

Hanna-Leena Maria Häyhä

## ”Osaatko sä puhua niin kuin hiiri?”

Draama ja teatteri dysfasia-lasten opetuksessa

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Teatteri-ilmaisun ohjaaja

Esittävän taiteen koulutusohjelma

Opinnäytetyö

26.4.2013

Tekijä(t) Otsikko  Sivumäärä Aika	Hanna-Leena Maria Häyhä ”Osaatko sä puhua niin kuin hiiri?” Draama ja teatteri dysfasia-lasten opetuksessa  45 sivua + 1 liite 26.4.2013
Tutkinto	Teatteri-ilmaisun ohjaaja
Koulutusohjelma	Esittävän taiteen koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Teatteritoiminnan suuntautumisvaihtoehto
Ohjaaja(t)	Yliopettaja Helka-Maria Kinnunen
<p>Tämä toiminnallinen opinnäytetyö käsittelee draamaa ja teatteria sellaisten lasten opetuksessa, joilla on kielellisiä erityisvaikeuksia eli eritasoisia dysfaattisia piirteitä. Työ esittelee <i>Ninnin matkassa!</i> -prosessidraaman suunnittelu- ja toteutusprosessin. Draamakokonaisuus toteutui syksyllä 2012 osana Espoon kaupungin sivistystoimen tehostetun ja erityisen tuen hanketta.</p> <p>Työssä avataan draamakasvatuksen ja prosessidraaman keskeisiä käsitteitä ja peilataan niitä käytännön työhön. Opinnäyte havainnollistaa prosessidraamakokonaisuuden suunnittelua, ohjaamista ja reflektointia sekä valaisee työparityöskentelyn vaikutusta lopputulokseen.</p> <p>Käytännönläheisyys ja draamatoiminnan reflektointi muodostavat työn keskiön. Työssä esitellään dysfasia-lapsille sopivia opetusmenetelmiä ja tutkitaan, kuinka hyvin draama ja teatteri soveltuvat sellaiseen opetukseen, jota ei voi perustaa kielelliseen ilmaisuun. Opinnäyte osoittaa esimerkkejä siitä, kuinka draaman ja teatterin keinoin voidaan paitsi vahvistaa fyysisistä ja sanaton ilmaisu myös edistää kielellisiä valmiuksia.</p> <p>Opinnäyte raportoi ja dokumentoi teatteri-ilmaisun ohjaajalle ominaista draamaohjaajan työtä. Opinnäytteeseen on liitetty työskentelyn tuote, prosessidraamakokonaisuuden käsikirjoitus, jota opettajat ja draamaohjaajat voivat soveltaa erilaisiin tarkoituksiin sopivaksi.</p>	
Avainsanat	draamakasvatus, prosessidraama, dysfasia, kielellinen erityisvaikeus, työpariohjaajuus, sanaton teatteri, fyysinen teatteri

Author(s) Title	Hanna-Leena Maria Häyhä "Can you Speak Like a Mouse?" Drama and Theater in Education for Dysphasic Children
Number of Pages Date	45 pages + 1 appendix 26 April 2013
Degree	Bachelor of Arts
Degree Programme	Performing Arts
Specialisation option	Drama Instructor
Instructor(s)	Helka-Maria Kinnunen, Principal Lecturer
<p>The present thesis examines drama and theater in education with respect to children with special needs in linguistic skills such as features of dysphasia of a different level. The thesis presents a new process drama called <i>On Voyage with Ninni!</i>, which was organized in autumn 2012 as a part of a project conducted with Education and Cultural Services of the City of Espoo.</p> <p>This thesis introduces the essential concepts of drama education and process drama and reflects theory into practice. It demonstrates how to plan, instruct and reflect a complete process drama. It also illustrates how working together with another instructor influences the result.</p> <p>A down-to-earth approach and reflection of the drama work form the core of this thesis. The study presents educational methods suitable for dysphasic children. It examines how drama and theater function when there is no possibility to build the drama situation on language. The thesis points out examples of how to strengthen both physical and non-verbal self-expression as well as linguistic abilities through drama and theatre.</p> <p>The thesis reports and documents the typical duties for a drama instructor. The appendix of this thesis is the product of the drama work in question. This manuscript of a process drama can be used as a tool according to the needs of teachers and drama instructors.</p>	
Keywords	drama education, process drama, dysphasia, linguistic difficulties, instructing with a partner, non-verbal theater, physical theater

## Sisällys

1	Näkymätön lapsi – tutkimuksen alkusanat	1
2	Toiminnallisen tutkimuksen ja tapaustutkimuksen rajamailla	3
2.1	Espoon kaupungin tehostetun ja erityisen tuen hanke	4
2.2	<i>Ninnin matkassa!</i> -prosessidraaman synty	6
3	Draama ja teatteri opetuksessa	7
3.1	Draaman leikillisyydestä	8
3.2	Prosessidraaman keskeisiä piirteitä	9
4	Kun sanoja ei ole – eli mitä on dysfasia?	12
4.1	Miten ryhmän erityisyys vaikutti ohjaamiseen?	14
4.2	Millainen opetustilanne tukee dysfasia-lapsen oppimista?	16
4.3	Ajattelun, nimeämisen ja motoriikan taidoista	18
5	"Osaatko sä puhua niin kuin hiiri?"	19
5.1	<i>Ninnin matkassa!</i> -prosessidraaman suunnittelu	20
5.1.1	Luokkiin tutustuminen	21
5.1.2	Yhteinen ja itsenäinen suunnittelutyö	22
5.1.3	Prosessidraamamme rakenne	23
5.2	Ninnin ensimmäinen saapuminen	24
5.3	Prosessidraaman eteneminen ja kehittyminen	29
5.3.1	Ensimmäinen tunti: Ninniin tutustuminen	30
5.3.2	Toinen tunti: Ninnin kanssa seikkailemassa	32
5.3.3	Kolmas tunti: Ninnin eri tunteet	33
5.3.4	Neljäs tunti: Ninni ja kaveri	34
5.3.5	Viides tunti: Ninni ja rohkeuseläimet	36
6	Havaintoja ja palautetta <i>Ninnin matkassa!</i> -prosessidraamasta	38
7	Lopuksi – matka jatkuu?	42
	Lähteet	44
	Liitteet	
	Liite 1. <i>Ninnin matkassa!</i> -prosessidraama	

## 1 Näkymätön lapsi – tutkimuksen alkusanat

Kuului vain sateen ropinaa kuistin kattoon vasten. Kaikki katsoivat mieltävästi Tuutikkiin. – Puhuuko hän? kysyi isä. – Ei. Mutta tati sitoi kulkusen hänen kaulaansa tietääkseen, missä hän milloinkin on. (Jansson 1962a, 103.)

Kuvittele, että sinulla olisi paljon asiaa, mutta et pystyisi pukemaan ajatuksiasi sanoiksi. Kuvittele, että et pystyisi puhumaan, kirjoittamaan, kuulemaan tai lukemaan esimerkiksi juuri näitä sanoja, jotka nyt ovat edessäsi. On olemassa joukko lapsia, joilla yksi tai useampi edellä mainituista kielellisen osaamisen alueista on jäänyt kehittymättä. Kyseinen joukko on tämän tutkimuksen keskiössä.

Tutkin opinnäytetyössäni draamaa ja teatteria dysfaattisten lasten opetuksessa. Dysfasialla tarkoitetaan kielen kehityksen erityisvaikeutta, ”joka on neurobiologinen häiriö, jossa lapsi ei omaksu kieltä siten kuin olisi odotettavissa hänen muuten normaalisti etenevän kehityksensä perusteella” (Marttinen, Ahonen, Aro & Siiskonen 2001: 19). Tutkimukseni on toiminnallinen tapaustutkimus, joka perustuu yhdessä teatteri-ilmaisun ohjaaja Riikka Hervan kanssa suunnittelemaamme viiden kerran prosessidraamakokonaisuuteen, jonka ohjasimme viidelle 1.–3. luokka-asteen dysfasia-erityisluokalle syksyllä 2012.

Rakennan tutkimukseni teoretisoimalla, raportoimalla ja refleктоimalla draamatuntien suunnittelua ja toteuttamista. Draamatunteja käsitellessäni hyödynnän ennen kaikkea omia havaintojani ja tuntemuksiani. Käytän keskeisenä lähdemateriaalina omia päiväkirjamerkintöjäni. Lisäksi hyödynnän toiminnallista ja sanallista palautetta, jota saimme draamakokonaisuuksiin osallistuneilta oppilailta ja opettajilta. Lasten piirrokset ja aiheeseen liittyvä lähdekirjallisuus keskustelevat tutkimuksessani omien havaintojeni tukijoina ja haastajina.

Teatteri ja draama eivät ole oppiaineita suomalaisessa koulussa, mutta niillä on silti opetussuunnitelmallinen peruste ja opetusvelvoite, joka on yleensä sisällytetty äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen. (Toivanen 2007: 6, 10.) Draamatyöskentelyymme ja suunnittelutyöhömme ovat vaikuttaneet minun ja työparini Riikka Hervan aiemmat opinto- ja työtaustat: minulla on äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajan tausta, ja Riikka Hervalla on luokanopettajan koulutus.

Draama edustaa opetusmenetelmänä kokemuksellista oppimista. Oppija eläytyy ja oppii leikin kautta. Kokemuksellisen oppimismenetelmän mukaan tieto syntyy vasta toiminnan ja siitä syntyvien kokemusten myötä. Draamakasvatukseen liittyvät myös kinesteettisen ja sosiokonstruktivistisen oppimisen käsitteet. Kinesteettinen oppiminen on toiminnallista oppimista, jossa opitaan tekemisen, toiminnan ja kehollisuuden kautta. Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys sen sijaan tarkoittaa oppimista, jossa oppijat voivat tutkia itseään kiinnostavia asioita kasvattajan luomassa turvallisessa oppimisympäristössä. Draamatyöskentelyyn osallistuvilla on mahdollisuus havainnoida ja ymmärtää tutkittavia ilmiöitä sen sijaan, että heille annettaisiin valmiita ideoita tai ymmärrystä. (Toivanen 2010: 13, 15.) Draaman kautta oppimista on tutkinut Metropolia Ammattikorkeakoulussa muun muassa Rafael Ahola opinnäytetyössään *”Tästä ei kyllä opi mitään” Draama välineenä oppimisessa ja ihmisenä kasvamisessa* (2012).

Tutkin ohjaamieni prosessidraamakokonaisuuksien kautta sitä, mitä ja miten lapset, joilla on eritasoisia kielellisiä erityisvaikeuksia, voivat oppia draaman keinoin ja mitä olen itse oppinut draamatyöskentelystämme. Sisällöllisesti keskityimme prosessidraamassamme itseilmaisun ja vuorovaikutustaitojen vahvistamiseen sekä rohkeuden ja ystävyyden teemoihin. Matkan varrella tuli opittua myös paljon muuta, muun muassa sanattoman ja fyysisen ilmaisun perusteita sekä kieltä ja sen käyttöä vahvistavia keinoja. Näkökulmani valaisee sitä, millaiset oppimismenetelmät tukevat lapsia, joilla on kielellinen erityisvaikeus, ja sitä, miten draama ja teatteri sopivat dysfasia-lasten opettamiseen. Tutkimustietoani voi soveltaa kaikenlaisten ryhmien kanssa työskennellessä, sillä loppujen lopuksi ero niin sanotusti tavallisten ja erityisten lasten välillä ei ole merkittävä. Draamamenetelmien rikkaus on sovellettavuudessa – samoja harjoitteita voi soveltaa eri tarkoituksiin sopiviksi.

Tutkimusmenetelmäni ovat laadullisia ja toiminnallisia (ks. Alasuutari 2011; Vilkkä & Airaksinen 2004). Otannassani on neljä 1.–3.-luokkalaisten ryhmää. Yhdessä ryhmässä oli yhdistettynä kaksi luokkaa. Oppilaita yhdessä luokassa oli keskimäärin kahdeksan. Tyttöjä ja poikia oli suunnilleen yhtä paljon. Jokaisella luokalla oli myös maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Tutkimuskohteen lasten, opettajien ja avustajien nimet on muutettu ja nimistö on poimittu fiktiivisestä kirjallisuudesta.

Prosessidraama *Ninnin matkassa!* on kirjoitettu kokonaisuudessaan auki (Liite 1) ja se on annettu draamaryhmiemme opettajille, jotta he voivat hyödyntää sitä tai sen osia myös jatkossa. Se on tämän toiminnallisen opinnäytetyön synnyttämä tuote.

## 2 Toiminnallisen tutkimuksen ja tapaustutkimuksen rajamailla

Tutkimukseni kuuluu toiminnallisen tutkimuksen ja tapaustutkimuksen rajamaastoon. Toiminnallisella tutkimuksella tarkoitetaan ”käytännön toiminnan ohjeistamista, opastamista, toiminnan järjestämistä tai järjeistämistä” (Vilkkä & Airaksinen 2003: 9). Olen käsikirjoittanut opinnäytetyötäni varten prosessidraamakokonaisuuden, joka on jäänyt tutkimuskohdeyksikköni opettajien käyttöön. Lisäksi olen ohjannut yhdessä työparini, teatteri-ilmaisun ohjaaja Riikka Hervan kanssa kyseisen draamakokonaisuuden neljälle erityiskoulun alakouluryhmälle.

Toiminnallisessa tutkimuksessa yhdistyvät käytännön toteutus ja tutkimuksellinen raportointi. Näiden lisäksi toiminnalliseen opinnäytteeseen kuuluu opinnäytetyöpäiväkirjan pitäminen sekä toimintasuunnitelman tekeminen. Jo toimintasuunnitelmavaiheessa tutustutaan aiheeseen liittyvään lähdekirjallisuuteen, tutkimuksiin ja muihin mahdollisiin lähteisiin. (Vilkkä & Airaksinen 2003: 9, 16–19, 27.)

Olennaista toiminnallisessa opinnäytetyössä on yhdistää ammatillinen ja teoreettinen tietämys käytäntöön. Sen sijaan toiminnallisessa opinnäytetyössä ei ole välttämätöntä käyttää tutkimuksellisia menetelmiä, sillä työn kirjallinen osuus voi olla raportin kaltainen selvitys – tai kertomus, kuten Vilkkä ja Airaksinen sitä kuvaavat. Myöskään mahdollisen laadullisen aineiston analysoimisen ei tarvitse olla yhtä tarkkaa ja järjestelmällistä kuin tutkimuksellisissa opinnäytetöissä. (Vilkkä & Airaksinen 2003: 42, 56, 58, 82.)

Olen jo suunnitteluvaiheesta lähtien tarkastellut tutkimustani ja sen kohdetta myös teoreettisesta ja analyttisestä näkökulmasta. Tuo tarkastelu on antanut tälle kirjalliselle osuudelle siivet. Kutsunkin tätä toiminnallisen tutkimukseni kirjoitettua osuutta opinnäytetyökokonaisuuteni tutkivaksi ja kertovaksi raportiksi.

Tutkimukseni on sukua tapaustutkimukselle. Tapaustutkimus on tutkimustapa, jonka sisällä voidaan käyttää erilaisia aineistoja ja menetelmiä. Tapaustutkimuksen kohde voi olla tapahtumakulku tai ilmiö. Siinä tarkastellaan usein yhtä tiettyä tapausta. Tutkittava kohde voi olla esimerkiksi yksilö, yhteisö, organisaatio tai tapahtumakulku. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007: 9–10.)

Tutkimukseni kohteena on tapahtumakulku *Ninnin matkassa!* -prosessidraaman (ks. Liite 1) suunnittelun aloittamisesta aina sen toteuttamiseen ja kehittämiseen ja lopulta tämän kirjallisen tutkimuksen valmistumiseen saakka. Olen rajannut tutkimusaineistoni kattamaan omat havaintoni, tuntemukseni ja päiväkirjamerkintäni liittyen neljään draamakokonaisuuteen, jotka ohjasimme. Lisäksi aineistooni kuuluvat lasten, aikuisten (opettajat ja avustajat) ja työparini Riikka Hervan kommentit ja toiminnalliset palautteet sekä lasten piirrokset. Lähdekirjallisuus keskustelee muun aineiston kanssa ja antaa taustoja tutkimukselleni.

## 2.1 Espoon kaupungin tehostetun ja erityisen tuen hanke

Aloin työskennellä draamaohjaajana Espoon kaupungin sivistystoimen tehostetun ja erityisen tuen hankkeessa syksyllä 2012. Hanketta koordinoi draamapedagogi Arja Hakulinen. Hankkeen pilotti järjestettiin keväällä 2012 ja varsinainen hanke kesti syyslukukauden 2012.

Hankkeessa tarjottiin koululuokille draamaopetusta, johon osallistuneet luokat pääsivät opiskelemaan draaman ja teatterin keinoin joko valittua oppiainetta tai esimerkiksi vuorovaikutus- ja itseilmaisutaitoja. Draamaopetus oli tarkoitus rakentaa viidestä kerrasta muodostuvaksi prosessidraamakokonaisuudeksi. Draamatunteja tarjottiin ennen kaikkea erityisluokille ja niitä ohjasivat teatteri-ilmaisun ohjaajat (AMK) sekä valmistumaisiltaan olevat opiskelijat.

Yksi hankkeen tavoitteista oli tarjota opettajille koulutusta ja uusia opetusmenetelmiä, joten opettajat olivat kaikilla tunneilla läsnä ja saivat myös halutessaan ohjata joitakin harjoitteita tai kokonaisuuksia. Myös avustajat olivat tunneilla läsnä, joten parhaimmillaan draamatunnilla saattoi hyöriä neljä aikuista. Draamakokonaisuuksia suunniteltiin ja ohjattiin joko yksin tai työparin kanssa, riippuen muun muassa kohderyhmän erityispiirteiden haastavuudesta.

Hankkeen pilotissa, keväällä 2012, opettajien kokemukset draamasta opetusmenetelmänä olivat erittäin myönteisiä ja draamatuntien yleisarvosanaksi muodostui 9,5. (Hakulinen 2012: 2). Hanke sai onnistuneen pilotin ansiosta jatkoa syksyllä 2012, jolloin sen parissa työskentelivät hankkeen vetäjän, draamapedagogi Arja Hakulisen johdolla teatteri-ilmaisun ohjaajat ja opiskelijat Eveliina Heinonen, Riikka Herva, Markku Ihamä-



ki, Laura Ikonen, Tuomas Karisto, Sonja Myllymäki, Anna Rosendahl ja tämän opin-  
näytteen kirjoittaja Hanna Häyhä.

Sain syyskuun alussa tehtäväkseni ottaa yhteyttä espoolaiseen erityiskouluun, jonka oppilailla on kielellisiä erityisvaikeuksia. Lisäksi sain tehtäväkseni tutustua dysfasiaan ja alkaa suunnitella prosessidraamakokonaisuutta, joka sopisi 1.–3.-luokkalaisten dysfaatikkoille. Aloitin työn marssimalla HEROn (Helsingin seudun erilaiset oppijat ry.) tiloihin Helsingin Vuorikadulla. Löysin sieltä Dysfasia-lasten tuki ry:n hyllyn ja lähdekirjallisuutta opinnäytteeseeni. Sain myös kehotuksen tutustua Niilo Mäki Instituuttiin, joka on oppimisvaikeuksien monitieteisen tutkimuksen ja kehittämistyön yksikkö.

Pari viikkoa tehtävänannon jälkeen sain työparikseni teatteri-ilmaisun ohjaajaksi vuonna 2012 valmistuneen Riikka Hervan (tästä eteenpäin Riikka). Teimme molemmat kaikkia draamakokonaisuuteen liittyviä tehtäviä: suunnittelutyötä, esivalmisteluja, ohjaamista, roolissa toimimista, draamatyöskentelyn kehittämistyötä ja jälkireflektointia. Minä olin päävastuussa organisoinnista ja yhteydenpidosta, joten hoidin esimerkiksi draamatuntien aikatauluttamiseen ja prosessidraaman puhtaaksikirjoittamiseen liittyvät tehtävät. Lisäksi tutustuin opinnäytteeni vuoksi työpariani enemmän tausta- ja tutkimuskirjallisuuteen sekä koulun toimintaan.

Hankkeen koordinoija, Arja Hakulinen, keräsi ja kokosi draamakokonaisuuksista kirjalliset palautteet opettajilta. Kaikki opettajat eivät täyttäneet palautetta. Itse en kerännyt tutkimustani varten kirjallista palautetta, mutta keskustelin opettajien kanssa kaikkien draamatuntien jälkeen sekä koko prosessidraamakokonaisuuden päätyttyä.

Yleispalaute opettajilta oli positiivista: kaikki kokivat draamatyöskentelyn dysfasia-lasten kanssa mielekkääksi ja toivoivat lisää tämänkaltaisia kokonaisuuksia opetukseen. Yksikään opettajista ei halunnut vetää osaa harjoitteista tai draamatunneista itse, vaikka tarjosimme mahdollisuutta. Opettajat sanoivat syyksi sen, että tuntuu mielekkäämmältä saada alan ammattilaiset ohjaamaan lapsia ja että lapsille tekee hyvää se, että tunteja vetää välillä joku muu aikuinen kuin oma opettaja. Suurin osa opettajista sanoi hyödyntävänsä draaman keinoja omassa opetuksessaan ja ottavansa meidän kokonaisuudestamme osia omaan opetukseensa. Opettajat osallistuivat toisinaan vetämiimme harjoitteisiin yhdessä lasten kanssa ja heittäytyivät niihin täysillä. Moni sanoi, että oli mukavaa toimia erilaisessa roolissa ja että oli kiinnostavaa nähdä myös oppilaita erilaisissa rooleissa. Osallistuminen draama- tai teatteriharjoitteeseen madaltaa

usein kynnystä ohjata kyseinen harjoite tulevaisuudessa itse. Kokemuksen kautta harjoite jää paremmin mieleen ja lisäksi opettaja pystyy kuvittelemaan, miltä erilaiset harjoitteet voivat oppilaista tuntua.

## 2.2 *Ninnin matkassa!* -prosessidraaman synty

Päädyimme prosessidraamaan muotona siksi, koska hanke tilasi meiltä sellaisen. Saimme käyttöömmme viisi kokoontumiskertaa yhtä prosessidraamakokonaisuutta kohden. Yksi kerta oli kestoaltaan 45–90 minuuttia. Sovimme kehosta ryhmäkohtaisesti opettajien kanssa. Työskentelimme yhden ryhmän kanssa aina kerran viikossa.

Prosessidraamalla tarkoitetaan työskentelyä, jonka rakenne perustuu draamatarinaan, jota seurataan draamatuntien aikana. Työskentelyn aikana käydään läpi draamallinen prosessi, jonka edetessä on tarkoitus oppia valittuja tietoja tai taitoja. Prosessidraaman pioneirit, englantilaiset Alan Owens ja Keith Barber, kuvaavat teoksissa *Draama toimii* (1998) ja *Draamakompassi* (2010) prosessidraaman suunnittelua, käytännön toteutusta ja draamatarinoiden reflektointia. Kyseisiin teoksiin on listattu myös runsaasti draamaharjoitteita ja työskentelymenetelmiä. (Ks. myös Rainio 2009; Bowell & Heap 2005.)

Prosessidraamaa alettiin hehkuttaa Suomessa 1980-luvulla, jolloin Alan Owens vieraili maassamme useita kertoja opettamassa. Elina Rainio kuvaa teoksessaan *Prosessidraama ja tutkiva teatterityö* (2009), kuinka prosessidraamassa on tärkeää lomittaa tarina ja muu impulssimateriaali luontevasti ja aidosti osallistaviin harjoitteisiin ja leikkeihin. Prosessidraaman kannalta olennainen sana on juuri osallistaminen. Prosessidraama kuuluu teatteripedagogiikan, draamakasvatuksen ja osallistavan teatterin yläkäsitteiden alle. Prosessidraaman keskiössä ovat draamaan osallistujat: heidän mielipiteensä, osallistumisaktiivisuutensa ja innokkuutensa työskentelyyn. (Rainio 2009: 7.)

Aloitimme Riikan kanssa yhteisen suunnittelun noin kuukautta ennen ensimmäistä draamatuntia. Suunnittelumme tuloksena syntyi prosessidraama *Ninnin matkassa!*, jossa seurataan Ninni-hiirtä, joka on draamakokonaisuuden alkupuolella hyvin ujo ja pelokas, eikä osaa tai uskalla puhua, mutta joka rohkaistuu tuntien myötä ja uskaltuu yhä useammin myös käyttämään sanoja. Työpäiväkirjassani kuvaan tarinan valitsemisperusteita seuraavasti:

Emme löytäneet yhtä sopivaa tarinaa, joka olisi taipunut helposti mahdollisimman vähäsanaiseksi prosessidraamaksi. Lopulta Tove Janssonin Näkymättömän lapsen Ninni alkoi inspiroida hahmona, sillä dysfaatikotkin ovat eräänlaisia näkymättömiä lapsia – he eivät pysty puhumaan tai heidän on vaikea ymmärtää puhetta tai hahmottaa kieltä; yksi elämän ja kommunikoinnin suurista osa-alueista on näkymättömissä tai vähintäänkin sumea. (Häyhä, työpäiväkirja 12.10.2012.)

Ninni-hiiri sai inspiraationsa Tove Janssonin tarinasta *Kertomus näkymättömästä lapsesta* (1962a), joka kertoo lapsesta nimeltä Ninni, joka on muuttunut näkymättömäksi ja sanattomaksi jouduttuaan elämään liian kylmän ihmisen kanssa. Janssonin Ninni-hahmo alkaa tarinan edetessä hiljalleen näkyä ja puhua, kun hän pääsee Muumi-perheen hoiviin, ja kun hänen olemassaolonsa ja tunteensa muuttuvat merkityksellisiksi ja niistä aletaan välittää. Seuraavassa katkelmassa Ninni on jo alkanut tottua Muumi-perheeseen ja luottamus Muumimammaan on syntynyt. Tulkitsen katkelman meren miksi tahansa isoksi asiaksi, jonka ihminen joutuu kohtaamaan elämässään. Ninnin edessä on iso työ ja muutos, kun hän alkaa opetella uudenlaista elämää tuntevana, näkyvänä ja puhuvana lapsena.

Eräänä päivänä perhe oli menossa metsän läpi hiekkarantaan. Vene piti vetää talveksi maihin. Ninni kulkea kilisi tapansa mukaan heidän perässään, mutta kun tultiin rantaan, hän pysähtyi äkkiä. Sitten hän heittäytyi vatsalleen hiekkaan ja alkoi kitistä. – Mikä Ninniä vaivaa? Pelkääkö hän jotain? isä kysyi. – Ehkä hän ei ole ennen nähnyt merta, arveli äiti. Hän kumartui alas ja kuiskaili Ninnin kanssa. Sitten hän ojentautui ja sanoi. – Ei. Tämä on ensimmäinen kerta. Ninnin mielestä meri on liian suuri. (Jansson 1962a: 114–115.)

### 3 Draama ja teatteri opetuksessa

Draamakasvatuksessa osallistaminen on koko työskentelymuodon ydin. Osallistujat ovat pääosassa ja he luovat draaman yhdessä ohjaajan kanssa ja vaikuttavat jatkuvasti draamallisen prosessin etenemiseen. Draamakasvatusta ja draamaa voi luonnehtia opetuksessa toteutettavaksi prosessiksi, jossa käytetään teatterin keinoja, kuten roolin, ajan, paikan ja tilan manipulointia. Draamassa ei tähdätä ulkopuoliselle yleisölle tehtävään esitykseen, vaikka sellaisenkin tekeminen on toki mahdollinen osa draamatyöskentelyä. (Toivanen 2010: 8.)

Draamakasvatuksessa tavallinen koululuokka voi muuttua kuvitteelliseksi tilaksi ja todellinen aika voi muuttua kuvitelluksi, esimerkiksi historialliseksi, ajaksi. Lisäksi luokan lapset ja aikuiset voivat muuttua joiksikin toisiksi ottamalla roolin. Osallistujat saavat mahdollisuuden tarkastella maailmaa sekä roolihahmona että omana itsenään. Tätä

draaman erityispiirrettä kutsutaan esteettiseksi kahdentumiseksi. Toisin sanoen draamassa ja teatterissa on aina kaksi todellisuuden tasoa, todellinen ja fiktiivinen taso. Todellinen maailma valuu fiktiiviseen ja toisin päin. (Toivanen: 2010: 11–12.)

Draamalle opetusmenetelmänä on ominaista leikki ja leikkisyys. Draaman myötä opetukseen ja kasvatukseen voidaan tuoda eloisuutta ja leikkimieltyä. Lisäksi leikin lomassa tullaan käsitelleeksi tärkeitä ja joskus vakaviakin asioita. Draamaleikkiä varten ei tarvita välttämättä erityisiä tiloja tai välineitä, missä piilee draaman vahvuus. Draama on taloudellisesti edullista ja ympäristön kannalta ekologista. Draamaleikkiin tarvitaan vain ihmiset, mielikuvitus ja jokin tila, jossa on mahdollisuus liikkua. (Toivanen 2010: 8–9.)

### 3.1 Draaman leikkisyydestä

Lapselle draamallinen leikkiminen on luonnollista, sillä lapsella on luonnostaan halu leikkiä ja luoda rinnakkaistodellisuuksia. Fiktiivisessä todellisuudessa on mahdollista toimia konventioiden ja normistojen mukaan, mutta myös rikkoa niitä, sillä fiktiossa voivat vallita aivan omat sääntönsä. (Heikkinen 2002: 41.) Sääntöjen ja niiden rikkomisen ajatukseen olen törmännyt usein draamatyötä tehdessäni – muidenkin kuin dysfasia-lasten kanssa. Lapset saattavat luoda improvisatorisissa draamaharjoitteissa normeista poikkeavia kokonaisuuksia tai heidän ratkaisunsa saattavat olla yllätyksellisiä. Lapset saattavat myös purkaa draamaleikissä joitakin muuten kiellettyjä tunteita tai ajatuksia.

Fiktiivisessä todellisuudessa säännöt eivät ole samat kuin reaalityodellisuudessa. Yksi draaman vahvuuksista on siinä, että draamassa voi parhaimmillaan käsitellä ja purkaa turvallisesti asioita, joille ei muuten löydy purkuväylää. (Heikkinen 2002: 41). Olen itse huomannut koulumaailmassa työskennellessäni, että tästä draaman perusajatuksesta on tärkeää kertoa myös opettajille. Tällöin opettajat ymmärtävät, että draamassa sallitaan hieman erilaisia asioita kuin muuten luokkahuonetodellisuudessa. Olen huomannut, että lapset haluavat usein draamatyöskentelyssä leikkiä esimerkiksi pyssyleikkejä tai purkaa seksuaalisuuteen liittyvää hämmentyneisyyttä. Tällaiset tarpeet näkyvät hyvin hienovireisesti esimerkiksi draamallisia patsaita tehdessä, eikä minulle ole tullut kertaakaan mieleen kieltää lapsilta kyseisten aiheiden käsittelyä. Päinvastoin draama on tuntunut luonteelta menetelmältä käsitellä erilaisia kiellettyjä asioita tai tabuja. Dysfasia-lasten kanssa tällaisia aiheita ei noussut esiin, mikä johtunee osittain prosessidraamamme sadunomaisesta luonteesta ja osittain siitä, että lapset olivat vielä niin pieniä.

Draama on leikillistä, tarinallista, tutkivaa ja mielikuvituksen ryydittämää. Draama on sosiaalista ja yhteisöllistä toimintaa ja taidetta. Asiat, jotka tapahtuvat draamassa, ovat fiktiivisiä ja leikillisiä: roolihahmo suuttuu, roolihahmon esittäjä ei suutu; roolihenkilöt kuolevat, esittäjät eivät. (Heikkinen 2002: 41.) Nämä ovat draamalle tyypillisiä piirteitä, jotka on hyvä avata myös draamatyöskentelyyn osallistuville lapsille, jotta he ymmärtävät draaman luonteen. Tämä avaus tehdään yleensä draamasopimuksen yhteydessä. Kerron draamasopimuksesta lisää alaluvussa 3.2.

Tietyt teatterilliset elementit ja lainalaisuudet, jotka toimivat perinteisessä näytelmäkirjallisuudessa ja näyttämötaiteessa, edistävät myös draamatyöskentelyn toimivuutta. Draamallinen jännite (*suspense*) on yksi niistä. Jännite sytyttää toiminnan. Perinteisessä teatteritaiteessa toiminta syntyy ristiriidoista ja vastakkaisista pyrkimyksistä. Myös prosessidraamassa ja muussakin draamatoiminnassa yleensä juuri ristiriita tai kysymyksiä herättävä ongelma tai pulma sysää draamatyöskentelyn liikkeelle. Prosessidraamassa tarpeellinen jännite muodostuu jo siitä perusajatuksista, ettei draaman etenemiselle ole olemassa valmista käsikirjoitusta vaan alkava tarina luodaan yhdessä ja kaikki osapuolet hyppäävät sen kyytiin kuin tuntemattomaan seikkailuun. (Bowell & Heap 2005: 56.)

Draamallinen työskentely ja sen leikillisuus ei ole pelkkää hauskanpitoa, vaikka myönteinen ilmapiiri liittyykin draamakasvatuksen peruslähtökohtiin ja vaikka monet draamaleikit ja improvisaatiokohtaukset ovat usein hauskoja. Välillä draamaa käytetään koulumaailmassa ikään kuin tauottamassa niin sanottua oikeaa opetusta. Draama ja teatteri voivat toimia sellaisessakin tehtävässä, mutta taitavasti rakennetut draamaharjoitteet tai -kokonaisuudet ovat yhtä lailla oikeita opetusmenetelmiä, joiden avulla voidaan saavuttaa merkittäviä oppimistuloksia. Vaikka draama on leikillistä, se on silti myös vakavasti otettavaa. Riippuen aiheesta, jota draaman keinoin käsitellään, voidaan draamatyöskentelyssä sukeltaa syvälle draaman vakavaan leikillisyyteen. Draaman ja leikin avulla voi oppia itsestä, toisista, elämästä ja maailmasta, jossa elämme. (Heikkinen 2002: 41–42.)

### 3.2 Prosessidraaman keskeisiä piirteitä

Bowell ja Heap (2005: 16) määrittelevät prosessidraaman seuraavasti: ”Prosessidraamassa on kysymys koko ryhmän yhdessä luomasta prosessista, joka perustuu impro-

visaatioon”. Improvisaatio onkin yksi tärkeä osa prosessidraamaa. Olivat harjoitteet millaisia tahansa, yleensä osallistujat heittäytyvät harjoitteisiin improvisoimalla. Improvisaatiolla tarkoitetaan sitä, että ei ole olemassa valmista käsikirjoitusta, jonka mukaan tilanteessa toimittaisiin. Improvisoimme arkielämässämme koko ajan, sillä emme voi mitenkään suunnitella kaikkia elämämme tilanteita ja tapahtumia. Improvisointi on tilanteeseen heittäytymistä ja samanaikaisesti toisten ihmisten huomioon ottamista. (Routarinne 2004: 6–7.) Draamatyöskentelyssä improvisoiminen ei vaadi erityistaitoja: riittää, että toimii ja uskaltautuu kokeilemaan saatuaan tehtävänannon – meni syteen tai saveen.

Dorothy Heathcote on todennut, että draamassa ja erityisesti prosessidraamassa on tärkeää elää ja aistia todellista elämää: toimia hetkessä. Prosessidraamassa ei siis harjoitella valmista tekstiä tai esitystä vaan osallistujat luovat tarinaa kerta kerralta sen mukaan, miten tarina hetkessä elää. Prosessidraamassa reagoidaan draamallisiin tilanteisiin ja aiheisiin. Osallistujat astuvat rooleihin, joita tarvitaan draaman aiheen tutkimiseen. (Bowell & Heap 2005: 16.)

Prosessidraaman onnistumisen kannalta on tärkeää, että ohjaaja on tehnyt suunnittelutyönsä hyvin. Vaikka paljon tapahtuukin hetkessä, on vetäjän suunniteltava Bowellin ja Heapin mukaan kuusi työskentelyyn liittyvää osa-aluetta, jotka ovat: teema, konteksti, rooli, kehys, merkit ja strategiat (Bowell & Heap 2005: 18).

Suunnittelu aloitetaan yleensä käsiteltävän aiheen, teeman ja oppimisalueen rajaamisesta. Seuraavaksi mietitään konteksti. Kontekstilla tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, millaisessa fiktiivisessä todellisuudessa prosessin ja oppimisen halutaan tapahtuvan eli mitkä ovat työskentelyn kuvitteelliset puitteet. Roolilla Bowell ja Heap tarkoittavat sen miettimistä, millaisia rooleja osallistujille tarjotaan työskentelyn aikana ja miten niitä on tarkoitus omaksua. Kehyksellä tarkoitetaan jännitettä eli sitä, miten päähenkilö ja hänen vastavoimansa esitellään ja millainen jännite näiden voimien välille rakennetaan. (Bowell & Heap 2005: 18, 32.)

*Ninnin matkassa!* -prosessidraamassa päähenkilön vastavoima on se, että hän ei kykene kommunikoimaan kielellisesti maailmassa, jossa kyseistä taitoa tarvittaisiin. Hän yrittää pärjätä ja rohkaistua puhumaan, vaikka se on hänelle vaikeaa. Jännite on rakennettu sen ympärille, uskaltautuuko Ninni käyttämään kieltä ja onnistuuko hän tutustumaan ja luottamaan prosessidraamaan osallistuviin henkilöihin. Jännite on perusaja-

tukseltaan sama kuin millaisen jännitteen parissa moni dysfasia-lapsista joutuu kamppailemaan elämässään.

Merkit ovat *Ninnin matkassa!* -prosessidraaman kannalta olennaisia, sillä käytimme paljon draamallisia merkkejä. Merkit syntyvät esineistä, äänistä, puhetavasta, eleistä ja henkilöhahmoista (Bowell & Heap 2005: 19). *Ninnin matkassa!* -prosessidraaman isoin merkki on Ninni: hahmo jota odotetaan, autetaan ja ihmetellään joka kerta. Ninni on itsessään merkki, mutta hän kantaa myös mukanaan lukuisia merkkejä: hän ei puhu, kunnes oppii omalaatuisella äänellään ääntämään joitakin sanoja ja lauseita. Ninnillä on aina mukanaan matkalaukku, ja osallistujat tietävät, että laukkuun kurkistettaisiin joka kerta ja että laukun sisältö vaikuttaisi joka kerran tapahtumiin. Matkalaukku muistuttaa siitä, että Ninni on aina matkalla: hän matkaa ryhmästä toiseen, eikä ole tullut mihinkään ryhmään jäädäkseen. Draamalliset merkit ovat usein voimakkaita, ja dysfasia-lapsilla näytti jäävän hyvin yksityiskohtaisia merkkejä mieleen prosessidraamastamme. Tämä on havaittavissa muun muassa lasten piirroksista, joista muutamaa käsittelemme luvussa 5.2.

Strategioilla Bowell ja Heap tarkoittavat erilaisia työskentelytapoja. Strategiat antavat mahdollisuuden tutkia aikaa, paikkaa ja tapahtumia eri näkökulmista. Bowell ja Heap esittelevät kolme vastakohtaparia, joiden myötä draama etenee strategisesti: hiljaisuus ja puhe, pysähtyminen ja liike sekä pimeys ja valo. Nämä vastakohtat on hyvä huomioida jo suunnitteluvaiheessa. (Bowell & Heap 2005: 19.)

Prosessidraaman onnistumisen kannalta yksi keskeisimpiä asioita on draamasopimus ja sen suunnitteleminen etukäteen. Draamasopimuksella tarkoitetaan leikki-, draamatai työskentelysopimusta, jossa käydään draamatyöskentelyn pelisäännöt läpi ja sitoutetaan ryhmä toimintaan (Bowell & Heap 2005: 94–95; Owens & Barber 1998: 14; Toivanen 2007: 16–17).

Draamasopimuksen avulla otetaan käyttöön erilaiset työtavat, joilla kuvitteellisessa maailmassa toimitaan. Sopimuksen avulla todellinen tila muuttuu kuvitelluksi ja rooleihin heittäytyminen on mahdollista. Kun sopimus on tehty, oppilas tietää, että häneltä odotetaan toimintaa. Oppilas tietää, että se miten hän toimii roolissa, ei ole sama kuin miten hän toimisi omana itsenään. Draamasopimuksessa sovitaan myös käyttäytymiseen liittyviä sääntöjä, kuten mikä on draamatyöskentelyssä sallittua ja mikä ei. (Toivanen 2007: 16–17.)

Huomasimme oman prosessidraamamme kohdalla, että draamasopimuksen tekeminen jokaisen draamatunnin alussa oli äärimmäisen tärkeää. Olimme suunnitelleet jo etukäteen, missä vaiheessa ja millä tavoin tekisimme sopimuksen. Ennen draamatyöskentelyämme alkua luokkien opettajat olivat käyneet draamatyöskentelyn perusasioita läpi oppilaiden kanssa. Oppilailla oli siis esiymmärrys tulevasta toiminnasta. Meidän tehtävämme oli draamasopimuksen avulla sitouttaa oppilaat leikkiin ja fiktiivisen maailman ylläpitämiseen. Yleensä teimme draamasopimuksen tunnin alussa siten, että esitelyämme maailman, johon olimme kyseisellä tunnilla uppoutumassa, kysyimme kaikilta, ovatko he valmiita lähtemään mukaan seikkailuun. Vastaus oli aina myönteinen.

Oma kysymyksensä on se, mitä tehdä silloin, jos vastaus on kielteinen eli jos joku – tai kukaan! – ei halua tehdä sopimusta. Olen kohdannut kieltäviä vastauksia joitakin muita prosessidraamoja ohjatessani. Yleensä kyseessä on ollut yksittäinen henkilö, joka ei ole halunnut osallistua työskentelyyn tai joka on halunnut vain provosoidakseen kieltäytyä draamasopimuksesta. Olen saanut tällaisen henkilön joko suostuteltua myöntymään tai olen sanonut, että työskentelyä voi halutessaan seurata sivusta. Kieltäytyjät ovat kuitenkin lopulta suostuneet mukaan seikkailuun joko heti suostuttelun jälkeen tai istuttuaan hetken seuraamassa. He ovat yleensä liittyneet vaivihkaa mukaan työskentelyyn, kun he ovat huomanneet, miten hauskaa muilla on.

#### **4 Kun sanoja ei ole – eli mitä on dysfasia?**

Kieli on vuorovaikutuksen, ajattelun, ymmärtämisen ja oppimisen väline (Marttinen yms. 2001: 19).

Dysfasialla tarkoitetaan kielellisen kehityksen erityisvaikeutta. Jos pienen lapsen puheen tai kielen kehityksessä todetaan selvää viivettä, ohjataan lapsi yleensä puheterapeutin tai erikoislääkärin tutkimuksiin. Joskus kielen kehityksen erityisvaikeus havaitaan vasta kouluiässä, kun lapsella alkaa ilmetä oppimisvaikeuksia. ”Mitä vaikeasteisempi dysfasia lapsella on, sitä enemmän se yleensä haittaa lapsen kehitystä, toimintaa, vuorovaikutusta ja oppimista” (Marttinen yms. 2001: 19, 21).



Dysfasia-lapsen kuulo voi olla normaali, mutta lapsella voi olla vaikeus hahmottaa ja käsitellä kuulemaansa sekä ongelmia lyhytaikaisessa kuulomuistissa ja pitkäaikaismuistissa. Kouluikäisen kielihäiriöisen lapsen ongelmat kohdistuvat usein esimerkiksi seuraaviin taitoihin: puheilmaisu ja kuullun ymmärtäminen, sosiaaliset taidot, lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen, luetun ymmärtäminen, luetun ja kuullun mieleen painaminen, vieraan kielen oppiminen, matematiikka, ongelmanratkaisu, motoriikka ja tarkkaavaisuus. (Marttinen yms. 2001: 21–22.)

Draamaohjauksemme kannalta juuri kuulemiseen, hahmottamiseen ja muistiin liittyvät seikat muodostuivat tärkeäksi huomioida ja paikoin haasteelliseksi muistaa draamatuntien tiimellyksessä. Tehtävänannot ja ohjeistukset oli syytä puhua ja ilmaista selkeästi ja toistaa tarvittaessa monta kertaa. Lapsilta kannatti kysyä, olivatko he ymmärtäneet tai voisiko joku vielä kertoa kaikille, mitä pitää tehdä.

Kuulemisen ja ymmärtämisen edistämiseksi oli tärkeää, että vain yksi ihminen puhui kerrallaan. Näin ollen otimme kaikkien ryhmien kanssa käyttöön viittaamisen. Jos kysyimme lapsilta jotain, käytimme heille tuttua ilmaisua ”käsi kertoo”. Vain nostamalla käden ylös saattoi saada puheenvuoron. Tämä käytäntö oli heillä käytössä ja siksi tuttu ja turvallinen. Joskus abstrakti tehtävänanto saattoi olla vaikea hahmottaa. Tällainen tehtävänanto oli esimerkiksi mielikuvituslahjan antaminen Ninnille. Monen lapsen oli vaikea hahmottaa, miten voi antaa näkymättömän lahjan, ja yksi oppilaista alkoi jo riisua sukkiaan antaakseen ne lahjaksi.

Dysfasia ei ole ainoa kehityksellinen häiriö, johon liittyy kielellisiä erityisvaikeuksia. Joskus kielihäiriö voi olla jonkin toisen häiriön liitännäisoire: kehitys- ja kuulovammaisilla lapsilla kielen kehitys viivästyy usein, samoin autistisilla lapsilla. Asperger-lapset voivat olla kielellisesti lahjakkaita, mutta kielellinen vuorovaikutus poikkeaa totutusta. (Marttinen yms. 2001: 21–22.)

Kielelliset erityisvaikeudet ja niiden vaikeustaso vaihtelevat suuresti. Myös meidän draamaryhmissämme ilmeni monenlaista dysfasiaa. Aina en edes huomannut pientä puhevikaa erityisempää vaikeutta; sen sijaan osa lapsista ei kyennyt muodostamaan ymmärrettäviä sanoja lainkaan. Joillekuille keskittyminen oli erityisen vaikeaa, kun taas toisille se oli mitä luontevinta. Yhtä ryhmää ohjatessani kannoin kaulassani mikrofonia, jonka vastaanotin oli huonokuuloisen oppilaan korvassa. Hän ei olisi kuullut puhettani

ilman laitetta. Tutkimusotantani lapset olivat siis hyvin erilaisia ja heillä oli yksilöllisiä tarpeita.

#### 4.1 Miten ryhmän erityisyys vaikutti ohjaamiseen?

Draamatyöskentely erityisryhmän kanssa oli vaativaa ja opettavaista. Toisinaan oma erityisosaaminen ja omat keinot eivät riittäneet tilanteiden tai tehtävänantojen selkeyttämiseen. Esimerkiksi joistakin viittomakielen perustaidoista olisi ollut hyötyä. Onneksi opettajat olivat tunneilla läsnä, jos tuli esimerkiksi tarve viittoa. Toisinaan sen sijaan tuntui kuin työskentely olisi ollut aivan samanlaista kuin niin sanotusti tavallisissa ryhmissä. Paikoin dysfasia-lasten kanssa oli jopa helpompaa kuin tavallisessa luokassa, sillä ryhmäkoot olivat pienet, ja jokaiseen lapseen pystyi tutustumaan ja saamaan kontaktin.

Kokemuksen myötä opin ryhmänhallintaa ja keinoja siihen, miten juuri tällaisen erityisryhmän kanssa kannattaa toimia. Opin rauhoittamaan ohjaamiseni ja käyttämään selkeitä ja lyhyitä ilmaisuja sekä kiinnittämään huomiota siirtymien selkeyteen. Työpäiväkirjassani kuvaan alkupuolen riittämättömyyden tuntemuksiani seuraavasti:

Koin haastavaksi sen, kuinka osaisin ohjeistaa mahdollisimman selkeästi: kuinka voisin puhua mahdollisimman vähän ja saada silti viestini perille. Kuinka tärkeää onkaan antaa mahdollisimman vähä- ja selkeäsanaiset ohjeet. (Häyhä, työpäiväkirja 12.10.2012.)

Pohdin usein samankaltaisia kysymyksiä myös muiden kuin dysfasia-lasten opetuksessa. Jokainen lapsi on erityinen, oli erityisoppilas tai ei, eikä selkeydestä ole kenellekään haittaa. Kaikenlaisten ja kaikenikäisten kuulijoiden kannalta opettajan tai ohjaajan ymmärrettävät ohjeet tukevat oppimista ja tehtävän tavoitteen toteutumista. Erityisesti alkuopetuksessa on tärkeää antaa selkeitä ohjeita ja puhua vain tarvittava määrä, jotta koulunkäyntiä vasta opettelevat lapset pysyisivät kärryllä.

Toisinaan aikuisia ohjatesani annan tarkoituksella epäselviä ohjeita, sillä saatan hakea jotain tiettyä lopputulosta, jota en halua määrittää liikaa. Joskus tarkoitukseni on esimerkiksi provosoida epämääräisen ohjeistuksen myötä tai saada ohjattavat luopumaan suorittamisesta ja oikein tekemisen taakasta. Tällaisia menetelmiä en käyttäisi dysfasia-lasten kanssa.

Otimme jo suunnitteluvaiheessa huomioon kohderyhmämme erityistarpeet. Pohdimme, millaisia asioita voisimme draaman ja teatterin keinoin opettaa ja miten voisimme opetuksen järjestää. Valitsimme tällöin prosessidraamamme tavoitteelliseksi sisällöksi itseilmaisun ja sosiaalisten taitojen vahvistamisen. Emme siis päättäneet integroida draamatyöskentelyä esimerkiksi johonkin oppiaineeseen. Halusimme tutustuttaa 1.–3.-luokkalaiset dysfasia-oppilaat ja heidän opettajansa draamatyöskentelyyn sekä sen menetelmiin ja mahdollisuuksiin. Lisäksi halusimme sisällyttää työskentelyyn paljon fyysistä ja sanatonta ilmaisua.

Teimme jokaisella draamatunnilla useita lämmittely- ja virittäytymisleikkejä, jotka eivät vaatineet puhetta (ks. Liite 1). Lisäksi teimme liikkeellisiä ja tanssillisia harjoitteita, joissa lapset pääsivät tutustumaan omiin motorisiin taitoihinsa. Osassa harjoitteista liikuttiin parin kanssa, jolloin harjoiteltiin omien taitojen mukauttamista toisen taitoihin. Lähes joka tunnilla lapset saivat luoda hahmoja, joiden ei tarvinnut välttämättä puhua. Tällaisia hahmoja olivat esimerkiksi eläinhahmot, joita teimme viimeisellä kerralla.

Lasten kielelliset erityisvaikeudet olivat erilaisia ja eritasoisia. Draamatyöskentelyssä oli huomioitava erilaisia tarpeita ja hyväksyttävä se, että draama ei välttämättä sovi kaikille dysfasia-lapsille opetusmenetelmäksi. Dysfasia-lasten kuntoutuksessakin otetaan huomioon yksilölliset vaikeudet, vahvuudet ja tarpeet. Tavallisimpia kuntoutus- ja tukimuotoja ovat muun muassa: puheterapia, toimintaterapia, musiikkiterapia, neuropsykologinen kuntoutus sekä puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointikeinot. (Marttinen yms. 2001: 24–25.)

Ritva Ketonen, Paula Salmi ja Sisko Tuovinen kirjoittavat artikkelissaan *Kielelliset vaikeudet ja vuorovaikutuksen tukeminen* (2001: 33) siitä, kuinka kielen ymmärtämisen ja tuottamisen vaikeudet voivat ”ilmetä lapsen käyttäytymisessä kielellisen vuorovaikutuksen ongelmien lisäksi myös levottomuutena, aggressiivisena käyttäytymisenä, turhautumisena tai vetäytymisenä.” Myös draamatyöskentelyssämme tämä oli havaittavissa. Lähes kaikissa ryhmissä oli muutamia erityisen levottomia oppilaita, joiden oli vaikea keskittyä 45 minuuttia, puhumattakaan 90 minuutista. Mietimme usein jälkeenpäin sitä, mikä tunnin rakenteessa oli ollut vikana, vaikka levottomuus ei aina johtunut välttämättä rakenteesta. Reflektoimme usein myös kielellisten ohjeiden antamista ja sitä, olivatko ohjeemme selkeät vai sorruimmeko sekoittamaan ja turhauttamaan lapsia esimerkiksi liiallisilla ohjeilla tai ylipäänsä liiallisella puheella. Lisäksi keskustelimme opettajien

kanssa siitä, että paras tapa saada levottomimmatkin oppijat rauhoittumaan on olla itse kiireetön ja antaa harjoitteille ja ymmärtämiselle aikaa.

#### 4.2 Millainen opetustilanne tukee dysfasia-lapsen oppimista?

Ohjattuamme ensimmäisen prosessidraamaryhmämme alusta loppuun reflektoin työpäiväkirjassani seuraavasti:

Ensimmäinen kokonaisuus oli opettavainen. Huomasimme, kuinka tärkeää on ohjeistaminen ja rauha. Kiire on tarpeetonta ja sitä kannattaa välttää. Mieluummin jättää joitakin suunnittelemaan juttuja kokonaan pois. On hedelmällisempää pysähtyä asioiden äärelle ja antaa oppilaiden löytää harjoitteiden ydin. Ohjeistaminen täytyy tehdä äärimmäisen selkeästi ja rauhallisesti. Pelkkä puhuminen ja sillä tavoin ohjeiden antaminen ei riitä. Tavallisilla tunneilla dysfasia-lapsille yleensä sekä sanotaan että näytetään sanottu asia joko tekstinä tai kuvana. Joillekin oppilaille saatetaan myös viittoa. Tajusimme onneksi jossain vaiheessa, että voimme hyödyntää Ninniä kuvana. Ohjaaja sanoo ohjeen, jonka jälkeen Ninni näyttää esimerkin. Se toimi. Opimme muutenkin paljon siitä, miten voimme seuraavalla kerralla hyödyntää Ninniä enemmän. Yleensä oppilaat kiinnostuivat hiljaisesta ja sanattomasta hahmosta ja hänen toimistaan. Ninni oli siis hyvä tapa kiinnittää huomio ja muun muassa rauhoittaa tilanne. (Häyhä, työpäiväkirja 5.11.2012.)

Keksimme omat draamalliset apukeinomme kommunikoinnin helpottamiseksi ja sanallisten ohjeiden tukemiseksi. Draamatyöskentely on usein niin liikkeellistä, että emme kokeneet oikeiden kuvakorttien näyttämistä luontevaksi, mutta onneksi elävä kuvakortti-Ninni paikkasi tämän puutteen. Ninni pystyi näyttämään lapsille, mitä milloinkin pitää tehdä.

Kiinnostavaa oli kuulla opettajien palaute siitä, että heidän mielestään draamatyöskentely olisi saattanut olla vielä paljon rauhattomampaakin, ja että olosuhteisiin nähden lapset keskittyivät hienosti. Olosuhteilla opettajat tarkoittivat sitä, että emme olleet tussa ja turvallisessa luokassa. Draamatunnit pidettiin yleensä pienessä liikuntasalissa, joka oli myös 1.–3.-luokkalaisten juhlasali. Salissa oli pieni näyttämötila ja esirippu. Muuttuva olosuhde oli myös se, että prosessidraama oli lapsille muotona uusi. Lisäksi tietenkin me ohjaajat olimme uusia ja kesti aikansa ennen kuin lapset kykenivät muodostamaan meihin luottamuksellisen suhteen.

Oli hienoa kuulla opettajien kommentteja siitä, kuinka hienosti oppilaat loppujen lopuksi käyttäytyivät ja osallistuivat draamatunneillamme. Verhoissa juoksenteleminen ja puolapuilla kiipeileminen olivat pahimmat levottomuudet. Tilanne olisi kuulemma voinut ryöstäytyä myös täysin käsistä. (Häyhä, työpäiväkirja 5.11.2012.)

Dysfasia-lapset ovat tottuneet rauhalliseen opetukseen, sillä rauhan ja kiireettömyyden on todettu toimivan heidän opetuksessaan (ks. esim. Latva 2001: 91). Opetus draaman keinoin ei aina ole rauhallista, sillä draamallisiin menetelmiin sisältyy paljon liikkumista, joka voi joskus olla vauhdikastakin (esimerkiksi lämmittelyhippa). Lisäksi oppilaiden itse tuottamat esitykset voivat olla vauhdikkaita. Toisinaan oppilaat saattavat alkaa hölmöillä kesken esitystilanteen esimerkiksi juoksentelemalla tai ottamalla toisiin esiintyjiin tarpeetonta fyysistä kontaktia. Tällaisia niin sanottuja hölmöilytilanteita tuli eteen muutamia silloin, kun lapset saivat kolmannella draamatunnillamme keksiä kahden kaverin välisen kohtauksen. Muutamissa kohtauksissa kaverit leikkivät hippaa tai piilosta. Tällaisissa kohtauksissa toinen ajoi toista takaa tai molemmat olivat piilossa. Näistä kohtauksista oli vaikea löytää pyydettyä alkua, keskikohtaa ja loppua. Lapsilla tosin oli hauskaa ja he nauroivat esiintyessään, mikä voi sinänsä olla arvokasta ja tärkeä hetki lapsen kokemusmaailmassa. Lapset saattoivat myös tällaisella esiintymisellä peittää esiintymisjännitystä.

Otimme rauhallisuuden tärkeyden huomioon draamaopetuksessamme muun muassa siten, että ohjeistimme mahdollisimman rauhallisesti ja muokkasimme matkan varrella tuntien sisältöä siten, että draamatunneilla ei olisi missään vaiheessa kiire. Pidimme tärkeänä sitä, että jokaisen draamatunnin loppuun jäi kymmenen minuuttia aikaa loppurentoutukseen. Rentoutuksen aikana lapset saivat maata lattialla ja kuunnella musiikkia. Joillekin lapsille rauhoittuminen oli vaikeaa ja kesti viitisen minuuttia ennen kuin lattialla möyriminen seisahtui levoksi. Aina liikehdintä kuitenkin lopulta pysähtyi. Joillekin lapsille paikallaan pysyminen oli helppoa alusta alkaen, ja yksi lapsi kertoi loppupalautteessaan, että kivointa draamatyöskentelyssä oli ”se kun sai levätä joka tunnin lopussa”.

Tarja Latva kirjoittaa teoksessa *Struktuuria opetukseen – Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjinä* menetelmistä, jotka soveltuvat dysfaattisen oppilaan strukturoituun opetukseen. Strukturoidulla opetuksella tarkoitetaan rakenteeltaan selkeäksi suunniteltua opetusta. Dysfasia-lasten oppimiskokemukset vaativat aikaa ja lapsen on tärkeää antaa oivaltaa itse. Dysfasia-oppilas on usein hidas aistiärsykkeiden prosessoinnissa. Erityisen tärkeää on kiinnittää huomiota siihen, miten siirrytään asiasta tai toimintavasta toiseen. Tämän huomasin itsekkin hyvin pian draamatyöskentelyn edetessä ja pyrin ohjatessani rauhoittamaan siirtymät. Latvan mukaan myös strukturoitu eli etukäteen

suunniteltu ja rakennetta palveleva tauko voi toimia siirtymien helpottajana. (Latva 2001: 91–94.)

Varsinaisia taukoja emme pitäneet, mutta olimme suunnitelleet draamatuntien rakenteen siten, että harjoitteet ja niiden vaativuus vaihtelivat. Liikkeellisen harjoitteen jälkeen lapset saivat istua ja tehdä ajatustyötä tai esimerkiksi piirtää. Puhetta sisältäneen harjoitteen jälkeen oli hyvä siirtyä sanattomaan toimintaan ja niin edelleen.

Strukturoitu opetus sopii dysfaattisille oppilaille ja huomasimme sen myös omassa työssämme. Toistuva rakenne luo turvallisuuden ja onnistumisen kokemuksia, kun oppilas huomaa toiston ansiosta ymmärtävänsä ja osaavansa. ”Kun oppilas tietää, kuinka tilanteessa toimitaan ja miten tunnin kulku etenee, hän pystyy keskittymään olennaiseen eli uuteen asiaan.” (Latva 2001: 91).

Draamaryhmiemme dysfasia-lapset tuntuivat olevan tietoisia rakenteen ja toistuvuuden tärkeydestä. Yksi poika ehdotti heti ensimmäisen draamatunnin jälkeen, kun kiertelimme kysymässä palautetta, että aloittaisimme jokaisen draamatunnin Zip. zap, boing -leikillä, jolla olimme aloittaneet ensimmäisen kerran työskentelyn. Poika antoi hienon pedagogisen vinkin, johon tartuimme. Muutenkin olimme päättäneet toistaa samoja lämmittelyharjoituksia, sillä tällä tavoin pystyimme lisäämään onnistumiskokemuksia ja vahvistamaan opittua.

#### 4.3 Ajattelun, nimeämisen ja motoriikan taidoista

Draama ja teatteri opetusmenetelminä tukevat muun muassa ajattelun, nimeämisen ja motoristen taitojen kehittymistä. Dysfasia-lasten opetuksessa täytyy keskittyä vielä tavallista enemmän ajattelu- ja ongelmanratkaisutaitojen sekä kognitiivisten taitojen opettamiseen. (Latva 2001: 93.) Kognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan muun muassa havaitsemiseen, ajatteluun ja muistamiseen liittyviä taitoja. Draamatyöskentelyssä päästään ratkomaan yhdessä ongelmia ja kokeilemaan erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja. Kognitiivisia taitoja vahvistetaan monipuolisilla harjoitteilla, joiden tarkoitus on tukea lapsen omia ehdotuksia, ideoita ja luovuutta.

Nimeämiskyky on tärkeä valmius dysfasia-oppilaan kielellisten taitojen kehittämisessä. Nimeämisellä tarkoitetaan sanan löytämistä ja asioille nimen antamista. (Latva 2001: 94.) Draamatunneilla harjoittelimme nimeämistä usein. Kertasimme muun muassa ke-

honosien nimeämistä joka tunnin alussa, kun tervehdimme toisiamme eri kehonosilla. Kehonosan nimi yhdistyi kuvaan, jossa lapsi näki Ninnin ja ohjaajan tervehtivän toisiaan esimerkiksi kyynärpäällä. Tämän jälkeen lapsi pääsi kokemaan kyynärpäällä tervehtimistä itse. Hän kehitti samanaikaisesti sekä nimeämiseen liittyviä että motorisia taitojaan. Lisäksi harjoittelimme draamallisin ja toiminnallisin keinoin muun muassa tunteiden nimeämistä sekä hyvän ystävän tunnuspiirteiden nimeämistä.

Avaan vielä motoristen taitojen käsitettä suhteessa kokemukselliseen ja kinesteettiseen oppimiseen, sillä motoriset taidot kehittyvät draamatyöskentelyssä samalla tavalla kuin esimerkiksi liikunnan opetuksessa. Motorisilla taidoilla tarkoitetaan arjen liikkumiseen ja liikuntaan liittyviä taitoja. Latva kuvaa motorisia harjoituksia ja toimintoja kokemuksiksi. Dysfasia-lapsilla on usein vaikeuksia oman kehonsa hahmottamisessa ja hallitsemisessa, ja tästä syystä liikunnalliset ja motoriset kokemukset ovat heille erityisen tärkeitä. (Latva 2001: 94.)

Draama ja teatteri opetusmenetelminä perustuvat kokemukselliseen ja kinesteettiseen oppimiseen ja sisältävät jatkuvaa motoristen taitojen käyttämistä ja kehittämistä. Motoriset, kokemukselliset ja kinesteettiset harjoitteet sisältävät sekä fyysisiä että psyykkisiä oppimiskokemuksia. Fyysiseen harjoitteeseen kytkeytyy jokin psyykinen ulottuvuus, kuten mielikuvituksen käyttäminen, luova ideointi, ajattelu tai toisen huomioon ottaminen. Draamassa ja teatterissa osallistuja ei aina edes huomaa käyttävänsä monipuolisesti motorisia taitojaan, sillä mielikuvitus ja luovuus vievät liikkumisen toiselle tasolle. (Latva 2001: 94.)

Esimerkiksi ohjaamassamme kahden hengen sormenpäätanssissa lapset tanssivat parinsa kanssa siten, että heidän etusormensa koskettivat toisiaan. Lapsi pääsi harjoittelemaan niin hienomotoriikkaa (sormenpää), karkeamotoriikkaa (tanssillinen liikkuminen) kuin toisen huomioon ottamista (yhdessä tanssiminen, toisen aistiminen, yhteistyö). Samalla lapsi käytti mielikuvitustaan miettiessään, millaisia liikkeitä toisen kanssa voi tehdä, ja miettiessään, mitä nämä liikkuvat olennot voisivat olla.

## 5 ”Osaatko sä puhua niin kuin hiiri?”

Tässä luvussa tarkastelen *Ninnin matkassa!* -prosessidraamakokonaisuutta raportoimalla ja refleктоimalla draamakokonaisuuden suunnittelua, toteutusta ja kehittymistä. Havainnollistan prosessia lasten piirroksilla. Tämä luku – ja koko tutkimukseni – on

saanut nimensä yhden 1.-luokkalaisen oppilaan, Kasperin, kysymyksestä, jonka hän esitti minulle, kun olin esittänyt Ninni-hiirtä yhdessä ohjaamassamme draamakokonaissuudessa. Kasper näki minut draamatunnin jälkeen käytävällä omissa vaatteissani ja epäili, esitänkö minä Ninniä vai onko Ninni oikea olemassa oleva hahmo, jota ei esitä kukaan. Hän katseli minua pitkään pohdiskeleva ilme kasvoillaan ja kysyi lopulta: ”Osaatko sä puhua niin kuin hiiri?”. Esitin tietämätöntä ja vastasin, että en osaa, enkä edes tiedä miten hiiret puhuvat. Lapsi hyväksyi vastauksen ja jatkoi matkaansa tyytyväisenä.

Tilanne jäi mieleeni, sillä minusta tuntui, että tuohon kysymykseen sisältyi sekä draaman ja teatterin että dysfasian kannalta olennaisia ajatuksia. Draamassa ja teatterissa mielikuvituksen mahti on suuri ja hiiretkin pystyvät helposti puhumaan. Dysfasian kannalta viehättävää kysymyksessä on se, että sillä ei oikeastaan ole väliä, miten kukin meistä maapallon asukeista puhuu – jotkut puhuvat niin kuin hiiret, jotkut niin kuin elefantit, ja vaikka me ihmiset olemmekin tottuneet käyttämään ihmisten merkki- ja kielijärjestelmiä, on luonnossa myös muita tapoja kommunikoida. Työpäiväkirjassani olen jatkanut edellisen tilanteen pohtimista seuraavasti:

Varmasti lapset jollain tasolla ymmärsivät koko ajan, että minä ja Riikka esitämme Ninniä. Mutta he halusivat uskoa Ninniin ikään kuin Joulupukkiin. He antautuivat mielikuvitukselle ja seikkailulle. Sitä paisti itse ainakin ajattelen, että rooli-hahmo on myös itsenäisesti olemassa: minä esiintyjänä välitän hahmon ulkomaailmalle. Minä luon hahmon, mutta minä en ole yhtä kuin hahmoni. Minä olen olemassa ja niin on hahmokin. Se on teatterissa upeaa. Todellisuuden kahdentuminen. (Häyhä, työpäiväkirja 14.12.2012.)

Olen käyttänyt työpäiväkirjassani ilmaisua todellisuuden kahdentuminen. Tarkoitin sillä esteettistä kahdentumista, jolla tarkoitetaan todellisen ja fiktiivisen maailman yhdistymistä draamassa ja teatterissa.

### 5.1 *Ninnin matkassa!* -prosessidraaman suunnittelu

Aloitimme prosessidraaman suunnittelun yhdessä Riikan kanssa noin kuukautta ennen ensimmäistä draamatuntia. Maanantaina 1.10. kävimme ensimmäistä kertaa koululla tutustumassa ensimmäisiin draamaryhmiimme, Annikan ja Emilian luokkiin. Annikan luokka oli 2. luokka ja Emilian 3. luokka eli lapset olivat 7–9-vuotiaita. Molemmissa luokissa oli 8 oppilasta. Ensimmäinen draamaryhmämme tulisi olemaan 16 hengen porukka.



Sovimme tutustumiskäynnin yhteydessä, että Annikan ja Emilian luokat voi yhdistää, sillä luokat olivat tehneet ennenkin yhteistyötä ja heille oli annettu yhteistä opetusta muun muassa kuvaamataidossa. Opettajat kertoivat, että luokille teki hyvää päästä välillä isompaan ryhmään ja toistensa seuraan. Annika luonnehti luokkaansa vauhdikkaaksi kun taas Emilia omaansa rauhalliseksi. Opettajat kertoivat, että Annikan oppilaiden läsnäolo aktivoi Emilian oppilaita ja Emilian luokka puolestaan rauhoitti Annikan luokkaa. Lapsilla oli opettajien mukaan isossa ryhmässä eri rooleja kuin pienessä ryhmässä. Suostuimme luokkien yhdistämiseen ilomielin, kun olimme kuulleet nämä taustat ja syyt yhdistämiseen.

Draamatyöskentelyn alettua tajusimme, että 16 dysfasia-oppilaan ryhmä on liian iso draamatyöskentelyyn. Seuraavat kolme draamakokonaisuutta ohjasimme vain yhdelle luokalle kerrallaan eli 6–8 hengen ryhmille. Yllättävän hyvin selvisimme kuitenkin myös 16 lapsen kanssa. Ison ryhmän kanssa työskenteleminen oli tietysti erilaista kuin pienen ryhmän kanssa. Ryhmänhallinta ja työrauhan ylläpitäminen vaativat enemmän ponnistuksia. Onneksi meille oli varattu enemmän aikaa (90 min) isomman ryhmän kanssa, sillä esimerkiksi lasten tekemien kohtausten katsomisessa kesti pidempään.

#### 5.1.1 Luokkiin tutustuminen

Pystyimme jo yhden seuraamamme tunnin aikana havaitsemaan lasten yksilöllisiä erityispiirteitä ja luokan yleisiä lainalaisuuksia. Annikan luokassa oli hyväksyvä ilmapiiri, ja työskentely oli strukturoitua. Annika teki lasten kanssa osallistavan sadun. Opettaja kertoi sadun rungon, ja oppilaat saivat keksiä muun muassa hahmojen nimet ja juonen keskeiset käännekohtat. Osa lapsista ymmärsi kuultua hyvin ja osa myös puhui sujuvasti. Suurimmalla osalla saattoi havaita vaikeuksia sanojen taivutuksessa ja lauserakenteissa, ääntämisen hallinnassa tai oikean sanan löytymisessä eli nimeämisessä.

Yhden 2.-luokkalaisen pojan, Jesperin, oli vaikea keskittyä osallistavaan satuun ja opetustilanteeseen muutenkin. Hän ei meinannut pysyä pulpetissaan ja hänen teki koko ajan mieli vastata. Kun Jesper puhui, hän puhui paljon ja nopeasti, eikä puheesta aina saanut selvää. Luokan avustaja, Matilda, kävi usein rauhoittelemassa Jesperiä. Myös opettaja näytti usein Jesperille – ja samalla muillekin oppilaille – kuvakorttia, jossa oli kuuntelevan lapsen kuva ja teksti ”Olen hiljaa”. Jesperin äänekkyyys oli kuitenkin hyvän-  
tahtoista, sillä hän tuntui koko ajan olevan innoissaan. Hän saattoi olla myös erityisen

äänekäs siksi, että minä ja Riikka olimme paikalla. Jesper katseli meitä vähän väliä ja tunnin lopussa hän ilmoittautui esiintyjäksi esitystunneille.

Opettajat ja oppilaat olivat päättäneet kutsua draamatyöskentelyä esitystunneiksi. Se oli oppilaille helppo sana ymmärtää. Heillä oli muutenkin koulussa esityshetki eli tietty määrätty päivä ja aika, jolloin kaikki 1.–3.-luokkalaiset kokoontuivat pieneen liikuntasaliin katsomaan toistensa esityksiä. Esiintyminen oli siis jossain määrin yleistä ja suositua kyseisen koulun dysfasia-oppilaiden keskuudessa. Lapset olivat myös tottuneita tarinoihin ja eläytymiseen tarinoiden kautta. Näin ollen tiesimme, että voisimme suunnitella myös omasta prosessidraamastamme tarinallisen.

Huomasimme tutustumiskerran aikana, että Annikan luokkalaiset olivat innokkaita kommentoimaan ja osallistumaan, mutta selvästi myös vilkkaita. Annika sanoikin, että jos ylivilkkauden saa koordinoitua oikeisiin kanaviin, työskentely on antoisaa. Hän kertoi, että lapset lähtevät hienosti mukaan peleihin ja leikkeihin. Lukutehtävää seuratesani huomasin, että monella oli vaikeuksia lukemisessa, ja lyhyet, tavutetut tekstit piti lukea moneen kertaan. Tämä oli hyvä tietää, jotta emme omassa prosessidraamassamme hyödyntäisi liikaa lukutehtäviä tai ylipäänsä kirjoitettua kieltä.

Emilian luokassa oppilaat istuivat hiljaa ja rauhassa ja tekivät tehtäviä kuuliaisesti. Suurin osa puhui aika sujuvasti. Kielelliset erityisvaikeudet olivat siis lähinnä muissa kielen osa-alueissa kuin puheessa. Emilia käytti puheenvuorohernepussia puheenvuorojen jakamiseen: se oppilas tai aikuinen, jolla oli hernepussi hallussaan, sai puhua. Tämä selkeytti puhumista ja kuuntelemista. Oppilaat piirsivät taululle viikonlopustaan, ja jokainen meni vuorollaan luokan eteen kertomaan, mitä oli piirtänyt. Luokka osallistui tehtävään rauhallisesti ja rohkeasti. Kaikki olivat tottuneet esiintymään luokan edessä.

### 5.1.2 Yhteinen ja itsenäinen suunnittelutyö

Tutustumiskäynnin jälkeen kokoustimme Riikan kanssa, jonka jälkeen kumpikin alkoi etsiä prosessidraamaksi helposti sovellettavia tarinoita ja tekstejä. Lopulta valitsimme Tove Janssonin *Kertomuksen näkymättömästä lapsesta* (1962a) ja sen keskushenkilön Ninnin. Päätimme käyttää Janssonin tarinaa impulssi- ja inspiraatiomateriaalina. Opettajat voisivat halutessaan lukea myös alkuperäisen tarinan yhdessä oppilaiden kanssa. Tarinasta on olemassa myös selkokielen kirja nimeltä *Muumipeikko ja näkymätön*

*lapsi* (Jansson 1962b). Hyödynsimme myös sitä prosessidraamaamme ideoidessamme.

Teimme molemmat Riikan kanssa itsenäistä suunnittelutyötä, jonka jälkeen kokosimme ideamme ja ajatuksemme. Yhdistettyämme ideamme syntyi prosessidraama *Ninnin matkassa!*. Olimme päättäneet, että prosessidraamassa seurattaisiin ujon Ninni-hiiren elämää ja rohkaistumisen matkaa. Hänen kanssaan opeteltaisiin itseilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja, jotka olivat prosessidraamamme oppimisalueet. Teemoiksi valitsimme rohkeuden ja ystävyysyden. Ninni-hiirtä esittäisi prosessidraaman jokaisella tunnilla toinen ohjaajista. Päätimme, että ensimmäisessä kokonaisuudessa Ninniä esittäisi Riikka. Lopulta Ninniä esitti kolmessa kokonaisuudessa Riikka, ja minä toimin vain kerran Ninnin roolissa. Jako perustui siihen, että näimme Riikan alusta alkaen Ninninä. Lisäksi minä halusin harjoitella tällä kertaa enemmän ryhmänhallintaa ja ohjaamista.

Ninnistä tuli hiiri siksi, koska olin vuosi sitten tehnyt toista produktiota varten pienen hiirennenänaamion. Päätimme, että hahmosta tulisi fyysinen ja lähes sanaton, ja kehituamme naamiota tajusimme, että se sopii prosessidraamamme päähenkilölle hienosti.

### 5.1.3 Prosessidraamamme rakenne

Prosessidraamamme kokonaisrakenteen keksimme, kun mietimme, millaisia harjoitteita haluaisimme dysfasia-lapsille tarjota. Lähdimme siis liikkeelle strategioista, jonka jälkeen harjoitteiden ympärille muodostui kokonaisuus. Viiden kerran rakenteesta tuli seuraavanlainen:

1. Ninniin tutustuminen
2. Ninnin kanssa seikkailemassa
3. Ninnin eri tunteet
4. Ninni ja kaveri
5. Ninni ja rohkeuseläimet

Suunnittelimme, että ensimmäinen kerta tulisi olemaan Ninniin, lapsiin ja draamatyöskentelyyn tutustumista. Tekisimme erilaisia draama- ja teatterileikkejä (ks. Liite 1) ja tutustuisimme työskentelymuotoon ja valitsemiimme merkkeihin, kuten Ninnin laukkuun ja sen merkitykseen. Tekisimme myös draamasopimuksen, joka sitouttaisi ryhmän työskentelyyn.

Toisella kerralla lähtisimme Ninnin kanssa matkalle metsään, merelle ja avaruuteen. Tekisimme erilaisia aisti- ja mielikuvitusharjoitteita sekä laajentaisimme fyysisen ilmaisen mahdollisuuksia. Lapset pääsisivät esiintymään sekä ryhmässä että yksin muiden edessä. Kolmannella kerralla kuulisimme ja näkisimme tarinan Ninnin tunteista ja alkaisimme sitten työstää erilaisia tunteita yhdessä lasten kanssa. Neljännellä kerralla pohtisimme Ninnin ja lasten kanssa, millainen on hyvä kaveri verrattuna huonoon kaveriin. Viidennellä ja viimeisellä kerralla tavoitteemme olisi huomata, kuinka rohkeaksi Ninni on muuttunut viiden kerran aikana – ja mahdollisesti myös moni lapsista. Viimeisellä kerralla etsisimme vielä kukin oman rohkeuseläimemme.

Viimeiselle kerralle halusimme varata aikaa myös työskentelyn kokoamiseen, purkamiseen ja lopettamiseen. Lopetuskertaa oli haastavinta suunnitella, sillä kyseiseen tuntiin täytyi saada mahtumaan sekä tarinan että työskentelyn kokoaminen. Lisäksi tarkoituksemme ei ollut etukäteen päättää, että Ninni tulee väistämättä rohkaistumaan. Ninni rohkaistuisi vain, jos prosessi veisi sitä kohti. Rohkaistuminen oli kuitenkin lempeä toiveemme ja tavoitteemme.

Prosessidraamassa piilee helposti se vaara, että suunnittelijat tai draaman käsikirjoittajat ovat hakeneet harjoitteisiin tai kokonaisuuteen jotain tiettyä vastausta, joka on positiivinen ja rakentava. Pahimmillaan osallistujat näkevät ilmiselvästi, mitä haetaan, ja he saattavat turhautua siihen, että työskentelyä on tällä tavalla ohjailtu tiettyyn suuntaan. Itse olen pyrkinyt välttämään tällaista näennäisen prosessin ohjaamista. Olen kannustanut osallistujia kaikenlaisiin vaihtoehtoihin ja ratkaisuihin, enkä ole koskaan tyrmännyt prosessia, joka on lähtenyt halutusta poikkeavaan suuntaan. Oikeaa tai väärää vastausta ei prosessidraamassa ole.

## 5.2 Ninnin ensimmäinen saapuminen

Ohjasimme prosessidraamamme ensimmäisen tunnin maanantaina 12.10.2012. Tunti sujui hyvin. Lapset lähtivät hienosti mukaan seikkailuumme. Minä olin ohjaaja ja äänessä; Riikka esitti Ninniä, joka ei ensimmäisellä tunnilla puhu lainkaan. Huomasin heti ensimmäisen tunnin jälkeen, että ohjaaminen oli rankkaa yksin. Tajusimme, että toinen ohjaajista tulisi joka kerta esittämään Ninniä, joten toisen ohjaajan täytyi yksin ohjeistaa tehtävät ja hallita ryhmää.

Ensimmäinen draamatuntimme kesti puoli tuntia suunniteltua 90 minuuttia vähemmän. Koska meille jäi ylimääräistä aikaa, siirryimme luokkiin piirtämään Ninnistä. Kiertelimme luokissa Riikan kanssa ja kyselimme palautetta draamatyöskentelystä. Minä olin Emilian luokassa, Riikka oli Annikan luokassa. Emilian oppilaista suurin osa muisti tarkasti, miltä Ninni näytti. He piirsivät hänelle punavalkoraidallisen ruutupaidan ja vihreät housut – sekä hiiren nenän tietysti. Moni piirsi Ninnille myös eläimen korvat, vaikka Ninnillä ei sellaisia ollutkaan. Lasten mielikuvitus oli lähtenyt liikkeelle ja he olivat nähneet Ninnin tietynlaisena.

Ensimmäisessä piirroksessa (Kuva 1) näkyy, kuinka hyvin lapsi muistaa Ninnin vaate-  
tuksen ja draamatunnin virike-esineet. Ninnin matkalaukku on kuvassa Ninnin oikealla puolella. Matkalaukusta löytyi ensimmäisellä kerralla huiveja, joiden kanssa lapset saivat improvisoida ja tanssia. Piirroksessa Ninnillä on huivi vasemmassa kädessään. Suurin osa lapsista piirsi kuvaan Ninnin lisäksi joko laukun tai huivin tai molemmat. Lapset muistivat erityisen tarkkaan, että huivit olivat kukkakuvioisia. Lisäksi moni lapsista kirjoitti kuvaan ainakin Ninnin nimen – niin hyvin kuin osasi. Kuvaan 1 on kirjoitettu puhe- tai ajatuskupla, jossa Ninni replikoi: ”Minulla kyllä on hienoja huiveja”.



Kuva 1. Kolmasluokkalaisten näkemys Ninnistä ensimmäisen draamatunnin jälkeen.

Kuvan 1 piirroksessa Ninnillä on isot korvat, vaikkei Ninnin puvustukseen kuulunut erityisiä korvia. Kun kyselin tarkemmin, kävi ilmi, että Emilian luokkalaisten mielestä Ninni oli joko hiiri tai myyrä – ja yhden mielestä koira. Emme olleet missään vaiheessa tähdentäneet, että Ninni olisi hiiri. Halusimme, että jokainen saa itse mieltää Ninnin miksi tahansa – vaikka ihmiseksi, jolla vain sattuu olemaan hieman erilainen nenä.

Emilian luokassa kaikki olivat pitäneet ensimmäisen tunnin harjoitteista ja varsinkin Ninnistä pidettiin paljon. Oppilaat luonnehtivat Ninniä kivaksi ja ujoksi. Zip, zap, boing oli monen mielestä kivoin leikki. Ensimmäinen ryhmämme lähti hienosti mukaan Zip, zap, boing -leikkiin ja he ymmärsivät sen nopeasti. Olimme päättäneet Riikan kanssa, että emme ohjeistaisi leikkiä mitenkään, vaan alkaisimme vain leikkiä sitä ja katsoisimme, kuinka helppoa leikki on omaksua ilman sanallisia ohjeita. Yllätyksekseni se oli helppoa. Aina ei tarvita sanoja ja ohjeita – joskus tehtävän voi vain aloittaa ja osallistujat lähtevät seuraamaan.

Seuraavaan kuvaan (Kuva 2) olen asettanut kaksi piirrosta rinnakkain. Ensimmäinen, vasemmanpuoleinen piirros on 3.-luokkalaisten piirtämä. Toinen, oikeanpuoleinen piirustus on 2.-luokkalaisten piirtämä.



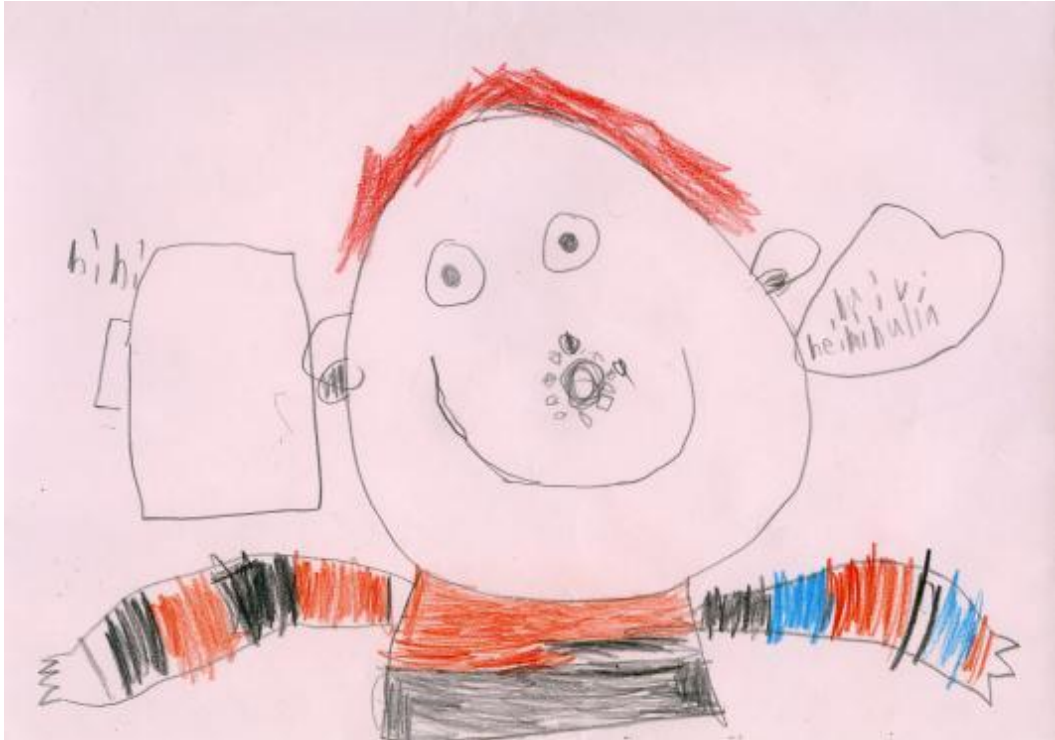
Kuva 2. Kaksi erilaista tulkintaa Ninnistä.

Kuvan 2 vasemmanpuoleisesta piirroksesta käy ilmi, kuinka tarkasti oppilas on havainnoinut näyttelijää roolivaatteiden ja nenänaamion takana. Hiukset ovat tummat kuten Riikalla. Piirroksen hahmo näyttää selvästi ihmiseltä. Kiinnostava yksityiskohta ovat narut, jotka lähtevät nenänaamiosta. Naamio oli kiinnitetty läpinäkyvillä silikoninaruilla, mutta silti lapsi on huomannut, millä mekanismeilla nenä on saatu paikalleen.

Osa lapsista arveli, että Ninniä esittäisi ihminen, mutta he eivät kuitenkaan halunneet rikkoa yhteistä draamasopimusta tai pilata fiktiivistä todellisuutta paljastamalla Ninnin roolihahmon esittäjää. Draamatunneilla kukaan ei koskaan kyseenalaistanut Ninnin olemassaoloa ja alkanut puhutella Riikkaa tai minua meidän esittäessämme Ninniä. Lisäksi tuntien ulkopuolellakin oppilaat suhtautuivat Ninniin hurmaavaan mystisesti: he kyselivät, kuka Ninni on ja onko Ninni oikeasti olemassa. Osa epäili kysellen tai vihjailen, että joko minä tai Riikka esittäisi Ninniä.

Kuvan 2 oikeanpuoleisessa piirroksessa Ninni on tulkittu hyvin vapaasti. Ninnin nenä ja korvat ovat erityiset, samoin Ninnin olemus on normaalista poikkeava – hieman kyyryselkäinen. Silmät ovat hämmästyksestä pyöreät. Raitoja on havaittavissa molemmissa hihoissa. Matkalaukku on piirretty toiseen käteen ja Ninnin nimikin on yritetty jäljentää paidan rinnukseen. Kuvan piirtäjä on saattanut kuulla, että Ninnin nimi on Mimmi tai vaihtoehtoisesti hänen on ollut vaikea kirjoittaa n-kirjain. Piirroksessa on kiinnostavaa se, ettei Ninnillä ole hattua. Ninnin punainen baskeri oli aika merkittävä osa roolihahmon puvustusta ja lähes kaikissa muissa piirroksissa Ninnille on piirretty hattu.

Kuvan 3 piirroksessa toistuvat jälleen Ninnin perusmerkit. Ninnillä on raitapaita, punainen päähine ja hassu nenä kasvojen keskellä. Ninnin matkalaukku on tällä kertaa piirretty heti Ninnin korvan viereen, kenties tilanpuutteen vuoksi. Tästä piirroksesta voi havaita, kuinka eritasoisesti dysfasia-lapset kykenevät kirjoittamaan. Kuvan 1 teksti on selkeää ja ymmärrettävää, vaikka sanajärjestys onkin hieman käänteinen. Kuvan 3 teksteistä on sen sijaan vaikea saada selvää. Vasemmalla lukee mitä luultavimmin ”nini” eli Ninnin nimi pienellä alkukirjaimella ja yhdellä n-kirjaimella kirjoitettuna. Oikeanpuoleinen tekstialue saattaa olla joko puhekupla tai piirros huivista. Tekstistä en saa selvää, mutta epäilen tekstin alussa lukevan sanan ”huivi”. Jälkimmäinen sana voisi olla ”heinikolla”, sillä makoilimme ensimmäisen draamatunnin loppurentoutuksessa kukkahuivien päällä ikään kuin niityllä. On mahdoton varmasti sanoa, mitä Ninnin pään viereen asemoidut piirrokset kuvaavat ja mitä teksteissä lukee.



Kuva 3. Ninnin raitapaita on saanut uusia värejä

Seuraavista valokuvista (Kuva 4) voi nähdä, miltä Ninni-hiiri näytti oikeasti. Riikka esitti Ninniä kolmessa draamakokonaisuudessa, minä esitin yhdessä.



Kuva 4. Tältä näytti Ninni Riikka Hervan (vas.) ja Hanna Häyhän (oik.) esittämänä.



Riikka oli Annikan luokassa piirros- ja reflektiohetken aikana. Käväisin Annikan luokassa itsekin pikaisesti, ja huomasin, että siellä suurin osa lapsista ei jaksanut piirtää Ninnistä, vaan he halusivat piirtää jostakin muusta aiheesta, joka heillä oli nyt mielen päällä. Yksi piirsi sotilaita, yksi piirsi kuvaa koulusta.

Riikka kertoi, että palaute ensimmäisestä draamatunnista oli ollut hyvää ja että hän oli ottanut käyttöön reflektionaamat, joita käytimme myöhemminkin palautetta kysyessämme. Reflektionaamoissa piirretään taululle kolme naamaa: hymynaama, ok-naama ja surunaama. Draamatunnille osallistuneet saavat valita, minkä naaman kohdalle menevät yksi kerrallaan seisomaan. Kysymys kuuluu yleensä, millainen olo sinulla oli draamatunnilla tai miltä sinusta tuntuu nyt. Kun henkilö seisoo naaman edessä, hän voi perustella valintansa sanallisesti.

### 5.3 Prosessidraaman eteneminen ja kehittyminen

Ensimmäinen draamaryhmämme oli tutkimukseni kannalta tärkein, sillä ensimmäinen kokonaisuus oli meille ohjaajille opettavaisin. Teimme havaintoja harjoitteiden, rakenteen ja ohjeistuksen toimivuudesta jokaisen ohjaamamme tunnin jälkeen. Havaitsimme prosessidraamamme heikkoudet ja vahvuudet. Jatkoimme samaa reflektointia myös myöhempien draamaryhmien kanssa, mutta myöhemmät kokonaisuudet sujuivat niin hyvin – ja paikoin jopa rutiinilla –, ettei niistä ohjaajana oppinut yhtä paljon.

*Ninnin matkassa!* -prosessidraama on suunniteltu 90 minuutin kestoiseksi. Siitä saa 45 minuutin version poistamalla joitakin harjoitteita ja lyhentämällä joidenkin harjoitteiden kestoja. Halusimme rakentaa prosessidraamastamme joustavan, ja halusimme suunnitella varalle myös ylimääräisiä harjoitteita, joita voi tilanteen mukaan jättää pois.

Jokaisen draamatunnin perusrakenne oli suunnilleen samanlainen. Rakenne oli seuraavanlainen:

1. Virittäytyminen
2. Ninnin saapuminen / laukun avaaminen ja draamasopimuksen tekeminen
3. Itseilmaisu ja rohkeus keholliseen ilmaisuun
4. Luova liikkuminen tai esiintyminen
5. Rauhoittuminen ja draamatunnin lopetus

Pidimme tärkeänä sitä, että rakenne olisi toistuva. Tiesimme, että dysfasia-lapsille sopii strukturoitu opetus, jossa tietyt rakenteet toistuvat ja luovat siten tuttuuden ja turvallisuuden tunnetta (ks. esim. Latva 2001: 91–94). Erityisen tärkeää meille oli se, että aloitus ja lopetus olivat selkeät ja rauhalliset. Istuimme aina aluksi piiriin ja aloitimme lämmitys- ja virittäytymisleikeillä, jotka tehtiin piirissä. Joillakin tunneilla Ninni oli paikalla jo lämmitysleikkien aikana, joillakin tunneilla hän saapui vasta myöhemmin – riippuen tunnin dramaturgiasta. Loppuun varasimme aina kymmenen minuuttia loppurentoutusta varten. Tämän jälkeen kokoonnuimme vielä piiriin lopettamaan draamatunnin.

Käyn seuraavaksi läpi jokaisen draamatunnin sisältöä siltä osin kuin koen merkittävaksi. Peilaan suunnitelmiamme toteutuneisiin tunteihin. Kerron esimerkkejä ja tilanteita jokaisesta neljästä draamaryhmästämmme. Pohdin, mitkä harjoitteet toimivat dysfasialasten kanssa erityisen hyvin, ja mitkä sen sijaan eivät toimineet ja miksi.

### 5.3.1 Ensimmäinen tunti: Ninniin tutustuminen

Ensimmäisellä draamatunnilla molemmat ohjaajat esittäytyivät, joten lapset tiesivät, että on olemassa sekä Hanna että Riikka, jotka tulevat ohjaamaan draamatunteja. Yhden alkupuolen harjoitteen aikana toinen ohjaajista hipsi vaivihkaa ulos tilasta ja kävi vaihtamassa Ninnin roolihahmon merkit päälleen lapsilta piilossa.

Emme käyttäneet opettajaa roolissa (ks. esim. Toivanen 2007: 31–34) tavanomaisella tavalla. Usein opettaja vaihtaa rooliin lasten nähden laittamalla ylleen jonkin roolimerkin, joka muuttaa hänet toiseksi henkilöksi draaman kuvitteellisessa ajassa ja paikassa. Ninnin tapauksessa halusimme, että hän ei ole opettaja tai ohjaaja roolissa, vaan oma hahmonsa, joka seikkailee lasten kanssa koko ajan vaihtamatta välillä rooliaan. Ainoa kerta, jolloin lapset näkivät toisen ohjaajan omana itsenään, oli ensimmäisen draamatunnin alku, jolloin esittäydyttiin ja tehtiin laajempi draamasopimus.

Toisen ohjaajan muuttuminen salaa Ninniksi ja yllättävä saapuminen tilaan oli toimiva ratkaisu. Ninnin saapuessa kaikkien huomio kiinnittyi heti Ninniin, ja lapset olivat innoissaan mielikuvituksellisen hahmon läsnäolosta. Lapset huomasivat, että Ninniä ujustutti tai jopa pelotti. Toisen ohjaajan avustuksella lapset yrittivät saada Ninniä esittäytymään ja kertomaan itsestään – ja onnistuivat lopulta.

Kun itse esitin Ninniä yhdessä draamakokonaisuuksistamme, lapset tulivat rohkeasti lähelleni ja sanoivat, että ei ole mitään hätää, sillä me suojelemme sinua pahalta kissalta. Ennen kuin ohjaaja oli ehtinyt edes johdatella aiheeseen, lapset jo havaitsivat, että Ninniä pelottaa ja että hän tarvitsee lasten apua. Lapset päättelivät kaiken tämän Ninnin fyysisestä ja sanattomasta ilmaisusta.

Ensimmäisen tunnin alkupuolella esittelimme lapsille hiljentymismerkin, joka oli sininen okariina-pilli. Kun ohjaaja puhalsi pilliin, lasten tuli pysähtyä, olla hiirenhiljaa ja kuunnella ohjaajaa. Harjoittelimme pillin käyttöä, ja harjoitustilanteissa se tuntui toimivan hyvin, mutta myöhemmin työskentelyn vilskeessä hiljentymismerkki ei aina toiminut.

Teimme ensimmäisen ryhmän kanssa sen virheen, että pyysimme lapsia aina myös istumaan, kun pilli soi. Tähän ratkaisuun olimme päätyneet siksi, koska tiesimme, kuinka vaikea Annikan luokkalaisten oli pysyä paikoillaan. Ajattelimme, että istuminen olisi rauhoittanut lapset ja ollut selkeämpi tapa pysähtyä. Epäselvyyttä aiheutti se, pitääkö istua takaisin alkupiiriin ja täsmälleen samalle paikalle kuin alussa, vai pitääkö istua juuri siihen, missä sillä hetkellä on. Jälkimmäinen vaihtoehto oli oikea, ja harjoittelimme sitä, mutta silti moni lapsista hakeutui usein piiriin.

Työskentelyn edetessä käytimme pilliä yhä vähemmän. Saimme tilanteen pysäytettyä ja ohjeet annettua myös ilman sitä: saatoimme esimerkiksi pysäyttää musiikin, kiittää ja koota lapset kuuntelemaan seuraava tehtävänanto. Myöhempien draamaryhmien kanssa käytimme pilliä vielä vähemmän, sillä 6–8 hengen porukasta ei syntynyt samanlaista tohinaa kuin 16 hengen ryhmästä.

Fyysiset ja miimiset harjoitteet, kuten oman lempipuuhan esittäminen miimisesti, onnistuivat ensimmäisen ryhmän lapsilta hienosti. Myös huivitanssiin lapset lähtivät innostuneesti mukaan. Vaikka huivi on aikuiselle helposti vain huivi, lapset saivat siitä irti monenlaisia ulottuvuuksia. He kietoivat huivin pään ympärille ja alkoivat esittää mummoja. Huivilla pystyi kuivaamaan kehoa kuin pyyhkeellä. Lisäksi sen kanssa saattoi tietysti tanssia tehden kaikenlaisia kuvioita. Huivia saattoi heitellä ja lopulta sen saattoi levittää ja sen päälle sai käydä nukkumaan.

Prosessidraamamme ensimmäisen tunnin loppurentoutus oli siinä mielessä toimiva, että se kytkettiin osaksi tarinaa. Lapset ja Ninni asettuivat jokainen oman huivinsa päälle lepäämään, valot sammutettiin ja musiikki alkoi soida. Toinen ohjaaja huljautteli isoa

kevyttä huivia lasten yllä, mikä sai lapset hymyilemään. Ilmavirta viilensi ja huivi silitti. Tällainen kosketus ei ollut liian tungetteleva, sillä välissä oli kevyt esine. Kaikkien oli helppo ottaa huivin kosketus ja ilmavirta vastaan.

### 5.3.2 Toinen tunti: Ninnin kanssa seikkailemassa

Toisen tunnin matkustusidea toimi. Ninni saapui tilaan alkulämmittelyiden jälkeen ja hänellä oli kova kiire jonnekin. Laukku avattiin ja laukusta löytyi kartta. Lapsilta kysyttiin, ovatko he valmiita lähtemään Ninnin kanssa matkalle ja seikkailemaan (=draamasopimus).

Olimme alun perin suunnitelleet, että 90 minuutin aikana ehtisi käydä neljässä eri paikassa: metsässä, merellä, avaruudessa ja viidakossa. Viidakon jätimme ensimmäisen draamaryhmämme kanssa lennossa pois, sillä aika loppui kesken. Lisäksi metsä oli hyvin samankaltainen kuin viidakko. Tiesimme myös, että viimeisen kerran rohkeuseläinkokonaisuudessa pääsisimme tekemään viidakon eläimiä. Viidakko-osuutta ei ole kirjoitettu liitteeseen 1, sillä kyseisestä osuutta ei koskaan toteutettu.

Olimme alun perin suunnitelleet jokaiseen eri matkustuskohteeseen aivan liikaa harjoitteita, mutta osasin ohjaajana improvisoida tilanteen mukaan ja jättää osan harjoitteista vetämättä. Myöhemmissä draamakokonaisuuksissa, kun aikaa oli yhtä kertaa kohden vain 45–60 minuuttia, supistimme toista draamakertaa reilusti. Valitsimme harjoitteet, jotka olivat ensimmäisen draamaryhmän kanssa toimineet parhaiten. Valitsimme seuraavat harjoitteet:

1. Metsä: metsässä hiipiminen, metsän äänimaisema
2. Meri: eri uimatyylit ohjaajan johdolla, sukellus leikkivarjomeressä
3. Avaruus: oman avaruuskävelyn esittäminen muille, tähtikuvioiden muodostaminen ryhmissä

Havainto harjoitteiden sopivasta määrästä oli tärkeä. Liiallisten harjoitteiden läpikäymisen nopeasti ei ole mielekästä. Draamassa vähemmän on usein enemmän. Varsinkin dysfasia-lasten kanssa tuntui paremmalta keskittyä muutamaan harjoitteeseen kunnolla.

Toisen draamatunnin heikkoudeksi muodostui siirtymärituaali, jonka avulla siirryttiin matkustuskohteesta toiseen. Olimme luoneet lorun ja taputusrytmin, jonka avulla oli

tarkoitus matkustaa fiktiivisiin paikkoihin. Loru ja rytmi löytyivät alussa Ninnin matkailukustasta, josta löytyi myös kartta. Dysfasia-lasten oli kuitenkin vaikea oppia loru. Lisäksi se, että Ninni osasi lukea lorun ja lausua sen mallikkaasti, ei ollut hyvä ratkaisu. Oli parempi, että Ninni ei ollut vielä tässä vaiheessa prosessidraamaa kielellisesti taitava. Luovuimme myöhempiä draamaryhmiä ohjatesamme lorusta ja rytmistä. Lisäksi luovuimme turhista virike-esineistä, joita meillä oli ollut laukussa. Turhat virike-esineet oli tarkoitettu vihjeiksi, jotta lapset keksisivät, mihin paikkaan milloinkin saavuimme. Lapset keksivät paikat myös pelkän ääninauhan ja Ninnin kehollisen ilmaisun avulla.

Kolmen muun draamaryhmän kanssa matkasimme paikasta toiseen kuvitteellisen lentokoneen kyydissä. Lentokone oli konkreettisempi kuin rytmiloru, sillä merkitsimme lentokoneeksi pitkän penkin, johon kaikki kävivät peräkkäin istumaan. Jokaisen osallistujan kädet levitettiin lentokoneen siiviksi ja siivet huojuivat sivulta sivulle edessä istuvan lentokapteeni-Ninnin liikkeitä mukaillen. Lentokonerituaali toimi loistavasti ja oli lasten mielestä hauska. Tärkeäksi koimme sen, että lentokoneella palattiin lopuksi takaisin omaan tuttuun liikuntasaliin. Matka ei jäänyt kesken ja rakenne sulkeutui. Kaikki pääsivät takaisin tuttuun ja turvalliseen ympäristöön.

### 5.3.3 Kolmas tunti: Ninnin eri tunteet

Kolmannella tunnilla pääsimme hyödyntämään Ninniä ja Ninnin draamallisia mahdollisuuksia erityisen toimivasti. Tunti käsitteli Ninnin eri tunteita. Laukusta löytyi kirje, jonka sisällä oli Ninnin kirjoittama tarina. Tarinan otsikko oli *Ninnin päivä*. Samalla kun ohjaaja luki tekstin, Ninni esitti tekstin tapahtumat miimisesti. Ninni koki yhden pienen tarinan ja yhden tavallisen päivän aikana useita elämän tunteita: harmituksen, ilon, surun, ihastumisen, kiukun, turvallisuuden ja onnellisuuden tunteet.

Lapset katsoivat mielellään, kun Ninni esiintyi. Luettu teksti muuttui konkreettiseksi, kun Ninni näytti samanaikaisesti, mitä tekstissä kerrotaan. Esityksen jälkeen lasten piti muistella, mitä tunteita Ninni oli kokenut. Moni muisti ilon, surun ja ihastumisen ja nimesi myös sellaisia tunteita tai tarpeita kuin nälkä ja väsymys. Lasten oli vaikea muistaa tai nimetä harmi, kiukku, turvallisuus ja onnellisuus.

Opettajat sanoivat tunnin jälkeen, että tämän tunnin sisältö oli äärimmäisen tärkeää dysfasia-lapsille. Monien dysfasia-lasten on vaikea ymmärtää tunteiden kirjoa ja sitä, että esimerkiksi kaikki negatiiviset tunteet eivät ole vihaa, vaan että tunteilla on erilaisia

sävyjä. Yhden ryhmän opettaja sanoi käyttävänsä tunnetarinaamme muillakin tunneilla, sillä siinä tulivat ilmi sellaiset tärkeät tunteet kuin harmitus ja kiukku, jotka ovat dysfasialapsille yleisiä silloin, kun he esimerkiksi turhautuvat.

Sitä mukaa kun lapset nimesivät Ninnin tunteita, ohjaaja kirjoitti niitä muistiin taululle. Kirjoittaessa piti muistaa taulun selkeä käyttäminen ja sanojen tavuttaminen. Lapset saivat valita taululta, mitä tunnetta esittäisivät muille. Osaa täytyi auttaa, sillä he eivät joko osanneet lukea tai he eivät enää muistaneet, mitä tunnetta mikäkin sana vastasi.

Tunnearvaus onnistui hyvin. Lapsi esitti valitsemaansa tunnetta ja muu ryhmä yritti arvata, mistä tunteesta on kyse. Arvaukset osuivat yleensä oikeaan. Muutamat oppilaat eivät halunneet mennä yksin muiden eteen. Emme pakottaneet, sillä tiesimme, että myöhemmin tulisi uusia mahdollisuuksia. Ylipäänsä draamassa on mielestäni tärkeää se, että työskentely perustuu vapaaehtoisuuteen eikä pakottamiseen. Lisäksi aktiivisuutta voi olla monenlaista, ja joskus sivusta seuraaminen on yhtä aktiivista kuin toimintaan osallistuminen.

Tunnin loppupuolella teimme yhteisiä piirroksia. Jaoimme ryhmän pienryhmiin siten, että jokaisessa ryhmässä oli myös aikuinen. Ideana oli tunnepiirtäminen. Olimme valinneet kolme erilaista musiikkia: surullisen, iloisen ja rauhallisen. Tehtävänä oli kuunnella ensiksi, millainen musiikki alkaa soida ja alkaa sitten piirtää sen mukaan, millaisia tunteita musiikki itsessään herättää. Tehtävänanto oli hieman monimutkainen, mutta moni lapsi ymmärsi sen silti, ja todella kuunteli musiikkia ennen kuin antoi sen vaikuttaa piirtämiseensä. Oikeaa ja väärää tapaa piirtää ei ollut, ja oli täysin sallittua piirtää sitä, mikä juuri nyt muuten vain pulppusi kynästä. Yksi tehtävän tavoite oli se, että piirtäminen onnistuttiin tekemään yhdessä. Tilanteesta tehtiin sanaton sosiaalinen kokemus.

#### 5.3.4 Neljäs tunti: Ninni ja kaveri

Prosessidraamamme neljännellä ja toiseksi viimeisellä tunnilla keskityimme kaveruuteen ja ystävyyteen. Tällä kertaa Ninnin laukusta löytyi lahjapaketti. Paketin kortissa luki: ”Ystävälle! Avataan vasta, kun on selvitetty, millainen on hyvä ystävä”. Kortissa annettiin lapsille tehtävä, jota he lähtivät mielellään selvittämään, sillä tiesivät, että vain siten paketin voi saada auki.

Aloitimme piirtämällä hahmon seinälle. Olennaista oli se, että Ninni piirsi hahmon ja esitteli siten piirros- ja kirjoitustaitojaan. Ninni toimi ikään kuin opettajana. Kyseinen opettaja ei kuitenkaan puhunut. Kun yksinkertainen hahmo oli piirretty, lapset saivat sanoa, mitä piirroksesta vielä puuttui. Näin hahmolle saatiin vaatteet, hiukset ja kasvojen yksityiskohdat. Samalla tulimme harjoitelleeksi kyseisiä sanoja ja nimeämistä. Hahmolle annettiin myös nimi ja ikä.

Seuraavaksi hahmon ympärille alettiin kirjoittaa hyvän ystävän piirteitä. Lasten oli vaikea nimetä adjektiiveja eli vastata kysymykseen, millainen on hyvä ystävä. Sen sijaan heidän oli helpompaa vastata kysymykseen, mitä hyvän ystävän kanssa voi tehdä. Hahmon ympärille ilmestyi seuraavanlaisia sanoja. Hyvän ystävän kanssa voi: uida, leikkiä, halata, hassutella, pelata, itkeä, piirtää, maalata, mennä ulos. Lisäksi hyvä ystävä: auttaa, ottaa mukaan, pyytää kylään, tulee kylään, tulee yöksi, lähtee ulos, ei kiusaa. Muutama adjektiivikin saatiin yhdeltä ryhmältä puristettua. Hyvä ystävä on: iloinen, ystävälinen ja kiva.

Hyvän ystävän piirtämisen jälkeen tarkastelimme sitä, millainen on huono ystävä. Lapset tekivät patsaita Ninnin kanssa. Ninni ja vapaaehtoinen lapsi keksivät jonkin huonon tilanteen kahden kaverin välillä ja tekivät tilanteesta patsaan. Muut saivat arvata, mistä tilanteesta on kyse. Tämän jälkeen yleisöstä valittiin joku muovaamaan patsasta siten, että tilanne muuttui paremmaksi. Useimmiten kaverukset pistettiin kättelemään tai haalamaan ja vihaiset kasvot muovattiin hymyilemään.

Patsaat ja muovaukset onnistuivat kaikkien ryhmien kanssa aika hyvin. Ensimmäisen draamaryhmämme oppilaiden oli vaikea pysyä patsaissa paikoillaan. Sen sijaan myöhemmissä ryhmissä syntyi hyvin moniulotteisiakin patsaita. Tärkeää oli se, että Ninni oli mukana tekemässä patsasta: se madalsi lasten kynnystä tulla muiden eteen ja se motivoi tekemään yhtä tosissaan kuin Ninni.

Yhden ryhmän kanssa koimme suuren voiton, sillä yksi luokan pojista, Joonatan, suostui menemään ensimmäistä kertaa ikinä luokan eteen. Joonatan oli pitkään patsaana Ninnin vastaparina, mutta siinä vaiheessa kun yleisöstä tultiin muovaamaan patsasta, Joonatan ei enää halunnut olla muiden edessä vaan juoksi verhoihin piiloon. Riikka oli tuolloin Ninninä ja minä ohjaajana. Ohitin Joonatanin piiloutumisen ilman suurempaa numeroa. Lopetimme patsaiden tekemisen luontevasti ja siirryimme seuraavaan tehtä-

vään. Joonatan tuli verhoista jatkamaan kanssamme. Lopputunnista hän ei halunnut enää esiintyä, mutta hän seurasi muiden esityksiä katsomosta.

Neljännän kerran kohokohta oli pienten esitysten valmistaminen. Lapset jaettiin pareihin, jonka jälkeen he saivat hetken suunnitella kohtausta, joka olisi kahden kaverin välinen lyhyt tapahtuma. Kerroimme, että toimivassa kohtauksessa on yleensä alku, keskikohta ja loppu. Ensimmäisen draamaryhmän esityksissä alku, keskikohta ja loppu olivat hieman hukassa. Myöhempien ryhmien kanssa pyysimme aloittamaan pysähtyneestä still-kuvasta, jotta yleisö ja esiintyjät ylipäänsä tietäisivät, milloin esitys alkaa. Loppuun vaadimme aina kumarrukset. Keskikohtaa eli huippukohtaa lasten oli vaikea hahmottaa. Yleensä esitykset olivat sellaisia, joissa kaksi kaveria leikkivät yhdessä ja lähtivät lopulta ulos, syömään, nukkumaan tai jommankumman luokse kylään.

Yksi kohtausharjoitteen toteutuneista tavoitteista oli se, että lapset saivat suunnitella kohtauksen itse, eli he pääsivät harjoittelemaan luovaa ideointia yhdessä parin kanssa. Jonkin verran kiersimme auttamassa, sillä joidenkin oli vaikea keksiä, mitä kaverit voisivat tehdä. Tässä harjoituksessa lapset saivat harjoitella myös puhumista esityksellisessä todellisuudessa. Sillä ei ollut väliä, miten puhui tai puhuiko paljon; tärkeintä oli uskaltautua puhumaan.

Aiemmillä draamatunneilla olimme tehneet vain yksilöesityksiä (oman avaruuskävelyn esittäminen, tunteiden esittäminen), mutta nyt lapset pääsivät esiintymään yhdessä ja harjoittelemaan improvisaatiotaitojaan kohtauksessa. Suurin osa osasi kuunnella hienosti vastaanäyttelijää ja antaa tälle tilaa ja hyväksyä tämän ehdotuksia. Osa esityksistä oli kuitenkin turhan levottomia: niissä esitettiin hippaa tai piilosta. Hippa- ja piiloesityksistä puuttui esityksellisyys ja kohtauksellisuus, mikä johtui juuri siitä, että alku, keskikohta ja loppu puuttuivat, eikä tilanteessa tapahtunut mitään muutosta tai kehitystä.

#### 5.3.5 Viides tunti: Ninni ja rohkeuseläimet

Viides ja viimeinen kerta oli alun perin hyvin erilainen kuin millaiseksi se lopulta muovautui. Suunnitelmissamme olimme ideoineet, että jokainen lapsi saisi valita itselleen rohkeuseläimen ja askarrella tälle naamion. Naamiot kasvoilla etsittäisiin eläimen fysiikkaa ja lopulta eläimet esittäytyisivät muille. Tajusimme ennen ensimmäisen prosessidraamakokonaisuuden alkamista, että rohkeuseläimen löytäminen, naamioiden as-



karteleminen ja koko prosessidraaman päättäminen eivät millään mahdu yhteen 90 minuutin kertaan. Luovuimme naamioista ja keskityimme rohkeuseläinten fysiikkaan.

Rohkeuseläin sopi prosessidraamamme juoneen, sillä Ninnin oli tarkoitus rohkaistua kerta kerralta. Tavoitteena oli, että Ninni pystyisi viimeisellä kerralla toteamaan, että hänen rohkeuseläimensä on hiiri – hän itse. Lapset saivat valita minkä tahansa eläimen omaksi rohkeuseläimekseen. Yksi halusi olla krokotiili, toinen lintu. Paljon nähtiin myös pupuja, kissoja ja koiria.

Ensimmäisen draamaryhmän kanssa rohkeuseläinharjoitteet menivät hieman pieleen, sillä osalle lapsista eläinhahmojen fysiikka oli liian vaikeaa. Teimme sen virheen, että virittäydymme eläinteemaan eläinaiheisen JOO-leikin avulla. JOO-leikissä kuka tahansa saa ehdottaa, mitä esitämme seuraavaksi. Kaikki liikkuvat tilassa yhtä aikaa toteuttaen omaa versiotaan ehdotetusta. Lasten ehdottamat eläimet olivat aika vaikeita ja lapset toteuttivat eläimiä vaativalla fysiikalla. Yksi lapsista kompastui ja alkoi itkeä. Avustaja Matilda otti hänet hetkeksi vierelleen rauhoittumaan. Jesper sanoi, että hänelle jäniksenä hyppiminen on liian vaikeaa, ja että hän ei halua olla enää jänis. Myöhempien draamaryhmien kanssa teimme niin, että olimme piirissä, ja joko ohjaaja tai Ninni ehdotti eläimet ja näytti, miten eläin voisi liikkua. Tilanne pysyi tällä tavoin paremmin hallinnassa, eikä kukaan ahdistunut tai satuttanut itseään.

Ensimmäisen draamaryhmän kanssa teimme myös sen virheen, että olimme päättäneet antaa jokaiselle eläinpäähineen siinä vaiheessa, kun lasten oli tarkoitus tulla esittelemään rohkeuseläimensä muille. Idea oli lähtenyt siitä, kun olimme löytäneet koulun rekvisiittavarastosta eläinpäähineitä. Ajattelimme, että päähine voisi elävöittää ja kohottaa esiintymistilannetta.

Ongelma oli siinä, että annoimme lasten itse valita päähineet. Valitsemisessa kesti kauan, ja osa lapsista ei osannut päättää. Olisi ollut parempi, jos ohjaaja olisi antanut jokaiselle sen päähineen, joka ensimmäisenä sattui käteen. Lisäksi meillä oli Riikan kanssa väärinkäsitys siitä, miten esitystilanteen oli tarkoitus käynnistyä päähineen valinnan jälkeen. Riikka luuli, että ensin jaetaan kaikille päähineet, sitten kaikki liikkuvat tilassa päähineet päässä ja eläimen fysiikkaa etsien, jonka jälkeen alamme katsoa eläinten esittelyhetkiä. Minä luulin, että ensin etsitään eläimen fysiikka, sitten etsitään eläimelle sopiva päähine, ja sitä mukaa kun on saanut päähineen, pääsee esittelemään rohkeuseläimensä muille.

Väärinymmärrys johti siihen, että teimme molemmat jonkinlaisia kompromisseja, minä ohjaajana ja Riikka Ninninä. Lopulta katsoimme ensin, kun puolet ryhmästä esitti rohkeuseläimiään muille, ja sitten katsoimme toisen puolen. Vaikka eläinten esitteleminen muuttui ohjaajien väärinkäsitysten vuoksi hieman kaoottiseksi, oli silti hienoa nähdä, miten lapset heittäytyivät eläimiksi ja antautuivat tällekin harjoitteelle. Seuraavien draamaryhmien kanssa emme käyttäneet päähineitä, ja olimme muutenkin suunnitelleet tarkemmin eläinesittelyjen etenemisen.

Eläinesitysten jälkeen oli prosessidraaman lopettamisen ja purkamisen aika. Ninnin laukkuun kurkistettiin tällä kertaa vasta tässä vaiheessa, mutta laukku olikin tyhjä. Ensimmäinen tehtävä oli muistella, mitä kaikkea Ninnin laukusta oli löytynyt prosessidraaman aikana. Lapset muistivat hienosti huivit, kartan ja lahjapaketin, jonka sisältä oli paljastunut sorminukkehiiri. Sen sijaan kirjettä, jossa oli Ninnin kirjoittama tarina, ei muistanut kukaan, paitsi sitten kun ohjaajat vihjailivat. Seuraavaksi ohjaaja pyysi, että täyttaisimme yhdessä Ninnin laukun mielikuvituslahjoilla. Samalla ohjaaja valmisti lapsia siihen, että Ninni jatkaisi nyt matkaansa toisten lasten luokse, ja että draamatyöskentely päättyisi tänään. Annoimme Ninnille jäähyväislahjat.

Näkymättömän mielikuvituslahjan antaminen oli osalle lapsista haastavaa. He eivät ymmärtäneet, että lahja voi olla mitä vaan, ja että sen voi antaa kuvitteellisesti, vaikka sitä ei voikaan nähdä. Sanoimme esimerkkejä siitä, mitä lahjat voisivat olla. Lopulta Ninni sai muun muassa juustoa, lämpimiä vaatteita, ruokaa, pelejä, lahjapaketteja, halauksia, yhden zipin, rohkeutta ja kiitoksia.

Lopulta kaikki halusivat yhtä aikaa Ninniä, ja Ninni lähti jatkamaan matkaansa. Ninnin lähdettyä oli aikaa vielä koko prosessidraaman refleктоimiselle. Jos aikaa oli paljon, saatoimme mennä luokkaan piirtämään aiheesta *Ninnin matkassa!* Jos aikaa oli vähemmän, teimme vain reflektionaamat, joiden avulla kysyimme lasten mielipidettä esitystunneista.

## 6 Havaintoja ja palautetta *Ninnin matkassa!* -prosessidraamasta

Ohjasimme viimeisen *Ninnin matkassa!* -tuntimme perjantaina 14.12.2012. Olimme työskennelleet dysfasia-lasten kanssa kahden kuukauden ajan ja koko prosessin paris-

sa kolmen kuukauden ajan. Kirjoitin työskentelyn loppupuolella runsaasti työpäiväkirjaani. Tähän lukuun kokoan itselleni tärkeitä havaintoja, joista koin oppivani.

Hauskaa ja opettavaista on ollut. Ryhmät ovat olleet aika erilaisia. 1.-luokkalaisille on ollut haastavinta opettaa, sillä he eivät osaa vielä lukea. Meillä on draamakokonaisuudessamme muutamia tehtäviä, joissa lukutaidosta olisi hyötyä. Lisäksi ensimmäisen luokan oppilaat kaipaavat erityisen tarkkoja ohjeita – he ovat vielä toinen jalka niin vahvasti lapsuudessa, ja he vasta opettelevat koulunkäyntiä ja siihen liittyviä sääntöjä ja käytöstapoja. (Häyhä, työpäiväkirja 10.12.2012.)

Sen lisäksi, että 1.-luokkalaisia oli haastavaa ohjata, sai heidän kanssaan kokea myös liikuttavia ja mielikuvituksellisia hetkiä. Yksi pieni tyttö suorastaan rakastui Ninniin. Hän sanoi Ninnille monta kertaa rakastavansa tätä. Ryhmässä, jossa minä esitin Ninniä, yksi tytöistä alkoi ensimmäisen tunnin loppurentoutuksen aikana hapuilla Ninnin kättä. Lopulta tyttö piti koko rentoutuksen ajan Ninnin kädestä kiinni.

Yksi tärkeä havainto liittyi siihen, kuinka paljon helpompaa oli esittää Ninniä kuin olla ryhmän ohjaaja. Keskustelimme siitä Riikan kanssa usein, ja pyrimme myös tasapainottamaan ohjaajan ja Ninnin työmäärää antamalla Ninnille yhä enemmän tehtäviä ja vastuuta draamatunneilla. Päiväkirjassani kuvaan tuntemuksiani seuraavasti:

Koska Ninni ei puhu juuri mitään eikä siten joudu käyttämään kielellisiä aivonystyröitään, häneltä vapautuu hurjasti energiaa lasten ja tilanteiden tarkkailemiseen. Ninninä huomaa helposti, miten jossain tilanteessa tai harjoitteessa kannattaisi edetä. Ohjaaja ei tätä usein huomaa, sillä hänellä on niin monta rautaa tulella koko ajan. Ohjaaja ei yksinkertaisesti ehdi enää miettiä, mikä toimii ja mikä ei. Tähän reflektioon ohjaaja kykenee kunnolla vasta tunnin jälkeen. (Häyhä, työpäiväkirja 10.12.2012.)

Olen kokenut, että Ninnin esittäminen on ollut helpompaa ja hauskenpaa kuin ohjaajana toimiminen. On äärimmäisen vapauttavaa saada olla puhumatta ja vain tarkkailla ja seurata tilannetta. Ja on hauskaa osallistua tilanteisiin roolihahmona. Välillä on ollut sellainen olo kuin olisi yksi lapsista. Ja sehän Ninnin idea onkin. Olen huomannut, että on tärkeää, että Ninni pyrkii huomioimaan ryhmää ja tilanteita aktiivisesti ja pyrkii auttamaan toista ohjaajaa kaikin mahdollisin tavoin. Tällöin toisen ohjaajan taakka helpottuu. Myös lapsia tuntuu kiinnostavan se, jos saa tehdä tehtäviä joko Ninnin kanssa tai jopa Ninnin ohjeistuksella. (Häyhä, työpäiväkirja 10.12.2012.)

Ohjaajan taakka alkoi kevetä, kun keksimme, miten Ninni pystyi auttamaan ryhmän ohjaamisessa. Lisäksi ohjaajaa helpotti se, että oma opettaja ja avustaja olivat paikalla. Enimmillään draamatunneilla oli paikalla kaksi ohjaajaa, kaksi opettajaa ja avustaja. Kerran myös koulun rehtori ja toimintaterapeutti kävivät katsomassa draamatyöskentelyämme. Aikuisia siis riitti, jos jonkun lapsen tarvitsi lähteä esimerkiksi kesken tuntia

pois. Välillä joillakin oppilailla saattoi olla puheterapia osittain draamatunnin kanssa päällekkäin. Lisäksi muutama oppilas tiesi itse, milloin ei enää jaksanut työskennellä ryhmässä, ja tällöin hän lähti avustajan kanssa yläkertaan esimerkiksi lukemaan. Omat opettajat auttoivat meitä ohjaajia hienosti, jos joku intoutui esimerkiksi juoksentelemaan ympäriinsä. Opettaja otti kyseisen oppilaan hetkeksi sivuun ja rauhoitteli häntä.

Itse huomasin, että oli tärkeää puhutella lapsia yksilöllisesti ja yrittää opetella heidän nimensä. Minulla on aina ollut huono nimimuisti, mutta sentään edes yhden ryhmän kaikki oppilaat opin muistamaan nimeltä, mikä helpotti lapsille puhumista huomattavasti. Vastaisuudessa luon muistisääntöjä, jotta oppisin kaikkien ryhmäläisten nimet. Ensimmäistä draamaryhmää ohjatessa käytin paljon monikollisia ilmauksia, kuten ”Tulkaa tänne ja istukaa alas”. Tajusin jossain vaiheessa, että yksiköllinen ilmaus ”Tule tänne ja istu alas” toimii paremmin. Tällöin jokainen oppilas ymmärsi, että asia koskee myös häntä.

Havainnoista ehkä tärkein oli se, että oppilaiden itseilmaisu- ja esiintymisrohkeus todella edistyi tuntien aikana. Joillekin oppilaille keskittyminen, esiintyminen tai kontaktin ottaminen toisiin oli aluksi hankalaa. Yksi ensimmäisen luokan pojista, Mio, ei halunnut ensimmäisellä draamatunnilla osallistua juuri mihinkään harjoitteisiin. Hän ei halunnut sanoa edes omaa nimeään ja hän katseli meitä ahdistuneen oloisena. Draamatyöskentelyn edetessä Mio oli yhä enemmän ja enemmän mukana, ja viimeisellä tunnilla hän osallistui hymyillen ja nauraen.

Myös sellaista kehitystä saattoi nähdä, että levoton ikiliikkuja rauhoittui ja keskittyi yhä enemmän draamatuntien edetessä. Esimerkiksi Jesper, joka oli aluksi koko ajan äänessä, ja jonka oli vaikea keskittyä, katsoi kahdella viimeisellä draamatunnilla keskittyneesti muiden esityksiä. Päiväkirjamerkinnässäni kuvaan Mion ja yhden usein vetäytyneen Pepin kehitystä. Heidän rohkaistumisensa oli havaittavissa viimeisellä kerralla, kun teimme rohkeuseläimiä:

Ninni antoi verhojen takana pareille jonkin tilanteen, jonka he sitten tulivat esittämään muille. Tilanteet onnistuivat hienosti ja tunnelma oli kohotettu. Tuntui hienolta, kun yksi ujo ja vastahakoinen poika, Mio, innostui esittämään eläintä. Hänen eläimensä oli krokotiili. Mio oli ollut alusta asti aika ahdistuneen ja vastustavan oloinen, mutta varsinkin nyt viimeisellä kerralla hän suorastaan lämpeni ja hymyili useaan otteeseen. Tulin siitä varsin iloiseksi. Myös Peppi, joka oli ollut aiemmilla tunneilla joko helposti riehuva tai vetäytyvä, oli tänään hienosti mukana: jaksoi keskittyä ja osallistui. Ikään kuin lapset olisivat halunneet näyttää, että kyllä me olemme oppineet ja kyllä me osaamme. Ja ikään kuin he olisivat ajatelleet, että tämä on viimeinen mahdollisuus olla mukana ja päästä esiintymään näiden

draamatuntien aikana. Peppi paitsi osallistui esitysten jälkeisiin keskusteluihin myös lähti reippaasti itse lavalle esiintymään. (Häyhä, työpäiväkirja 5.11.2012.)

Osalla lapsista oli alusta alkaen valtava tarve esiintyä. He olisivat voineet tai halunneet olla koko ajan muiden edessä ja huomion keskipisteenä. Yllättävän moni poika oli valikoiva sen suhteen, mitä olisi halunnut esittää. Moni olisi halunnut esittää ninjaa, joka tekee erilaisia taisteluliikkeitä. Joidenkin ninja-poikien mielestä eläinhahmojen esittäminen oli liian lapsellista.

Saimme lapsilta monipuolista palautetta draamatunneista. Kaikista suullisista palautteista en saanut ääntämisvaikeuksien vuoksi selvää, mutta muutamia sain kirjoitettua muistiin. Teimme jokaisen ryhmän kanssa viimeisellä kerralla reflektionaamat. Lapsi sai valita, minkä naaman kohdalle menee seisomaan: hymynaaman, surunaaman vai ok-naaman. Jos lapsi ei osannut tai halunnut puhua, hänen ei tarvinnut perustella valintaansa, mutta pyysimme kaikilta myös sanallisen perustelun.

Suurin osa lapsista asettui hymynaaman kohdalle. Olen kirjoittanut lasten perustelut päiväkirjaani selkokielellä. Perustelut olivat tämänkaltaisia:

- Oli kivaa kun sai olla rohkea ja esiintyä rohkeasti.
- Oli kivaa kun esitimme Ninnin kanssa vasarakaloja ja saalistimme ruokaa.
- Oli kivaa kun löytyi kartta ja sitten menimme bussiin ja sitten matkustimme.
- Oli kivaa ja ihanaa.
- Oli kivaa esiintyä.
- Oli kivaa esittää kotkaa.
- Oli kivaa leikkiä.
- Oli kivaa seikkailla Ninnin kanssa. (Häyhä, työpäiväkirja 14.12.2012.)

Yksi tyttö asettui hymynaaman kohdalle ja perusteli sen sillä, että joulukuukuu on tulossa. Tehdävänantomme oli valita se naama, joka kuvaa, millaista draamatunneilla on ollut. Kun yritimme saada tytön kommentoimaan draamatunteja, tyttö sanoi vain, että kivointa on se, että viikonloppu ja joulu ovat tulossa.

Muutama poika meni surunaaman kohdalle. Yksi perusteli sen sillä, että hän ei ollut päässyt kuin viimeiselle draamatunnille ja häntä harmitti se. Toisella pojalla oli samanlainen perustelu: hän oli ollut joiltakin draamatunneilta pois.

Yksi viimeisen ryhmämme pojista, Birk, meni seisomaan ok-naaman kohdalle ja hymyili ujusti. Kun häneltä kysyttiin perusteluja, hän ei osannut vastata. Yksi luokan työstä sanoi hänen puolestaan, että Birk on ujo ja siksi hän varmaan meni ok-naaman kohdal-

le. Birk hymyili ja myötäili. Ehkä häntä oli jännittänyt koko ajan enemmän kuin olimme arvanneetkaan. Siihen nähden hän oli ollut todella rohkea. En ollut Ninninä huomannut, että häntä olisi jännittänyt niin paljon – olihan Ninni vähintään yhtä ujo kuin hän. Ujoudesta huolimatta olimme molemmat uskaltaneet osallistua ja esiintyä.

Huomaan, että olen välillä kirjoittanut työpäiväkirjaani myös Ninnin näkökulmasta. Seuraavaan lainaukseen haluankin päättää tämän luvun, sillä siihen kiteytyy Ninnin hahmon erityisyys ja yksi prosessidraamamme taiteellisista ansioista.

Koin Ninninä iloa siitä, että sain toimia roolissa ja tajusin samalla tekeväni tärkeää työtä. Ninnin rooli oli sillä tavalla poikkeuksellisen herkullinen, että Ninnin esittäjä sai oikeasti olla täysillä roolissa. Ninnin hahmoa ei tarvinnut riisua kesken tunnin palaten taas ohjaajaksi. Ninnin ei tarvinnut keskittyä luokan rauhoittamiseen tai ohjeistamiseen. Ninni sai olla yksi lapsista ja Ninni sai leikkiä mukana. Ninnin esittäjä sai antaa nenänaamion ja puvustuksen vaikuttaa täysillä. Rooliin sai heittäytyä ja upota. Fysiikka ja äänikin olivat hahmon, eivät ohjaajan. Tämä varmasti myös edisti sitä, että lapset uskoivat loppuun asti siihen, että Ninni on todella olemassa. (Häyhä, työpäiväkirja 14.12.2012.)

## 7 Lopuksi – matka jatkuu?

Olen tutkinut toiminnallisessa opinnäytetyössäni draamaa ja teatteria sellaisten lasten opetuksessa, joilla on kielellinen erityisvaikeus. Olen huomannut, että draama ja teatteri sopivat dysfasia-lasten opetukseen mainiosti. Draama ja teatteri perustuvat toimintaan, liikkumiseen ja yhdessä tekemiseen. Tällöin kielellä ja sen osaamisella ei ole niin suurta merkitystä kuin yleensä. Draamatyöskentelyssä ryhmän jäsenet voivat auttaa ja täydentää toisiaan. Ylipäänsä keskeistä ei ole osaaminen ja tietäminen vaan yhdessä tutkiminen, ihmetteleminen ja kokeileminen – ja sen myötä oppiminen.

Loimme työparini Riikka Hervan kanssa viiden kerran prosessidraamakokonaisuuden, joka soveltuu ennen kaikkea 1.–3.-luokkalaisten draamaopetukseen. *Ninnin matkassa!* -prosessidraama on suunniteltu dysfasia-lapsille, mutta sen voi ohjata sellaisenaan tai sovellettuna mille tahansa kyseiseen ikäryhmään kuuluvalla joukolla – tai miksei vanhemmillekin, varsinkin jos tarinan päähenkilöä tai kehystarinaa muokkaa.

Tavoitteemme oli luoda prosessidraama, joka ei perustu liiaksi kielenkäyttöön. Päätimme, että toinen ohjaajista on koko ajan roolissa ja esittää sanatonta Ninni-hahmoa, jonka kanssa oppilaat seikkailevat ja opettelevat haluttuja taitoja. Tavoitteena oli vah-

vistaa lasten itseilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja sekä kielellisiä valmiuksia. Draamarhymiemme lapset rohkaistuivat ilmaisemaan itseään ja oppivat työskentelemään toistensa kanssa luovaa ideointia ja heittäytymistä vaativien tehtävien parissa. Lisäksi oppilaat pääsivät opettelemaan draaman ja teatterin keinoin kielellisiä taitoja, kuten tunteiden ja luonteenpiirteiden nimeämistä sekä draamallisessa tilanteessa puhumista.

Suunnittelimme prosessidraamastamme mahdollisimman liikkeellisen ja kokemuksellisen. Hyödynsimme muun muassa sanatonta ja fyysistä teatteria sekä kinesteettisen kielenoppimisen menetelmiä. Jos jatkaisin ja laajentaisin tutkimustani, paneutuisin enemmän juuri fyysisen ja sanattoman teatterin tutkimukseen. Tulevaisuudessa olisi kiinnostavaa kokeilla vielä sanattomamman prosessidraaman kehittämistä. Voisiko sellainen draama olla jonkinlainen aistimatka tai draamallinen installaatio? Kuinka silloin ohjeistettaisiin tai tehtäisiin draamasopimus? Tällä kertaa tuntui toimivalta, että toinen ohjaajista oli sanaton ja toinen käytti kieltä. Kokonaisuus oli tasapainoinen.

Oli hienoa huomata, kuinka positiivisesti dysfasia-lapset suhtautuivat draamaan ja teatteriin. Mielikuvitukselliseen leikkiin oli helppo hypätä, eikä oppilailla ollut tarvetta pilata leikkiä toisilta. Hekin, joiden oli aluksi vaikeaa keskittyä tai innostua, lämpenivät työskentelyn edetessä. Teimme matkan, jonka aikana sekä prosessidraamamme päähenkilö Ninni että työskentelyyn osallistuneet lapset rohkaistuivat. Tavoitteemme toteutui ilman, että meidän olisi pitänyt pakottaa sitä toteutumaan.

Espoon kaupungin draamahanke on jatkunut keväällä 2013 pienimuotoisesti draamapedagogi Arja Hakulisen johdolla. Olen mukana myös tämänhetkisessä hanketoiminnassa. Rahoitus on kuitenkin paljon syksyn 2012 hanketta pienempi ja opetustunteja on vähän. Tällä kertaa keskeistä on se, että prosessidraamakokonaisuudet suunnitellaan yhdessä opettajien kanssa ja että draaman keinoin opetetaan jotain tiettyä oppiainetta.

Olemme suunnitelleet Riikka Hervan kanssa jatkoa myös dysfasia-lasten ja -nuorten kanssa työskentelyyn. Aiomme hakea rahoitusta muun muassa Myrsky-hankkeen kautta, jotta voisimme jatkaa Ninnin matkaa. Ninnin nenänaamio ja roolivaatteet ovat hyvässä tallessa ja virike-esineet on säästetty tulevia seikkailuja varten. Ninni odottaa uusia mahdollisuuksia tulla näkyväksi ja draamallinen matkalaukku odottaa uusia matkoja alkavaksi.

## Lähteet

Ahola, Rafael 2012. ”Tästä ei kyllä opi mitään” – Draama välineenä oppimisessa ja ihmisenä kasvamisessa. Opinnäytetyö. Helsinki: Metropolia AMK. Verkkolähde.

Alasuutari, Pertti 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Helsinki: Vastapaino.

Bowell, Pamela & Brian S. Heap 2005. Prosessidraama – Polkuja opettamiseen ja oppimiseen. Helsinki: Tmi Raija Airaksinen, Draamatyö.

Hakulinen, Arja 2012. Draamakasvatuksen lyhytkurssi opettajille Espoossa 2012 – Yleistä ja tehostettua tukea pedagogisin keinoin. Espoo: viraston sisäinen raportti. Verkkolähde.

Heikkinen, Hannu 2002. Draaman maailmat oppimisalueina – Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Jansson, Tove 1962a (2005). Näkymätön lapsi ja muita kertomuksia (suom. Laila Järvinen). Helsinki: WSOY.

Jansson, Tove 1962b (2005). Muumipeikko ja näkymätön lapsi (selkokielen mukaus Pauliina Heine). Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Ketonen, Ritva; Paula Salmi & Sisko Tuovinen 2001. Kielelliset vaikeudet ja vuorovaikutuksen tukeminen. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 33–52.

Laine, Markus; Jarkko Bamberg & Pekka Jokinen (toim.) 2007. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Latva, Tarja 2001. Menetelmät dysfaattisen oppilaan strukturoidussa opetuksessa. Teoksessa K. Kerola (toim.) Struktuuria opetukseen – Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä. Jyväskylä: PS-kustannus, 91–94.

Marttinen, Marja; Timo Ahonen, Tuija Aro & Tiina Siiskonen 2001. Kielen kehityksen erityisvaikeus. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–32.

Owens, Allan & Keith Barber 1998. Draama toimii. Helsinki: JB-kustannus.

Owens, Allan & Keith Barber 2002. Draamasuunnistus – Prosessidraaman arviointi ja reflektio.

Rainio, Elina 2009. Prosessidraama ja tutkiva teatterityö. Helsinki: Sivistysliitto kansalaisfoorumi.

Routarinne, Simo 2004. Improvisoi! Helsinki: Tammi.

Toivanen, Tapio 2007. Lento! – Draama ja teatteri kouluissa. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.



Toivanen, Tapio 2010. Kasvuun! – Draamakasvatusta 1–8-vuotiaille. Helsinki: WSOY-pro Oy.

Vilkka, Hanna & Tiina Airaksinen 2004. Toiminnallinen opinnäytetyö. Helsinki: Tammi.

### **Julkaisemattomat lähteet**

Häyhä, Hanna-Leena Maria: *Ninnin matkassa!* -prosessidraaman työpäiväkirjat 1.10.–14.12.2012.

## NINNIN MATKASSA! -prosessidraama

- prosessidraama 1.–3.-luokkalaisille oppilaille, joilla on kielellinen erityisvaikeus (dysfasia)
- tekijät: teatteri-ilmaisun ohjaajat Riikka Herva ja Hanna Häyhä
- kesto: 5 x 90 min (lyhentämällä 5 x 45 min)
- oppilaita yhdessä draamaryhmässä korkeintaan: 20 (ideaali 10)
- ohjaajia tarvitaan: kaksi
- tarina on inspiroitunut Tove Janssonin novellin *Kertomus näkymättömästä lapsesta* (1962) Ninni-hahmosta

### Viiden kerran rakenne:

1. Ninniin tutustuminen
2. Ninnin kanssa seikkailemassa
3. Ninnin eri tunteet
4. Ninni ja kaveri
5. Ninni ja rohkeuseläimet

## I ENSIMMÄINEN KERTA: Ninniin tutustuminen

### 1. Virittäytyminen

- Musiikki soi, kun lapset saapuvat tilaan. Ohjaajat ohjaavat kaikessa hiljaisuudessa lapset istumaan piiriin.
- Kun kaikki ovat hiljaa ja piiri on muodostettu, musiikki hiljenee ja ohjaajat aloittavat Zip, Zap, Boing -leikin sen enempää ohjeita selittämättä.
- Leikin jälkeen ohjaajat esittelevät itsensä ja kertovat, millaisen työskentelyn olemme aloittamassa.
- Ohjaajat esittelevät hiljentymismerkin (okariina-pilli). Kun ohjaaja puhalttaa okariinaan, kaikkien tulee pysähtyä, jähmettyä paikalleen ja olla hiirenhiljaa.

- Testataan hiljentymismerkki: lähdetään kaikki liikkumaan kuin autot. Kuljetaan tilassa pitäen ratista kiinni, kiihdytetään, otetaan ääni mukaan, välillä töötätään, välillä kuuluu auton pörinää ja hurinaa, välillä hiljennetään, välillä voi pysähtyäkin – ja kun okariinaan puhalletaan, kaikki pysähtyvät niille sijoilleen ja suut menevät suppuun.
- Ohjeistetaan nimileikki: lähdetään taas kulkemaan tilassa, nyt ihmisinä. Kun kohtaa jonkun toisen, hänelle sanotaan käsipäivää ja oma nimi ja toisen käden varassa nojataan taaksepäin eli annetaan painoa toinen toiselle. Toinen ohjaajista hipsii tämän leikin aikana toiseen huoneeseen vaihtamaan Ninnin rooliasun päälle.

*noin 10–15 min*

## 2. Ninnin saapuminen ja draamasopimuksen tekeminen

- Okariina soi ja kaikki pyydetään taas piiriin istumaan. Tilassa oleva ohjaaja löytää matkalaukun ja alkaa ihmetellä lasten kanssa, kenen matkalaukusta mahtaa olla kyse. Kyselee, onko se sinun vai sinun vai minun vai kenen? Lopulta Ninni ilmestyy ujosti tarkkaillen tilaan ja joko lapset ehdottavat, että laukku olisi hänen tai sitten Ninni tulee itse ja nappaa laukun syliinsä.
- Toinen ohjaaja huomaa Ninnin ja pyytää hänet istumaan. Hän esittelee Ninnin lapsille. Ninni on maailman ujoin lapsi, eikä hän oikein uskalla olla muiden lasten kanssa. Ninni ei uskalla puhua. Ohjaaja kysyy lapsilta, voisimmeko me kaikki tutustua Ninniin ja auttaa häntä rohkaistumaan (=draamasopimus). Ohjaaja kysyy Ninniltä, mitä laukussa on, mutta Ninni ei suostu kertomaan. Ohjaaja keksii, että meidän täytyy ensin esittäytyä Ninnille.

*noin 5–10 min*

## 3. Esittäytyminen, itseilmaisuus ja rohkeus keholliseen ilmaisuun

- Esittäytymisleikki. Kaikki saavat sanoa piirissä nimensä ja tehdä yhden liikkeen – ihan minkä tahansa. Kaikki muut toistavat nimen ja liikkeen. Ninni tekee mukana ja alkaa jo vähän hymyillä.
- Kierroksen jälkeen jokainen keksii yhden fyysisen liikkeen, jonka avulla näyttää Ninnille, mitä tykkää tehdä. Voi vaikka syödä jäätelöä miimisesti tai harjata hiuksia, piirtää, tanssia, heittää palloa tai lukea – mitä vaan! Lähdetään kulke-

maan tilassa ja aina kun joku tulee vastaan, näytetään fyysisesti, mitä tykätään tehdä. Lopulta samasta asiasta tykkäävät kokoontuvat ryhmäksi.

- Okariina soi ja on aika istua piiriin. Joko Ninni nyt kertoisi, mitä laukun sisällä on? Ninni pudistaa päätään.
- Aletaan arvailla laukun sisältöä. Viittaamalla voi ehdottaa, mitä laukun sisältä löytyy. "Käsi kertoo." Voi ehdottaa sanallisesti tai näyttää miimisesti. Voisiko siellä olla hammasharja, ruokaa, kirjoja, juustoa! – mitä vaan voi arvata.
- Ninni kuitenkin vain pudistelee päätään, sillä tuskin kukaan arvaa, mitä laukun sisällä todella on...

*noin 15–20 min*

#### 4. Laukun sisältö – luova liikkuminen ja huivitanssi

- Ninni avaa laukun ja vetää sieltä esille huivin toisensa jälkeen. Laukussa on huiveja kaikille ryhmän lapsille jaettavaksi.
- Toinen ohjaaja kysyy lapsilta, mitä kaikkea voisimme tehdä näillä huiveilla. Oetaan ehdotuksia vastaan. Ohjaaja voi kirjoittaa ehdotuksia ylös. Ninni pohdiskelee ehdotuksia ja valitsee niistä yhden tai muutamia toteutettaviksi. Toinen ohjaajista / Ninni ehdottaa varmuuden vuoksi myös huivien kanssa tanssimista.
- Jaetaan kaikille huivit ja aletaan kokeilla erilaisia juttuja huivin kanssa. Seuraan Ninniä eli tehdään sitä mitä Ninni tekee seuraa johtajaa -periaatteella. Lopulta siirrytään tanssiin.
- Ninni tanssii huljutellen huivia eri tavoin, lapset seuraavat Ninnin liikkeitä. Musiikki soi.

*noin 15 min*

#### 5. Rauhoittuminen ja draamatunnin lopetus

- Jonkin aikaa tanssittuaan Ninni käy makaamaan huivinsa päälle tai se kainalossa. Lapset seuraavat. Maataan lattialla ja kuunnellaan musiikkia ihan hiljaa.
- Musiikki loppuu, Ninni venyttelee, nousee ja hymyilee. Hän on jo vähän rohkautunut. Ninni alkaa kerätä huiveja. Toinen ohjaaja ohjaa lapset vielä piiriin istumaan.

- On aika sanoa hei hei Ninnille! Tulethan Ninni vielä toisenkin kerran? Ninni nyökkää ja lähtee salista. Hän sanoo ensimmäisen sanansa koko työpajan aikana: Heippa!
- Vilkutetaan ja hyvästellään Ninni. Ohjaaja kiittää ja sama musiikki kuin alussa voi alkaa soida merkiksi siitä, että ensimmäinen draamatunti on nyt lopussa, mutta ensi kerralla saamme kenties viedä Ninnin jännittäviin seikkailuihin.
- Jos aikaa jää yli, voi luokassa piirtää aiheesta: Ninni / Ninnin matkassa!

*noin 15 min*

## **II TOINEN KERTA: Ninnin kanssa seikkailemassa**

### **1. Virittäytyminen**

- Musiikki soi, kun lapset saapuvat tilaan. Toinen ohjaaja ohjaa kaikessa hiljaisuudessa lapset istumaan piiriin. Toista ohjaajaa ei näy missään, eikä näy Ninniäkään. Missä he mahtavat olla?
- Kun kaikki ovat hiljaa ja piiri on muodostettu, musiikki hiljenee ja alkaa taas Zip, Zap, Boing -leikki.
- Toivotetaan kaikki tervetulleiksi. Todetaan, että Ninniä ei näy missään, mutta ehkä hän on kohta tulossa.
- Muistellaan hiljentymismerkki (okariina). Tällä kertaa lähdetään liikkumaan tilassa hevosina tai lentämään lentokoneina. Ja kun pilliin vihelletään, on aika pysähtyä, laittaa oma suu kiinni ja kuunnella ohjeita.
- Seuraavaksi aletaan kirjoittaa omaa nimeä eri kehonosilla: kirjoitetaan oma nimi a) nyrkillä b) kyynärpäällä c) masulla jne.
- Vihellys ja istumaan. Tässä vaiheessa Ninni tulee tilaan. Tervehdimme.

*noin 10 min*

### **2. Ninnin saapuminen ja draamasopimuksen tekeminen**

- Tervehditään Ninniä ja kaveria seuraavalla tavalla: a) kädellä b) jalalla c) päällä d) kädellä ja jalalla yhtä aikaa jne.

- Sitten onkin aika seikkailun. Mutta mihin sinulla on Ninni kiire? Mitä sinulla on tänään laukussasi? Laukusta löytyy kartta. Olemmeko lähdössä matkalle? Ninni nyökkää. Ovatko kaikki valmiita lähtemään Ninnin kanssa seikkailemaan? (=Draamasopimus.)
- Ninnin laukusta löytyy myös taikalorukirja. Ninni löytää kirjasta rytmin ja lorun, jonka avulla päästään aina seuraavaan kohteeseen. / Hypätään lentokoneen kyytiin. Kaikki istuvat peräkkäin esim. pitkälle penkille ja levittävät kätensä lentokoneen siiviksi. Matka voi alkaa.
- Ohjaaja käy laittamassa metsän ääninauhan päälle. Kun taikaloru on lausuttu / kun lentokone on tössähtänyt maahan, Ninni ja lapset kuulevat metsän äänet ja Ninni alkaa reagoida niihin. Ninni alkaa hiipiä kuin olisi salaperäisessä metsässä. Ohjaaja kysyy lapsilta, mihin olemme saapuneet?

*noin 10 min*

### 3. Metsä – liikeilmaisuus ja äänimaisema

- Metsäosuus. Ensin metsään tarvitaan puut. Tehdään puun kasvaminen: kaikki ottavat omaa tilaa ja käyvät lattialle aivan pieneen kippuraan. Kun puu alkaa kasvaa, on tärkeää pitää jalat koko ajan maassa kuin vahvat juuret. Kippuraisesta taimesta alkaa työntyä oksia ja lehtiä. Lopulta puu kasvaa isommaksi ja isommaksi ja oksat ylettyvät laajemmalle ja korkeammalle. Alkaa tuulla ja puun oksat huojuvat. Runkokin alkaa huojuua, mutta juuret pysyvät visusti maassa. Tuuli kasvaa mutta lopulta taas hiljenee ja ihan viimeiseksi onkin aivan tyyntä ja puut seisovat aloillaan.
- On aika hiljentyä metsän äänien äärelle. Lapset käyvät makaamaan piiriin siten, että kaikkien päät ovat yhdessä. Tehdään metsän äänimaisema. Levyltä on äsken voinut jo saada ideoita. Ohjaaja ohjeistaa äänimaiseman ulkopuolelta. Tehdään tuulen humina, pisaroiden ropina, lintujen laulu ja nakutus ja metsän eläimiä. Leikitään dynamiikalla: välillä kovempaa, välillä hiljempaa.
- Äänimaiseman jälkeen on aika siirtyä seuraavaan paikkaan. Mitä Ninnin laukusta nyt löytyy? Laukusta löytyvät uimalasit. Hmm... mitähän se tarkoittaa? Siirtymärituaali. Ohjaaja käy laittamassa meren ääninauhan päälle. Ninni alkaa taas reagoida ääniin ja lapset saavat arvaavat, missä olemme.

*noin 15 min*

#### 4. Meri – liikeilmaisu ja yksilökokemukset

- Ääninauha jatkuu ja alamme kaikki uida eri tyyleillä: ensin uidaan koiraa, sitten kissaa, sitten sammakkoa ja lopuksi vapaauintia. Vihellys ja istahdetaan rantahiekalle lepäilemään.
- Surffaus. Jokainen ottaa tilaa itselleen ja piirtää lattiaan lainelaudan. Ensin mennään makaamaan laudalle ja lähdetään melomaan käsillä vauhtia. Sitten noustaan laudalle seisomaan ja tasapainotellaan. Tulee iso aalto, jota väistetään, ja toinen, ja toinen! Lopuksi melotaan masullaan takaisin rannalle.
- Sukellus! Tähän tarvitaan leikkivarjo tai iso kangas. Kaikki ottavat kankaasta kiinni ja kangasta aletaan huojutella kuin valtameren isoja aaltoja. Jokainen saa yksi kerrallaan sukeltaa kankaan alle.
- Siirtymärituaali. Laukusta löytyy esim. foliota tai spiraalihyrrä. Musiikki päälle. Mihin olemme nyt saapuneet?

*noin 20 min*

#### 5. Avaruus – esiintymiskokemus ja ryhmätyöskentely

- Avaruusäänet soivat. Muodostetaan puolikuun muotoinen puolikaari. Kun kaari on muodostettu, kaikki saavat tulla eteen näyttämään oman avaruuskävelynsä. Ninni tekee kävelyt lasten kanssa. Muut katsovat.
- Mitä muuta avaruudessa on kuin planeettoja ja kuita? Tähtiä! Aletaan tehdä tähtikuvioita. Musiikki soi ja pienet tähdet lähtevät liikkeelle. Kun musiikki pysähtyy, ohjaaja sanoo jonkin luvun ja tähdet muodostavat ryhmän ottaen käsistä kiinni. Samalla he tekevät tähtikuvion. Lopuksi sanotaan kaikki ja tehdään yksi iso tähtikuvio.
- Avaruuskello näyttää, että on aika lähteä takaisin kotiin. Siirtymärituaali. Mutta hetkinen: mitäs ääniä nyt kuuluukaan? Taidammekin olla taas koululla.

*noin 20 min*

#### 6. Rauhoittuminen ja lopetus

- Loppurentoutus: auringonsäteet ja sadepisarat. Jakaudutaan pareihin. Toinen pareista käy masulleen makaamaan. Toinen on hieroja. Aurinko alkaa paistaa

ja auringonsäteet sivelevät lepääjän selkää. Hiljalleen alkaa sataa pieniä pisaroita. Pisarat ropisevat selkään ja niskaan. Alkaa sataa hieman kovempaa, mutta lopulta sade taas hiljenee ja aurinko paistaa jälleen. Vaihdetaan hierojan ja hierottavan paikkoja.

- Lopuksi jokainen makaa vielä itsekseen selällään ja kuunnellaan rauhoittumismusiikki.
- Istutaan piiriin ja sanotaan heippa Ninnille! Ninni hymyilee jo enemmän ja puhuu jo vähän enemmän kuin viime kerralla: "Heippa ja ensi kertaan!".
- Jos on aikaa, voi tehdä reflektionaamat: Piirretään taululle kolme kuvaa: hymynaama =), ok-naama =I ja surunaama =( . Jokainen saa mennä seisomaan sille kohdalle kuin millainen olo on nyt. Jos on aikaa mennä yksitellen, voi kertoa, miksi valitsi juuri tämän naaman.

*noin 15 min*

### **III KOLMAS KERTA: Ninnin eri tunteet**

#### **1. Virittäytyminen**

- Kun lapset tulevat tilaan, siellä odottavat molemmat ohjaajat, toinen saman tien Ninninä. Istutaan piiriin kaikessa hiljaisuudessa. Jos lapset aloittavat Zip, zap, boing -leikin, se voidaan leikkiä. Jos eivät aloita, tehdään toisenlainen aloitus – sekin kuitenkin viime kerrasta tuttu.
- Aletaan kulkea tilassa ja tervehtiä eri kehonosilla: a) kädellä, b) jalalla, c) päällä, d) kädellä ja jalalla jne.
- Vihellys ja piiriin istumaan.

*noin 5 min*

#### **2. Kontakti, draamasopimus ja tarinaan eläytyminen**

- Jakaudutaan pareihin ja tehdään sormenpäättänsi. Sormenpäät yhteen, musiikki alkaa soida ja liikutaan parin kanssa toista ja itseä aistien ja kuunnellen.



- Istutaan puolikaareen kohti esiintymistilaa. Ninni avaa laukkunsa ja sieltä löytyy kirje. Ninni pyytää toista ohjaajaa lukemaan kirjeen. Kysymys lapsille: Luetaan-ko kirje? (=Draamasopimus.)
- Ninni esittää kirjeen sisällön miimisesti samalla kun toinen ohjaaja lukee sen.

### **Ninnin eri tunteet:**

Ninni heräsi aamulla ja pesi hampaat. Hän puki päällensä housut, paidan ja hatun. Ninnillä oli kova nälkä. Hän päätti tehdä aamiaista. Ninni tykkää juustosta, mutta voi ei, juusto oli loppunut, ja sekös Ninniä harmitti. Ei voi mitään. Ninni päätti lähteä kouluun. Ninni näki koulumatkalla kavereita ja tuli iloiseksi. Välitunnilla isompi hiiri tönäisi Ninniä vahingossa ja Ninni kaatui. Ninni tuli surulliseksi. Isompi hiiri pyysi anteeksi ja he halasivat. Isompi hiiri kertoi olevansa ihastunut Ninniin. Ninni meni hämilleen ja häntä ujosutti.

Koulun jälkeen Ninni lähti reippaasti kotiin. Kotona hän kuitenkin kiukutteli äidille, koska häntä väsytti ja lisäksi häntä harmitti se, että juusto oli loppunut. Äiti otti Ninnin syliin ja Ninni tunsu turvallista oloa. Illalla Ninni kävi nukkumaan onnellisena.

*noin 10–15 min*

### **3. Tunneilmaisu ja esiintymisrohkeus**

- Kysytään lapsilta, mitä tunteita Ninni koki tarinan aikana. Kirjoitetaan lasten sanomat tunteet taululle.
- Kysytään tulisiko joku näyttämään, miltä näyttää kiukkuinen, ihastunut, väsynyt, surullinen, iloinen jne. Otetaan yksi kerrallaan lapsia eteen näyttämään.
- Seuraavaksi tehdään tunnearvausta. Lapset saavat valita yhden tunteen taululta (ei saa kertoa muille, minkä valitsee). Otetaan yksi lapsi kerrallaan esittämään tunnetta ilman puhetta. Muut arvaavat, mistä tunteesta on kyse. Ninni näyttää esimerkkiä. Kaikki käyvät näyttämässä jonkin tunteen – voi olla samojakin.
- Yhteinen tunneharjoitus: aletaan leikkiä viime kerrasta tuttua numeron mukaan ryhtymistä. Aletaan liikkua tilassa. Kun musiikki pysähtyy, ohjaaja sanoo lu-

vun ja mennään ryhmiin luvun mukaisesti. Tällä kertaa ohjaaja sanoo myös tunteen ja kaikki näyttävät ryhmässä toisilleen ko. tunteen. Viimeinen luku on sellainen, että saadaan sopivat ryhmät seuraavaa tehtävää varten.

*noin 20 min*

#### 4. Yhteinen piirtäminen

- Levitetään tilaan niin monta isoa paperia kuin on pienryhmiä. Kukin ryhmä käy yhden paperin äärelle. Ohjaaja ohjeistaa tehtävän. Tarkoitus on piirtää musiikin mukaan. Kun musiikki alkaa soida, saa alkaa piirtää mitä tahansa, mikä tulee musiikista mieleen. Millaiset värit sopisivat juuri tähän musiikkiin? Millaista musiikkia kuulet ja millaiset kuvat voisivat sopia yhteen musiikin kanssa? On kolmea erilaista musiikkia: surullista, iloista ja rauhallista (voi olla muitakin). Ohjeituksen jälkeen ohjaaja käy jakamassa värikynät ja piirtäminen voi alkaa.
- Kun kaikki musiikit ovat soineet, kerätään kynät pois ja kierretään taidenäyttelyssä katsomassa, millaisia piirustuksia muut ryhmät ovat taiteilleet. Ryhmä voi myös esitellä yhteistä työtään. Piirroksia siirretään talteen tai laitetaan seinälle.

*noin 15–20 min*

#### 5. Rauhoittuminen ja lopetus

- Käydään piiriin istumaan. Ninni avaa laukkunsa ja sen sisältä löytyy erivärisiä kortteja. Jokainen saa valita yhden kortin sen mukaan, millainen olo on nyt.
- Kun kaikilla on kortti, nostetaan kortit ilmaan. Laitetaan kortit vielä piirin keskelle, jotta nähdään, miten erilaisia värejä ja tunnelmia elämässä on. Pakataan kortit takaisin laukkuun.
- Loppurentoutuksen aika. Levittäydytään ympäri tilaa makaamaan ja kuuntelemaan musiikkia.
- Lopuksi piiriin istumaan ja sanotaan heippa Ninnille. Tällä kertaa Ninni osaa puhua vielä enemmän kuin viimeksi: hän osaa jo sanoa, että tulee taas viikolla uudestaan tapaamaan lapsia.

*noin 15 min*

## IV NELJÄS KERTA: Ninni ja kaveri

### 1. Virittäytyminen

- Piiriin istumaan, musiikki soi. Tervehditään ja leikitään tarvittaessa Zip, zap, boing, jos se tuntuu tärkeältä toistuvuuden vuoksi. Ninni on valmiiksi tilassa ja on huomattavasti vapautuneempi kuin aiemmin.
- Lämmitellään: jokainen tekee minkä tahansa liikkeen ja äänen, muut toistavat perässä. Otetaan kierros vielä uudestaan toiseen suuntaan.
- Leikitään ja lämmitellään lisää: Halhippa. Ninni on hippa. Kun jää kiinni, joutuu seinän viereen, mutta sieltä voidaan pelastaa halaamalla.

*noin 15 min*

### 2. Hyvä kaveri: draamasopimus ja hahmo seinälle

- Ninni avaa laukkunsa ja sieltä löytyy paketti. Paketissa lukee "Ystävälle – avataan vasta, kun on selvitetty, millainen on hyvä ystävä". Kysytään lapsilta, ovatko valmiit selvittämään, millainen on hyvä kaveri? (=Draamasopimus.)
- Piirretään taululle ihmishahmo. Kysytään lapsilta, millainen on hyvä kaveri eli millaisia ominaisuuksia on hyvällä kaverilla? Kirjoitetaan adjektiiveja ja muita sanoja taululle hahmon viereen. Täydennetään hahmoa: Mikä on tämän kaverin nimi? Kuinka vanha hän on? Mitä hän harrastaa? jne.

*noin 15 min*

### 3. Patsaita ja muovausta: hyvä vs. huono kaveri

- Millainen ei ole hyvä kaveri? Tehdään patsaita. Kun lapsi sanoo esimerkin huonosta kaverista tai tilanteesta, hän tulee näyttämään tilanteen patsaana Ninnin kanssa. Seuraavaksi joku muu tulee muovaamaan patsaasta ystävällisen: miten kädet ovat, millainen kehonasento, millaiset ilmeet. Tehdään muutamia patsaita ja muovauksia.

*noin 15 min*

#### 4. Pieniä kohtauksia: esiintymiskokemus ja draamallisen kohtauksen luominen

- Jaetaan kaikille parit. Parit tekevät pienen esityksen, jossa on kahden kaverin välinen kiva tilanne eli jossa kaverukset tekevät jotain kivaa yhdessä. Kohtauksessa pitää olla alku, keskikohta ja loppu. Tarkoitus on liikkua, käyttää ääntä ja puhua. Tilanne voi olla mikä tahansa. Jos on vaikea keksiä, ohjaaja ja Ninni käyvät antamassa valmiita tilanteita. Ohjaaja ja Ninni näyttävät esimerkkitilanteen.

*noin 25 min*

#### 5. Rauhoittuminen ja lopetus

- Käydään samojen parien kanssa lattialle ja otetaan taas auringonsäteet ja sadepisarat -hieronta. Lopuksi kaikki käyvät lepäämään ja kuunnellaan rauhoittumismusiikki.
- Loppupiiriin, hei hei Ninnille ja ensi kertaan. Muistutetaan, että seuraava kerta onkin viimeinen yhteinen kertamme Ninnin matkassa!

*noin 15 min*

## **V VIIDES KERTA: Ninni ja rohkeuseläimet**

#### 1. Virittäytyminen ja draamasopimus

- Piiriin istumaan, musiikki soi. Kerrotaan, että kyseessä on prosessidraaman ja *Ninnin matkassa!* -seikkailun viimeinen kerta. Tänään jätetään hyvästit Ninnille ja draamatunneille. Kysytään, ovatko kaikki valmiita lähtemään yhteisen matkamme viimeiseen seikkailuun? (=Draamasopimus.)
- Lähdetään liikkumaan tilassa: tervehditään ensin eri kehonosilla vanhaan tuttuun tapaan. Voidaan myös tervehtiä eri tunnetiloilla ja lopuksi voidaan tehdä erilaisia kaveritervehdyksiä (high five, halaus jne.).

*noin 10 min*

## 2. Rohkeuseläimet – rohkeutta itseilmaisuuun ja heittäytymiseen

- Joo-leikki eläinteemalla. Liikutaan tilassa eri eläiminä. Kuka tahansa saa ehdottaa, mitä eläintä leikimme. Aina ehdotuksen jälkeen huudetaan JOO!
- Istutaan piiriin ja pohditaan yhdessä, mitkä eläimet ovat lasten mielestä rohkeita ja millainen on rohkea eläin? Tämän jälkeen jokainen valitsee yhden eläimen, josta tulee oma rohkeuseläin. Aletaan liikkua kuten juuri valittu eläin. Miten eläin liikkuu? Onko eläin iso vai pieni? Miten se ääntelee? Miten eläin tervehtii muita eläimiä? Miten eläin nukkuu tai syö?
- Ryhmitetään muiden samankaltaisten eläinten kanssa. Ryhmissä jaetaan vielä parit.
- Esitellään rohkeuseläimet muille pareittain. Toinen ohjaaja ja Ninni antavat eläimille erilaisia tehtäviä, esim. miten nämä eläimet leikkivät, syövät, nukkuvat jne.?
- Jos käytössä on eläinpäähineitä, niitä voidaan hyödyntää jakamalla jossain vaiheessa työskentelyä jokaiselle eläimelle sopiva päähine. Myös eläinnaamiot voi askarrella, jos käytössä on useampi tunti.

*noin 30 min*

## 3. Jäähvyäiset Ninnille – draamatyöskentelyn kokoaminen ja reflektointi

- Kun kaikki eläimet on esitelty, tajutaan, että emme ole vielä kurkistaneet Ninnin laukkuun. Ninni avaa laukun ja oho! – se on tyhjä.
- Muistellaan yhdessä, mitä kaikkea Ninnin laukussa on matkan varrella ollut. Missä kaikkialla olemme olleet ja mitä kaikkea olemme tehneet?
- Seuraavaksi kaikki miettivät, mitä haluaisivat antaa Ninnille läksiäislahjaksi mukaan tuleville matkoille. Asia tai esine, jonka haluaa antaa, on näkymätön eli kuvitteellinen, ja näin ollen se voi olla mitä vaan. Toinen ohjaaja voi näyttää esimerkkiä ja antaa Ninnille vaikka aimo annoksen rohkeutta!
- Kaikki käyvät antamassa omat läksiäislahjansa Ninnille ja näin Ninnin laukku täyttyy taas.

*noin 15 min*

#### 4. Loppuhalaus ja rentoutuminen

- On aika jättää hyvästit Ninnille. Tehdään ryhmähali, jonka jälkeen Ninni lähtee jatkamaan matkaansa. Vilkutetaan Ninnille ja toivotetaan hyvää jatkoa. Ninni poistuu.
- Myös toisen ohjaajan kanssa voidaan tehdä ryhmähali, jonka jälkeen siirrytään loppurentoutukseen eli otetaan oma tila ja paikka ja käydään lepäämään.

*noin 15 min*

#### 5. Jatkopurku luokissa

- Rentoutuksen jälkeen istutaan vielä piiriin. Kiitetään kaikkia hyvästä työskentelestä viiden draamatunnin aikana. Siirrytään seuraavaksi luokkiin piirtämään aiheesta Ninnin matkassa!
- Ohjaajat menevät luokkiin mukaan ja kiertävät katsomassa lasten piirustuksia. Piirretään vielä reflektionaamat taululle ja pyydetään jokaista seisomaan sen naaman kohdalle, joka parhaiten kuvaa sitä tunnetilaa, joka draamatunneista on jäänyt mieleen. Kaikki kerrallaan tai yksitellen, jolloin voi myös sanallisesti perustella valintansa.

*noin 20 min*