245-739-4>.

Cillessen, A. & Mayeux, L. (2004). *Sociometric status and peer group behavior.* Teoksessa J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (toim.), *Children's Peer relation: From Development to Intervention* (s. 3–20). Washington, DC: American Sociological Association.

Cotterell, J. (2007). *Social Networks in Youth and Adolescence.* 2. painos. Lontoo: Routledge.

CRPD (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities.* Yhdistyneiden Kansakuntien yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista. European Unionin virallinen lehti L23/37 (27.10.2010). <http://www.vane.to/images/stories/LexUriServ.pdf>

DeKanter, N. (2005). 'Gaming redefines interactivity for learning'. *TechTrends: linking research & practice to improve learning* 49, 26–32.

Doyle, M. B. (2008). *The paraprofessional's guide to the inclusive classroom. Working as a team.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Eduskunta (2016). *Vammaisten oikeuksien yleissopimuksen ratifiointi.* https://www.eduskunta.fi/FI/tietoaeduskunnasta/kirjasto/aineistot/kotimainen_oikeus/LATI/Sivut/vammaisten-oikeuksien-yleissopimuksen-ratifiointi.aspx

Ellonen, N. (2008). *Kasvuyhteisö nuoren turvana. Sosiaalisen pääoman yhteys nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen.* Tampere: Tampereen yliopisto.

Enos, J. A. (1995). *Building relationships with friends and other community members.* Teoksessa J. M. Everson (toim.), *Supporting young adults who are deaf-blind in their communities. A transition planning guide for service providers, families, and friends* (s. 185–201). Baltimore: Paul. H. Brookes.

- Eskelä-Haapanen, S. (2012). Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. *Acta Universitatis Tamperensis 1747. Akateeminen väitöskirja*. Tampereen yliopistopaino: Tampere.
- Eurostat (2015). *Statistics Explained. Migration and migrant population statistics*. Haettu 27.5.2016 osoitteesta http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics
- Garton, S. (2002). Learner initiative in the language classroom. *ELT Journal*, 56, 47–56.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* 24, 105–112.
- Guijarro, R. B. (2000). Inclusive education in Latin America. Teoksessa H. Savolainen, H. Kokkala & H. Alasutari (toim.), *Meeting special and diverse educational needs. Making inclusive a reality* (s. 40–51), Helsinki: Hakapaino.
- Gyokery, L., Lam, V. V., Hida, N., Kim, S., Efthymiou, A., Frost, W., Lewis, J. & Broekman, K. (2012). Same Difference – Diversity and Mutuality of Process and Practice – National Drama Conference 2011. *Research in Drama Education* 17, 145–155.
- Heath, S., Brooks, R., Cleaver, E. & Ireland, E. (2009). *Researching young people's lives*. Lontoo: Sage.
- Heikkinen, H. (2001). Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa P. Korhonen & A.-L. Östern (toim.), *Katarsis. Draama ja kasvat* (s. 75–105). Jyväskylä: Atena.
- Heinrich, L. M. & Gullone, E. (2006). The Clinical Significance of Loneliness: A Literature Review. *Clinical Psychology Review*, 26, 695–718.
- Hosford, S. & O'Sullivan, S. (2016). A climate for self-efficacy: the relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 20, 604–621.
- Howard, B. B., McClannan, T. & Wallace, P. (2014). Collaboration through Role Play among Graduate Students in Educational Leadership in Distance Learning. *American Journal of Distance Education* 28, 51–61.
- Hughes, C. & Carter, E. W. (2008). *Peer buddy programs for successful secondary school inclusion*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Hughes, J. & Wilson, K. (2004). Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education*, 9(1), 57–72.
- Ikonen, O. (1999). *Sosiaalinen kasvat*. Teoksessa O. Ikonen (toim.), *Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten?* (s. 384–405). Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Ikäheimo, H. (2009). *Personhood and the social inclusion of people with disabilities: a recognition-theoretical approach*. Teoksessa K. Kristiansen, S. Vehmas & T. Shakespeare (toim.) *Arguing about disability* (s. 77–92). Lontoo: Routledge.
- Janney, R. & Snell, M. E. (2006). *Social relationships & peer support*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Jindal-Snape, D. & Vettrano, E. (2007). Drama techniques for the enhancement of social-emotional development in people with special needs: review of research. *International journal of special education*, 22, 107–117.
- John-Akinola, Y. O. & Nic-Gaghainn, S. (2014). Children's participation in school: a cross-sectional study of the relationship between school environments, participation and health and well-being outcomes. *BMC Public Health*, 14 (964).
- Johnson, C. (2001). Helping children to manage emotions which trigger aggressive acts: an approach through drama in school. *Early child Development Care*, 166, 109–118.
- Joronen, K., Konu, A., Rankin, S. & Åsted-Kurki, P. (2013). *Draamaohjelman vaikutus oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin ja kiusaamiskokemuksiin alakoulussa*. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 50, 139–149.
- Junttila, N. (2010). Social competence and loneliness during the school years. Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission. *Annales Universitatis Turkuensis B25*. Turku: Turun yliopisto.
- Kana, P. & Aitken, V. (2007). "She didn't ask me about my grandma": Using process drama to explore issues of cultural exclusion and educational leadership. *Journal of Educational Administration*, 45, 697–710.
- Kayaalp, D. (2014). Educational Inclusion/Exclusion of Turkish Immigrant Youth in Vancouver, Canada: A Critical Analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 18, 655–668.
- Kemppainen, J., Joronen, K., Rantanen, A., Tarkka, M.-T & Åstedt-Kurki, P. (2010). *Draamaintervention vaikutus oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin opettajien arvioimana*. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 47, 164–173.
- Kiilakoski, T., Gretchel, A. & Nivala, E. (2012). *Muistiinpanoja demokraatiooppitunnista. Millainen on lasten ja nuorten kunta 2010-luvulla?* [verkkojulkaisu] *Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja* 57. Haettu 27.5.2016 osoitteesta: http://www.vanhempainliitto.fi/filebank/2723-muistiinpanoja_demokraatiooppitunnista.pdf

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 885.
- Korkiamäki, R. (2013). *KAVERIA EI JÄTETÄ! Sosiaalinen pääoma nuorten vertaissuhteissa*. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to itse methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kupias, P. (2001). *Oppia opetusmenetelmistä*. Helsinki: Educa-Instituutti Oy.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2007). *Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria*. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.), *Tapaustutkimuksen taito* (s. 9–40). Gaudeamus: Helsinki.
- Lakkala, S., Uusautti, S. & Määttä, K. (2016). How to make the neighborhood school a school for all? Finnish teachers' perceptions of educational reform aiming towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 46–56.
- Leivo, M. & Hakala, J. T. (2015). *Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa*. Kasvatus & Aika, 9, 8–23.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet. Määräys 33/011/ (2003). [verkkojulkaisu]. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 27.5.2016 osoitteesta http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet (2015). [verkkojulkaisu]. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 27.5.2016 osoitteesta http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf.
- Luopa, P., Kivimäki, H., Matikka, A., Vilkki, S., Jokela, J., Laukkanen, E., Paananen, R. (2014). *Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000–2013 – Kouluterveyskyselyn tulokset*. THL. Raportti: 25/2014.
- Mikola, M. (2011). *Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioireitit ja yhdessä oppimisen edellytykset*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos, kasvatustieteen väitöskirja.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2009). *Yhteistä koulua kohti*. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J., Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.), *Erytispedagogiikan perusteet* (s. 86–88). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moneta, I. & Rousseau, C. (2008). Emotional expression and regulation in a school-based drama workshop for immigrant adolescents with behavioural and learning difficulties. *Arts in Psychotherapy* 35(5), 329–340.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. (2001). *Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun*. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.), *Inklusion haaste koululle* (s. 96–124). Gummerus: Jyväskylä.
- Naukkarinen, A., Ladonlahti, T. & Saloviita, T. (2010). *Miten edistää inklusiota? Opetushallitus*. Haettu 27.5.2016 osoitteesta http://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_k kaikille.
- Opetushallitus (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Haettu 27.5.2016 osoitteesta http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Oranen, M. (2008). *Mitä mieltä? Mitä mieltä! Lasten osallisuus lastensuojelun kehittämisessä*. Sosiaali- ja terveysministeriön Lastensuojelun kehittämisohjelman osaraportti.
- Overt, H. (2016). The origins of belonging: social motivation in infants and young children. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences* 371(1686), 1–8.
- Paju, P. (2011). *Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Sosiologian väitöskirja. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseura.
- Pifer, M. J. & Baker, V. L. (2014). "It could be just because I'm different": Otherness and its outcomes in doctoral education. *Journal of Diversity in Higher Education*, 7, 14–30.
- Polit, D. F. & Beck, C. (2008). *Essentials of nursing research. Methods, appraisal and utilization*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Pulli, T. (2010). *Totta ja unta: Draama puhe- ja kehitysvammaisten ihmisten yhteisöllisenä kuntoutuksena ja kokemuksena*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 358. Jyväskylän yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Rainio, A. (2008). From resistance to involvement. Examining agency and control in a playworld activity. *Mind, Culture and Activity*, 15(2), 115–140.
- Russell-Bowie, D. E. (2013). A tale of five countries: background and confidence in preservice primary teachers in drama education across five countries. *Australian Journal of Teacher Education*, 38, 59–74.
- Saarinen, M. (2012). *Sosiaalisen elämän kehyykset. Kampus-ohjelman opiskelijoiden sosiaalinen asema tuetussa aikuisopiskelussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos, erityispedagogiikan väitöskirja.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., Jefferson, G. (1974). Simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696–735.

- Salmivalli, C. (2005). Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sapon-Shevin, M. (2007). Widening the circle. The power of inclusive classrooms. Boston: Beacon Press.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. (2009). Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 364.
- Slotter, E. B., Winger, L. & Soto, N. (2015). Lost without each other: The influence of group identity loss on the self-concept. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 19, 15–30.
- Souto, A.-M. (2011). Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Julkaisuja 110. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseura.
- Takala, M., Winegar, D. & Kuusela, J. (2009). Leadership developmental needs – a system for identifying them. *Australian Journal of Adult Learning*, 49, 126–147.
- Tiippana, K. (2012). Kielelliset ja keholliset viestit vuorovaikutuksessa. *Puhe ja kieli*, 32, 151–154.
- Titzmann, P. F., Brenick, A. & Silbereisen, R. K. (2015). Friendships fighting prejudice: A longitudinal perspective on adolescents' cross-group friendships with immigrants. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 1318–1331.
- Toivanen, T. (2010). Kasvuun! – Draamakasvatusta 1–8-vuotiaille. Helsinki: WSOYpro OY.
- Toivanen, T., Komulainen, K. & Ruismäki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 12 (2011), 60–69. [verkkojulkaisu]. Haettu 27.5.2016 osoitteesta <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811001005>.
- Tolonen, T. (2001). Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Gaudeamus: Helsinki.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- UNESCO (1994). The Salamanca statement and Framework for action. Haettu 27.5.2016 osoitteesta http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.
- Vedder, P. H. & Horenczyk, G. (2006). Acculturation and the school. Teoksessa D. L. Sam & J. W. Berry (toim.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (s. 419–438). Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, São Paulo: Cambridge University Press.
- Vepsäläinen, M. (2007). Opettaja kysyy, oppilas vastaa – vai toisinpäin? Teoksessa L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmassa keskusteluanalyysi* (s. 156–177). Helsinki: Gaudeamus.
- Väyrynen, S. (2001). Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.), *Inklusion haaste koululle* (s. 12–29). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Willis, M. L., Palermo, R. & Burke, D. (2011). Social judgement are influenced by both facial expression and direction of eye gaze. *Social Cognition*, 29, 415–429.
- Yhdistyneet kansakunnat (YK) (1993). Standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities. Adopted by the United Nations general assembly at its 48th session on 20 December 1993 (resolution 48/96).
- Zeki, C. P. (2009). World Conference of Educational Sciences 2009: The importance of non-verbal communication in classroom management. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1443–1449.
- Östern, A.-L. (2000). Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa P. Teerijoki (toim.), *Draaman tiet – suomalainen näkökulma* (s. 4–26). Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.