

Eeva-Kaisa Ruokolainen

Draamakasvatus kuntoutusmenetelmänä maahanmuuttajataustaisilla lapsilla

Tampereen Yliopisto
Toukokuu 2009
Tampereen yliopisto
Teatterin ja draaman tutkimus

TAMPEREEN YLIOPISTO, TAIDEAINEIDEN LAITOS

RUOKOLAINEN, Eeva-Kaisa:

Draamakasvatus kuntoutusmenetelmänä maahanmuuttajataustaisilla lapsilla.

Pro gradu -tutkielma, 81 sivua.

Teatterin ja draaman tutkimus.

Toukokuu 2009.

TIIVISTELMÄ

Pro gradu -tutkimukseni tarkoitus on edesauttaa maahanmuuttajataustaisten lasten kuntoutumista ja kotoutumista edistävän draamapohjaisen käyttöteorian syntyä.

Tutkimus on toteutettu vertailemalla kahta erilaista casea. Ensimmäinen case kertoo 7-14 -vuotiaille pakolaislapsille pidetystä yhdeksän viikon mittaisesta kuntoutuskurssista.

Toinen case puolestaan tarkastelee tutkijan kolmen lukukauden aikana ohjaamaa monikulttuurista draamakerhoa, johon osallistui 13 maahanmuuttajataustaista ja 12 suomalaista 7-11 -vuotiasta lasta. Tapausten tulkinnassa tärkeäksi kysymykseksi nousi draamakasvatuksen vaikutus suomen kielen oppimiseen sekä draamatoiminnan vaikutukset lasten tunteisiin, minäkuvaan ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen.

Tutkimus osoitti, että molemmissa tapauksissa draamakasvatuksen työtapoja voitiin käyttää lasten kotoutumisen ja kuntoutumisen välineinä. Maahanmuuttajalapsiryhmässä lasten sanavarasto, itseluottamus ja tunteiden ilmaisu suomen kielellä kehittyi selvästi kuntoutuskurssin aikana. Integroidussa lapsiryhmässä lasten ilmaisukyky ja vuorovaikutustaidot lisääntyvät ja eri kulttuureista tulevien lasten välille alkoi syntyä ystävyyssuhteita. Toiminnan toteuttaminen oli välillä haasteellista ja vaati ohjaajalta syvällistä paneutumista ja sitoutumista toimintaan. Lisäksi erilaisia toimintatapoja oli kaiken aikaa kokeiltava, arvioitava ja muutettava tarpeen mukaan. Kaikkiaan draama toimintakenttänä tarjosi hyvän vaihtoehdon kulttuurien väliselle yhteistyölle ja sen avulla päästiin käsittelemään eri teemoja syvällisesti. Lapset pystyivät draamaharjoitusten avulla työstämään kokemuksiaan ja kohtaamaan rohkeasti tunteitaan, taitojaan ja painavia muistojaan.

Avainsanat: Draamakasvatus, draamapedagogiikka, integraatio, kotoutuminen, maahanmuuttajataustainen lapsi, kuntoutusmenetelmä, draamaohjaaminen.

Sisällys

1 Johdanto	1
1.1 Tutkimuksen tausta ja tavoitteet.....	3
1.2 Maahanmuuttajalapsiryhmä: case 1.....	4
1.3 Integroitu lapsiryhmä: case 2.....	5
1.4 Tutkimusmenetelmät.....	6
1.5 Tutkimusetiikka.....	8
2 Draamakasvatuksen soveltaminen maahanmuuttajataustaisille lapsille	9
2.1 Draamakasvatus maahanmuuttajataustaisten lasten kuntoutuksen välineenä.....	9
2.2 Maahanmuuttajataustainen lapsi.....	11
2.3 Kotoutumiskriisin vaiheet.....	13
2.4 Draamaohjaajan ja lasten kommunikointi ilman yhteistä äidinkieltä.....	15
2.5 Lähtökohtia draamaohjaajana toimimiseen: case 1.....	16
2.6 Lähtökohtia draamaohjaajana toimimiseen: case 2.....	18
3 Draamakasvatus kotoutumisen alkuvaiheissa: case 1	20
3.1 Syksyn 2005 kuntoutuskurssin suunnittelu ja toteutus.....	20
3.2 Kurssin ensimmäinen kokoontumiskerta.....	21
3.3 Kurssin toinen ja kolmas kokoontumiskerta.....	22
3.4 Kurssin neljäs, viides, kuudes ja seitsemäs kokoontumiskerta.....	23
3.5 Kurssin kahdeksas ja yhdeksäs kokoontumiskerta.....	25
4 Arviointia draamapohjaisen kuntoutuksen tuloksista: case 1	26
4.1 Kuntoutuksen toteutuminen.....	27
4.2 Ohjaajan rooli.....	28
4.3 Esiinnousseita ongelmia ja haasteita.....	29
4.4 Toiminnan vaikutukset maahanmuuttajalasten minäkuvaan.....	31
4.5 Maahanmuuttajalasten lisääntynyt tunteiden ilmentäminen.....	32
4.6 Draamakasvatuksen vaikutus uuden kielen oppimiseen.....	33

5 Draamakasvatus integroidussa lapsiryhmässä: case 2	36
5.1 Toiminnan alkuvaiheet.....	37
5.2 Struktuuri toiminnan perustana.....	38
5.3 Draamaharjoitusten soveltaminen maahanmuuttajataustaisille lapsille.....	40
5.4 Tunneharjoitukset.....	43
5.5 Kohti haastavampia harjoituksia.....	44
5.6 Satuseikkailut ja draamaprosessit työvälineinä.....	47
5.7 Draamaprosessi ” <i>Kamala Tarina</i> ”.....	49
5.8 Draamaprosessi ” <i>Näkymätön Ninni</i> ”	52
5.9 Oman kulttuuritaustan vahvistaminen draaman avulla.....	54
5.10 Anima mundi – minun kuvani.....	56
6 Arviointia draamakasvatuksen toteutumisesta: case 2	59
6.1 Esiinnousseita haasteita.....	60
6.2 Onnistumisen hetkiä.....	61
6.3 Tunteita herättävä draama.....	63
6.4 Draaman kautta opittuja asioita.....	65
6.5 Toiminnan erityispiirteitä.....	66
7 Yhteenvetoa maahanmuuttajataustaisille lapsille suunnatun draamakasvatuksen tuloksellisuudesta	67
7.1 Draamakasvatus akkulturaation tukena.....	68
7.2 Lapsiryhmien vertailua.....	69
7.3 Ohjaajan rooli.....	72
8 Lopuksi	74
9 Kirjallisuus ja lähteet	77

1 Johdanto

Maahanmuuttajataustaisten lasten kotoutuminen on pitkä ja monivaiheinen prosessi, jossa työstetään taaksejäänyttä elämää entisessä kotimaassa ja uutta elämää vieraassa maassa. Vuonna 1999 on tullut voimaan laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta. Kotouttamislain tavoitteena on edistää maahanmuuttajien kotoutumista, tasa-arvoa ja valinnan vapautta toimenpiteillä, jotka tukevat yhteiskunnassa tarvittavien keskeisten tietojen ja taitojen saavuttamista. Kotouttamislain perusteella pyritään tarjoamaan maahanmuuttajille heti maassa oleskelun alkuvaiheessa mahdollisuuksia hankkia suomalaisen yhteiskunnan aktiivisen ja tasavertaisen jäsenen valmiuksia. (Uusikylä, Tuominen, Reuter & Mäkinen 2005, 3, 19). Kuitenkaan laissa ei ole määritelty tarkemmin miten tavoitteeseen tulee käytännössä tähdätä.

Tutkin pro gradu -työssäni miten draamakasvatusta on käytetty maahanmuuttajataustaisten lasten kotoutumisen ja kuntoutumisen välineenä kahdessa erilaisessa ryhmässä vuosina 2005 - 2006. Draamapohjaisen kuntoutustoiminnan lähtökohtana on ollut ajatus siitä, että draamakasvatuksen keskeisten tavoitealueiden hallitseminen helpottaisi lasten kotoutumisprosessia ja kuntoutumista sekä antaisi heille keskeisiä valmiuksia uudessa ympäristössä toimimiseen.

Ensimmäinen case kertoo yhdeksän viikon mittaisesta kuntoutuskurssista, jolle osallistui hiljattain Suomeen tulleita pakolaislapsia. Setlementtitoiminnan rahoittaman ja koulupäivän jälkeen tapahtuvan kurssin ohjaajana toimi erityislasten ja -nuorten ohjaaja Paula Lohi. Toimin itse tässä ryhmässä ulkopuolisena mutta tarvittaessa toimintaan osallistuvana havainnoijana.

Toisessa casessa tutkin integroidun draamakerhon toimintaa, jonka osallistujista noin puolet oli suomalaisia ja puolet Suomessa asuvia eri maahanmuuton vaiheissa olevia lapsia. Lapset osallistuivat koululaisten iltapäivätoiminnan yhteydessä järjestettävään draamakerhoon, jossa olin ohjaajana yhdessä Paula Lohen kanssa.

Selkeyden vuoksi olen nimennyt ensimmäisen casen lapsiryhmän maahanmuuttaja-lapsiryhmäksi ja toisen casen lapsiryhmän integroiduksi lapsiryhmäksi. Molemmissa ryhmissä tapaamisten sisältösuunnitelmaa tarkistettiin kaiken aikaa ja draaman keinoin käsitellyt aiheet ja teemat syntyivät lasten elämässä olevista tarpeista tai ongelmista.

Kuntoutuksella tarkoitetaan tämän tutkimuksen yhteydessä toimintaa, jolla tähdättiin lapsen taitojen kehittämiseen ja sitä kautta toimintakyvyn lisäämiseen uudessa ympäristössä. Kuntoutuksen yleisten periaatteiden mukaan toiminta pohjautui kodin ja perheen keskeisen aseman huomioimiseen, toiminnan suunnitelmallisuuteen, toimivaan struktuuriin, vaihtoehtoisen kommunikaation käyttöön sekä käyttäytymisterapian periaatteisiin, joiden mukaan huomiota kiinnitetään lapsen käyttäytymispuutteisiin, liikkakäyttäytymiseen ja myönteiseen käyttäytymiseen. (mm. Mononen 1995, 23 & 45, Kerola 1997, 43.)

Draamakasvatuksella tai draamatoiminnalla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan hyvinkin erilaisia ja monipuolisia ilmaisuharjoituksia ja draamakokonaisuuksia, joiden avulla opittiin tai opeteltiin uusia asioita. Maahanmuuttajalapsiryhmässä draamakasvatuksen menetelmiä käytettiin yhtenä osana toteutettua toimintaa ja niiden ohella mm. maalattiin, laulettiin ja liikuttiin. Draamakasvatuksen käytettyjä työvälineitä olivat maahanmuuttajalapsiryhmässä erilaiset pantomiimi-, ääni-ilmaisu-, liikeilmaisu- ja tunneharjoitukset. Lisäksi toteutettiin pieniä roolileikkejä ja esiinnyttiin toisille.

Integroidussa lapsiryhmässä kyseessä oli nimenomaisesti draamakerho ja kaikki kerhon toiminta lukeutui draamakasvatuksen piiriin. Draamakerhossa draamatyöskentely kehittyi kokoajan siihen suuntaan, että yksittäiset ilmaisuharjoitukset alkoivat liittyä entistä enemmän valittuihin teemoihin ja kokonaisuuksiin. Yhteisten pelisääntöjen löydyttyä toiminnan pohjana toimivat usein esimerkiksi tarinat tai tavarat ja toiminnassa käytettiin paljon prosessidraaman menetelmiä.

Kahta lapsiryhmää tutkimalla ja vertailemalla etsin draamamenetelmiä, joiden voisi olettaa sopivan erityisen hyvin maahanmuuttajataustaisille lapsille. Kiinnitän huomioita ryhmille yhteisiin haasteisiin ja toiminnassa onnistuneisiin seikkoihin. Tavoitteenani on osaltani edesauttaa maahanmuuttajataustaisten lasten kuntoutumista ja kotoutumista edistävän draamapohjaisen käyttöteorian syntymistä.

1.1 Tutkimuksen tausta ja tavoitteet

Pirjo Mikkola ja Lisbeth Heino ovat tutkineet maahanmuuttajataustaisten lasten sopeutumista peruskouluun. Tekijät esittelevät erilaisia lähestymistapoja sopeutumiseen. Akkulturaatioteorian (Mikkola & Heino 1997, 25) mukaan oletetaan, että maahanmuuttajien tulisi sopeutua suomalaiseen yhteiskuntaan automaattisesti. Kuitenkaan aina ei mietitä laajemmassa mittakaavassa työvälineitä, joilla olisi mahdollista auttaa uuteen kulttuuriin muuttaneita lapsia sopeutumaan. Käytännössä esimerkiksi lasten S2-opinnot (suomi vieraana kielenä opinnot) voivat jäädä toteutumatta. Maahanmuuttajataustaiset lapset osallistuvat silloin normaalisti suomen äidinkielen opetuksen tunneille, eikä opetusta eri aineissa pystytä tarjoamaan kuin ainoastaan suomen kielellä.

Maahanmuuttajuutta on tutkittu Suomessa aikaisemmin esimerkiksi asenteisiin ja kotoutumiseen liittyen. Eeva-Maija Lappalainen on tutkinut kulttuurisesti sensitiivistä opettajuutta aiheenaan käden, kielen ja kulttuurin oppimisen yhdistäminen maahanmuuttajien koulutuksessa ja opettajan kasvupolulla. Lappalainen (2005, ii) tuo esiin miten luovuus, innovaatiot, kokeilu ja toiminta ovat tärkeitä maahanmuuttajien opettamisessa.

Varsinaisesti maahanmuuttajien kuntoutusta tai kotoutumista ei ole aikaisemmin tutkittu draamakasvatuksen viitekehyksestä. Yhdistän tästä syystä tutkimuksessani tietoa eri tieteenaloilta. Sovellan pedagogiikkaan, erityispedagogiikkaan, draamakasvatukseen ja maahanmuuttajataustaisten lasten opettamiseen liittyviä lähteitä.

Erityisesti Kristiina Ikosen teos *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa* on toiminut hyvänä tiedonlähteenä siitä, mitä asioita maahanmuuttajaoppilaiden ohjaamiseen liittyy. Lisäksi olen perehtynyt vuorovaikutus- ja kommunikaatiohäiriöisten sekä ylivilkkaiden lasten kuntouttamiseen niin käytännössä kuin teoriassakin. Käytän lapsista termiä ”maahanmuuttajataustainen”. Erona pelkkään maahanmuuttaja-sanaan siihen sisältyy ajatus siitä, että ajan myötä lasta ei luokiteltaisi välttämättä aina maahanmuuttajaksi, vaikkakin maahanmuuttajatausta tulee aina olemaan osa hänen identiteettiään.

Toivon tutkimukseni voivan antaa työvälineitä ennen kaikkea draamaohjaajille ja ilmaisutaidonopettajille, jotka työskentelevät maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten parissa. Koska maahanmuuttajien parissa tehtävä yhteistyö on moniammatillista, voidaan tutkimustulosten odottaa kiinnostavan myös opettajia, lastentarhanopettajia ja harrastusohjaajia. Näin ollen tutkimuksesta voivat hyötyä useat ihmiset, jotka etsivät uusia eväitä työskentelyynsä erityistä tukea vaativien lasten ja nuorten kanssa.

1.2 Maahanmuuttajalapsiryhmä: case 1

Ensimmäisen casen osalta tutkimuskohteenani on yhdeksän viikon mittainen draamaharjoituksia sisältävä kuntoutuskurssi, johon osallistui viisi pakolaisena Suomeen tullutta lasta. Kurssin toiminnassa painotettiin suomalaisen yhteiskuntaan integroitumista tunteiden käsittelyn, sosiaalisen vuorovaikutuksen, positiivisen minäkuvan sekä uuden kulttuurin ja kielen ymmärtämisen näkökulmista.

Ryhmä muodostui viidestä Suomessa asuvasta syntyperältään afganistanilaisesta lapsesta. Neljä lapsista oli iältään noin 11-vuotiaita, yksi lapsista noin 14-vuotias. Neljä lapsista oli poikia, yksi heistä oli tyttö. Neljä lapsista osallistui jokaiseen tapaamiseen mutta vanhin lapsista tuli mukaan myöhemmin ja osallistui ainoastaan kolmeen viimeiseen tapaamiskertaan.

Lapset olivat tulleet Suomeen YK:n luokittelemalla pakolaisstatuksella ja heillä oli kokemuksia pakolaisleireistä, sodasta, väkivallasta ja vainosta. Lasten kotimaa oli Afganistan ja he olivat tulleet Suomeen Iranin kautta. Suomessa he asuivat äitiensä ja sisarustensa kanssa asuinalueella, jonka väestöstä 40% oli maahanmuuttajataustaisia. Kaikki lapset olivat kokeneet elämässään menetyksiä ja muutoksia ja heidän nykyiseen elämäänsä sisältyi paljon ristiriitaa, haasteita ja uuden oppimista. Kuitenkin kaikille lapsille oli ominaista positiivisuus, innokkuus ja iloinen suhtautuminen kaikkeen järjestettyyn toimintaan.

Kaikki lapset aloittivat suomalaisen peruskoulun syksyllä 2005 valmistavalla vastaanottoluokalla. Heillä oli koulun alkaessa luokassa avustaja ja erityisopettaja sekä tarvittaessa koulun kieliavustaja. Lapset erottuivat kuntoutuskurssin alkaessa koulussa omana joukkonaan, joka ei ollut saanut vielä muita ystäviä. Kuntoutustoiminnan alkaessa lapset olivat käyneet kaksi kuukautta koulua ja he olivat asuneet Suomessa alle puoli vuotta. Heidän suomen kielen taitonsa koostui lähinnä yksittäisistä sanoista tai kahden sanan lauseista.

1.3 Integroitu lapsiryhmä: case 2

Toinen case muodostuu ala-asteen iltapäivätoiminnan draamakerhosta, jolla oli tapaamisia koulupäivän jälkeisen iltapäiväkerhon yhteydessä kolmen lukukauden aikana. Draamakerhossa oli mukana yhteensä 25 suomalaista ja maahanmuuttajataustaista lasta. Maahanmuuttajataustaisia lapsia oli 13, kuusi heistä oli tyttöjä ja seitsemän poikia. Kaikkiaan ryhmässä oli kymmenen tyttöä ja 15 poikaa. Lapset olivat iältään 7-12 -vuotiaita ja he tulivat valmentavalta, ensimmäiseltä tai toiselta luokalta. Usealle maahanmuuttajataustaiselle lapselle ja muutamalle suomalaiselle lapselle oli tehty HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma.

Käytännön syistä draamakerho jaettiin neljään pienryhmään, jotka kokoontuivat eri viikonpäivinä. Pienryhmissä tapahtui vaihtelua, koska toimintaan saattoi tulla mukaan uusia lapsia toisten jäädessä toiminnasta pois. Myös lasten kokoonpano pienryhmissä vaihteli ja välillä kaikille draamakerhon lapsille järjestettiin yhteistä toimintaa.

Vaikka toiminta toteutettiin pienryhmissä, käytännössä oli kyseessä yksi integroitu draamakerho ja usein pienryhmissä toteutettiin samoja harjoituksia. Toimintatapa mahdollisti myös sen, että halutessaan lapset saattoivat osallistua samaan toimintaan kaksi kertaa. Pääsääntöisesti lähes kaikki ryhmän maahanmuuttajataustaiset lapset olivat toiminnassa mukana vähintään kahden lukukauden ajan. Tänä aikana he ehtivät toimia pienryhmissä yhdessä kaikkien toimintaan osallistuneiden lasten kanssa.

Draamakerhoon osallistuneiden lasten kokoonpano oli varsin heterogeeninen ja lapset erosivat toisistaan monin eri tavoin. He olivat eri ikäisiä ja eri kehitysvaiheessa, heillä oli erilainen kieli- ja kulttuuritausta, uskonto ja kouluhistoria. Maahanmuuttajataustaiset lapset olivat tulleet Suomeen eri syistä, joita emme tienneet tarkemmin. Yleisen levottomuuden vuoksi tässä ryhmässä tarvittiin ohjaajilta perusteellista suunnittelua sekä joustavia ratkaisuja toiminnan toteuttamiseksi. Myös ohjaajana toimiminen oli haastavampaa integroidussa lapsiryhmässä, vaikka siinä mukana olevien maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen taito oli jo varsin hyvä.

1.4 Tutkimusmenetelmät

Tutkimusaineistona toimivat omani ja ohjaaja Paula Lohen muistiinpanot, arvioinnit, raportit, lapsilta kerätty palaute ja heidän toiminnan aikana tuottamansa materiaali. Integroidun lapsiryhmän tapaamiskerroilta on myös kuvattu videotalliointeja. Koska maahanmuuttajalapsiryhmää käsittelevä case käsittelee yhdeksän viikon mittaista kokonaisuutta, kuvaan yksityiskohtaisemmin eri tapaamiskertojen sisältöjä. Toisessa casessa käsittelen laajempia kokonaisuuksia ja toiminnassa kolmen lukukauden aikana esiinnousseita seikkoja. Integroidun lapsiryhmän tutkimusmateriaalin laajuus vaikuttaa myös siihen, että käsittelen integroitua lapsiryhmää maahanmuuttajalapsiryhmää laajemmin.

Integroidussa lapsiryhmässä tutkimuksen kannalta riskitekijäksi muodostui, että toimin itse toisena ryhmän ohjaajana. Jos tutkija ymmärtää kohteensa kuten hän itse kokee ja ymmärtää asioita, voi tutkimustulos vääristyä (Saarnivaara 1998, 189). Integroidun lapsiryhmän kyseessä ollessa pyrin objektiiviseen aineiston analyysiin nojautumalla omien muistiinpanojeni ohella myös tapahtumiskerroista nauhoitettuihin videotaltiointeihin.

Toisaalta tietynlaista subjektiivisuutta voi pitää myös kvalitatiivisen tutkimuksen voimavarana koska tutkijan toimintaan osallistuminen mahdollistaa luottamuksellisen suhteen tutkittaviin henkilöihin (Tynjälä 1991, 392). Draamakerhoa toteutettiin koululaisten iltapäivätoiminnan yhteydessä, ja toimin lasten ohjaajana draamakerhon lisäksi myös iltapäivätoiminnassa. Täten minulla oli tutkijana erinomainen mahdollisuus olla lähellä tutkimuksessa mukana olevia lapsia ja luoda heihin luottamuksellinen suhde. Huomasin myös miten draaman kautta luottamus lujittui huomattavasti suuremmaksi kuin jos olisin toiminut ainoastaan iltapäivätoiminnan ohjaajana. Olen tunnistanut tutkimusta tehdessäni, että suhde tutkittaviin lapsiin on tiedostettava, jottei tutkimuksen totuusarvo kärsisi (vrt. Tynjälä 1991, 395).

Uskon, että aineiston analyysissä auttoi se, että aineiston keruu tapahtui kevätlukukausina 2006 ja 2005 sekä syyslukukaudella 2005. Aineiston analyysi sekä tutkimustuloksista kirjoittaminen sijoittui puolestaan myöhempään ajankohtaan, jolloin tapahtumia eivät värittäneet enää voimakkaasti toimintaan liittyneet omat tunnereaktioni. Olen myös tarkistanut ovatko tulkintani yhteneviä toisen ohjaajan kanssa.

Tutkimukseni luonne on laadullinen ja se määrittynyt abduktiona eli päättelyprosessina, jossa induktio (aineistolähtöinen) ja deduktio (teorialähtöinen) toimivat vastavuoroisesti johtopäätösten muodostamisessa (Grönfors, 1982, 29). Tutkimusmetodina ovat tapaustutkimuksen menetelmät siinä mielessä, että tutkimuksessa mukana olleita lapsia seurattiin ja havainnoitiin tutkimusaikana. Molemmissa ryhmissä toiminta lähenteli myös toimintatutkimusta, jossa tehdään interventio todellisen elämänmenoon ja tehdään tarkkaa tutkimusta tämän intervention vaikutuksista (Kerola 1997, 73).

Olin maahanmuuttajalapsiryhmässä mukana tarvittaessa osallistuvana havainnoivana tarkkailijana. En usko sen vaikuttaneen suuresti lapsiin, koska he olivat itselleni ennestään tuttuja koulunjälkeisestä iltapäivätoiminnasta. Toisaalta keskusteluni Paula Lohen kanssa vaikuttivat mahdollisesti jonkin verran siihen, mitä harjoituksia tapaamiskerroilla toteutettiin. Integroidussa draamakerhossa omalla toiminnallani oli puolestaan suuri vaikutus siihen, millaisiksi draamatapaamiset muodostuivat. Pyrkiessäni objektiivisuuteen molempien ryhmien havainnoinnissa, on olennaista, että tartun niin epäonnistumisiin kuin onnistumisiin ja analysoin niitä riittävän useista näkökannoista.

1.5 Tutkimusetiikka

Tutkimuksen alkaessa oli tärkeää miettiä, mitä seurauksia tutkimuksesta voisi koitua lapsille. Oli myös suuri kysymys, kertoako tutkimuksesta lapsille ja heidän perheilleen. Kyseisessä tutkimuksessa arvioin yhdessä Paula Lohen kanssa, että kertomisesta voisi aiheutua enemmän haittaa kuin hyötyä, ja lapset voisivat jäädä toiminnasta pois. Esimerkiksi kieliongelmiin vuoksi olisi voinut olla mahdotonta saada vanhempia ymmärtämään tutkimuksen todellinen luonne. Moni perhe pelkää käyttää tulkkia aikaisempien viranomaistahoihin liittyneiden pettymysten ja pelkojen vuoksi. Lapset eivät siis missään vaiheessa tienneet kuuluvansa tutkimukseen. Minulla oli kuitenkin lupa tutkimuksen tekemiseen kuntoutusprojektin ja toiminnan rahoittajalta.

En paljasta tutkimuksessa lasten henkilöllisyyksiä. En myöskään koe tarpeelliseksi paljastaa projektin toteuttajaa tai lasten asuinalueita. Käytän lasten ohjaajasta kuitenkin hänen omaa nimeään koska hän on tutkinut ja kehittänyt maahanmuuttajataustaisten lasten kuntouttamista Suomessa.

Maahanmuuttajataustaisten lasten yhdeksän viikon mittaisella kuntoutuskurssilla ohjaaja Paula Lohi koki mukana oloni positiiviseksi, koska hän sai omille ajatuksilleen ja havainnoilleen heijastuspintaa ja toisen aikuisen näkemyksen. Integroidussa lapsiryhmässä puolestaan suunnittelimme ja toteutimme toimintaa yhdessä.

2 Draamakasvatuksen soveltaminen maahanmuuttajataustaisille lapsille

Soile Rusanen (2001, 53) mainitsee teatterikasvatustyöryhmän nostaneen draamakasvatuksen tehtäviksi mm. todellisuuden jäsentämisen, oman persoonan rakentamisen sekä elämän ja toisen ihmisen ymmärtämisen. Inari Grönholmin (1994, 8-10) mukaan ilmaisukasvatuksen tehtäviä ovat eettisen ja esteettisen elämänasenteen kehittäminen, valintojen merkityksen ymmärtäminen sekä elämän ilmiöiden ja ihmisten välisen vuorovaikutuksen ymmärtäminen. Tärkeää on myös kehittää myönteistä suhtautumistapaa itseä, ryhmää, yhteiskuntaa ja erilaisia kulttuureja kohtaan, sekä monipuolistaa ilmaisua.

Suomessa on toistaiseksi kiinnitetty vähän huomiota maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten hyvinvointiin ja Suomeen kotoutumiseen (Korpela 2005, 29). Myös draamakasvatuksen käyttö Suomessa on vähäistä verrattuna esimerkiksi muihin pohjoismaihin tai Isoon-Britanniaan. Kuitenkin nykyään koulun eri oppisisältöjen suunnittelussa näkyy pyrkimys eri taiteenalojen integrointiin ja elämispainotteisesta oppimisesta puhutaan paljon. (Rusanen 2001, 56.) Jotta draamakasvatusta voitaisiin soveltaa maahanmuuttajataustaisille lapsille, on ohjaajan ymmärrettävä niitä erityispiirteitä, joita lapsilla voi ilmetä toiminnan aikana kielivaikeuksien ja maahanmuuttoprosessin seurauksena.

2.1 Draamakasvatus maahanmuuttajataustaisten lasten kuntoutuksen välineenä

Draaman ydin on ihmiselle merkityksellisessä toiminnassa ja kuvittelussa. Draaman käytäntöjä on ollut aina kasvatuksen piirissä. Kuitenkin draaman käsite on hyvin moninainen. Draama on sanana nykyisin ilmaisutaitoa käytetympi, vaikka sanan voidaan käsittää tarkoittavan näytelmää, näytelmäkirjallisuutta tai teatteriesityksen valmistamista. Draamapedagogiikalla, pedagogisella draamalla, ilmaisutaidolla, ilmaisukasvatuksella tai draamakasvatuksella tarkoitetaan draaman käyttöä niin taidemuotona kuin opetusmenetelmänäkin. (Jäälinoja 2000, 21.)

Pedagogisella draamalla ja draamakasvatuksella tarkoitetaan kasvatuksellista ja opetuksellista toimintaa, jossa käytetään luovia, teatterinomaisia keinoja ja harjoitetaan taiteiden välistä yhteistyötä. Työskentelytapa yhdistää ilmaisun eri osa-alueet: sanan, äänen, kuvan liikkeen ja musiikin. (Jäälinoja 2000, 21-22.)

Draama luo näyttämön aikuisen ja lapsen kulttuurien kohtaamiselle. Se tarjoaa mahdollisuuden suunnitella kohtauksia niiden kertomusten avulla, joihin kulttuuriset merkitykset kätkeytyvät, ja toteuttaa toimintaa käytännössä aikuisen ja lapsen yhteisessä improvisoinnissa. Draaman avulla lapsi voi tarttua itselleen merkityksellisiin asioihin ja kasvaa persoonana. (Helenius 2000, 14.)

Kaikkiaan draamakasvatuksen menetelmiin ja harjoituksiin tutustuesssa opetellaan todennäköisesti lapsille täysin uudenlaisia työskentelytapoja. Erilaisten eettisten ja uskonnollisten näkemysten kunnioittamiseksi vanhemmille on kerrottava mahdollisimman tarkasti ja perustellusti mitä ollaan tekemässä. Lisäksi heiltä on kysyttävä toimintaan lupa. Itse törmäsimme mm. kysymykseen siitä saako ohjaaja koskettaa lasta draamatoiminnan aikana. Lapsi jäykistyi tuntiessaan ohjaajan kosketuksen eri tilanteissa. Asia selvisi kun lapsen vanhempien kanssa puhuttiin ja he antoivat lapselle ja ohjaajille suostumuksen, että erilaisissa harjoituksissa ohjaaja saattoi sanallisten ohjeiden lisäksi koskettaa lasta.

Käsitykset taideaineiden opinnoista ja draamakasvatuksesta voivat varsinkin islaminuskoisilla perheillä poiketa huomattavastikin suomalaisista tavoitteista (Päivärinta 2005, 53). Esimerkiksi ihmisen kuvaaminen on alue, johon saatetaan suhtautua eri tavoin. Islamin pyhä kirja Koraani esimerkiksi kieltää kulttipatsaat muttei mainitse kuvia. Kuitenkin kuvaan kielteisesti suhtautuvia kertomuksia on islamin perimätiedossa. Islamin mukaan ihminen ei myöskään voi kilpailla Jumalan kanssa luomalla kuvia elävistä olennoista. (http://www.nba.fi/fi/opetus_islam_1.)

Työskennellessään esimerkiksi islaminuskoisten lasten kanssa suomalainen ohjaaja ei voi olla selvillä eri perheiden arvoista ja toiveista. On mahdollista, että perhe suhtautuu kriittisesti esimerkiksi lasten valokuvaamiseen tai videoimiseen. On myös mahdollista, että varsinkin tyttöjen liikuntaan ja esiintymiseen liittyvää toiminnan toivottaisiin olevan perinteistä suomalaista koululiikuntaa hillitympää tai rajoitetumpaa. Myös käsitykset näyttelemisen ja esiintymisen hyväksymisestä saattavat vaihdella perheen näkemyksen mukaan.

Molemmissa ryhmissä draamakasvatusta toteutettiin lasten tarpeisiin liittyen ja draaman avulla pyrittiin vahvistamaan lasten taitoja arkielämässä. Maahanmuuttajalapsiryhmässä draamaharjoitusten lisäksi erilaiset kuuntelutehtävät, käden ja silmän yhteistyö sekä hieno- ja karkeamotoriikka harjaannuttivat taitoihin, jotka ovat oppimisen perusta. Integroidussa lapsiryhmässä draamapohjaisen epävirallisen tekemisen kautta koitettiin erilaisten oppimistavoitteiden lisäksi tukea lasten kaveruussuhteita ja suvaitsevaisuutta sekä tutustua tapoihin toimia ja olla vuorovaikutuksessa toisten muista kulttuureista tulevien lasten kanssa.

Lasten kuntoutumisen ja kotoutumisen tavoitteita asetettiin ryhmäkohtaisesti mutta draamatapaamisten sujuvuutta arvioitiin lapsi- ja tehtäväkohtaisesti, jolloin jokaisen yksilöllinen edistyminen näkyi parhaiten. Kokemukseni mukaan suunnitelmallisen draamakasvatuksen toteuttamista helpottaa jos ohjaajalla on tietoa maahanmuuttajataustaisista lapsista sekä kotoutumiskriisin eri vaiheiden ilmenemisestä.

2.2 Maahanmuuttajataustainen lapsi

Maahanmuuttajalla ja maahanmuuttajataustaisella henkilöllä tarkoitetaan pysyvässä asumistarkoituksessa maahan muuttanutta henkilöä, joka ei ole Suomen kansalainen. Se on yleiskäsite, jota käytetään kuvaamaan kaikkia maahan muuttaneita henkilöitä. Maahanmuuttajuuden syyt voivat olla moninaiset, tai maahanmuuttajuus saattaa johtua paluumuutosta.

Osa maahanmuuttajista tulee Suomeen pakolaisina. Pakolaisuus on vahva kokemus ja vaikuttaa läpi koko elämän. Pakolaisuuden vaikutukset heijastuvat pitkälle seuraaviin sukupolviinkin. Pakolainen tarvitsee henkilökohtaisen tuen lisäksi myös terapiaa ja tukea. Tuen tulisi kestää niin pitkään kuin se on tarpeen ja sen pitäisi olla yksilöllistä. (Laitinen 1989, 32-35.)

Maahanmuuttajataustaiset lapset joutuvat koetukselle monen asian suhteen heille vieraassa kulttuurissa (Lappalainen 2005,7). Usein perheen lapset ja nuoret oppivat käyttökielen vanhempiaan nopeammin ja kotoutuvat heitä nopeammin uuteen yhteiskuntaan. Tällöin lapset voivat myös ottaa vastuuta huoltajistaan ja rooli suhteessa vanhempiin vaihtuu. (Päivärinta 2005, 49).

Lapsen syrjäytyminen voi alkaa jo päiväkodissa tai koulussa. Kiusaamistilanteet ovat arkipäivää. Rassistisuutta ilmenee moneen suuntaan, myös maahanmuuttajataustainen lapsi saattaa itse käyttäytyä rassistisesti muita kohtaan. Lisäksi piilorassistisuutta ilmenee. Lapsilla saattaa ilmetä stressioireita, mutta aina tulisi myös sulkea pois oppimiseen liittyvät muut pulmat. Toisinaan käy niin, että kaikki lapsen pulmat liitetään maahanmuuttoprosessiin, ja kestää aikaa, että hän pääsee tarvittavien palvelujen piiriin tai oppimisvaikeuksien ollessa kyseessä oireyhtymän tutkimuksiin. (Päivärinta 2005, 49.)

Maahanmuuttajataustaiset lapset tarvitsevat paljon tukea mm. kouluun ja kaverisuhteisiin liittyvissä asioissa. Lapsille ja nuorille olisi erityisen tärkeää saada ystäviä ja tulla hyväksytyksi samanikäisten suomalaislasten parissa. (Korpela, 2005, 29.) Kulttuurien vuorovaikutuksessa lapsi saattaa joutua useisiin ristiriitatilanteisiin. Ymmärtämättömyys voi liittyä kieleen, uskuntoon tai kulttuuriin. Valtaväestön näkemykset saattavat erota perheen vakaumuksista. Lapsi voi joutua tilanteisiin, joissa hän voi tuntea tekevänsä väärin vanhempiaan ja uskontoaan kohtaan. Esimerkiksi suomalaiset ruuat ja ruokailutottumukset voivat olla lapsille vieraita. (Päivärinta 2005, 45-49.)

Länsimainen ja erityisesti pohjoismainen yksilökeskeinen kasvatusilmapiiri poikkeaa muualla vallitsevammasta yhteisökeskeisemmästä kasvatustavasta. Tämä saattaa näkyä maahanmuuttajataustaisilla lapsilla itseohjautuvuuden ja itsekontrollin puutteena. Suomessa lapsia kasvatetaan itsenäisyyteen ja omatoimisuuteen, joissakin muissa maissa koulunkäynti voi olla täysin opettajajohtoista, eikä oma ajattelu ja pohdinta ole toivottavaa. Joissakin kulttuureissa myös vanhempien auktoriteetti on huomattavasti vahvempi kuin Suomessa. Ristiriitojen välttämiseksi on tärkeää, että mahdollisuuksien mukaan lasten vanhempien kanssa ollaan vuorovaikutuksessa ja heille annetaan riittävästi tietoa suomalaisen arvomaailman perusteista ja kasvatuksen tavoitteista. (Päivärinta 2005, 46-48.)

2.3 Kotoutumiskriisin vaiheet

Kaikki maahanmuuttajat käyvät läpi erimuotoisen kotoutumiskriisin.

Lohi (2005a, 6) havainnoi kotoutumiskriisin esiintymistä maahanmuuttajataustaisilla lapsilla. Ensimmäisessä, kuherruskuukauden vaiheessa kaikki näyttää hyvältä. Tämä vaihe kestää noin puoli vuotta. Alun ihastusta seuraa erimuotoinen sokkivaihe. Vaihe syntyy parin ensimmäisen vuoden aikana, eikä sitä aluksi välttämättä huomaa.

Tulevaisuus huolestuttaa, eikä surulle löydy syytä. Ulkoisesti ihminen voi olla rauhallinen, mutta sisällä myrskyää. Monet arkielämän seikat ja suomalaiskontaktien puute painavat mieltä.

Kolmannessa, reaktiovaiheessa kamppaileva ihminen alkaa nähdä ympäristöään eikä pidä näkemästään. Lapsilla tämä voi ilmetä esimerkiksi käyttäytymispulmina, stressinä, päänsärkynä, univaikeuksina tai vetäytymisenä. Lapsi voi ikävöidä kotimaahansa ja kokea vihantunteita toisia kulttuureja ja vanhempiaan kohtaan. (Lohi, 2005a, 6.)

Ulkopuolisen silmin maahanmuuttajataustainen lapsi saattaa vaikuttaa esimerkiksi laiskalta, huolimattomalta, keskittymättömältä tai epäsosiaaliselta. Todellisuudessa vaikeudet voivat selittyä esimerkiksi identiteetin etsimisellä, itsetunto-ongelmilla ja alisuoriutumisella.

Viimeisessä, tasaantumisen ja rauhoittumisen vaiheessa maahanmuuttajataustainen lapsi alkaa hyväksyä elämäntilanteensa ja alkaa nähdä myönteisiä asioita uudessa kulttuurissa. Lasten reaktioita ei välttämättä aina yhdistetä maahanmuuttoprosessiin. (Lohi 2006 & Perttula 2005, 72-73.)

Liebkind puolestaan esittelee Suen ja Suen (1990) luomaa mallia, jossa sopeutumista tarkastellaan yksilön etnisen identiteetin kehityksen kannalta. Vaiheet ovat konformisuusvaihe, ristiriitavaihe, uppoutumisenvaihe, itsetutkiskelunvaihe ja bikulturaalinen vaihe. (Liebkind 1994, 27.)

Ensimmäisessä, konformisuusvaiheessa vähemmistöjäsenen on pakko sopeutua suomalaiseen yhteiskuntaan. Tästä voi seurata tunteita oman kulttuurin huonoudesta. Toisessa, ristiriitavaiheessa tunteet ovat sekavat, eikä maahanmuuttaja tiedä miten omaan kulttuuriin tulisi suhtautua. Kolmannessa, uppoutumisen vaiheessa valtakulttuurin arvostelusta tulee keskeistä. Vaihe on tunnepitoinen. Neljännessä, itsetutkistelun vaiheessa henkilö kykenee tutkimaan omaa kulttuuriaan olematta liian kriittinen kuten konformisuusvaiheessa. Vaiheen aikana maahanmuuttaja voi huomata suomalaisessa kulttuurissa positiivisia piirteitä. Viidennessä bikulturaalisessa vaiheessa maahanmuuttaja saavuttaa sisäisen rauhan ja hän pystyy arvostamaan osia molemmista kulttuureista. (Liebkind 1994, 27-29.)

Liebkind (1994, 28) toteaa, että kulttuurien kohtaamisesta aiheutuvat muutokset eivät välttämättä aina muodostu maahanmuuttajalle stressitekijäksi. Lohi (2006) arvioi kuitenkin perheen kotoutumiskriisin vaiheiden näkyvän aina lapsessa, joka käy läpi omia tunteitaan. Mielestäni maahanmuuttajataustaisten lasten parissa työskentelevien henkilöiden on syytä olla tietoisia eri kotoutumiskriisin vaiheista. Uskon tämän auttavan myös draamaohjaaja ymmärtämään lasten käyttäytymistä sekä siihen liittyviä tunteita.

2.4 Draamaohjaajan ja lasten kommunikointi ilman yhteistä äidinkieltä

Nojaudumme kommunikaatiossa yleisimmin automaattisesti omaan äidinkieleemme. Ohjaajana minusta tuntui aluksi haastavalta ajatus siitä, että maahanmuuttajataustaiset lapset eivät välttämättä ymmärtäisi puhettani. Kuitenkin käytännössä huomasin, että lapset olivat erittäin taitavia ja oivaltavia lukemaan sanatonta viestintää ja ymmärtämään elekieltä. Lisäksi käytimme aiheisiin sopivia itse tekemiämme kortteja tai kuvia sekä myös jonkin verran valmiita picto- tai pcs-kuvia.

Kulttuuripsykologi Bruner (1983, 158-159) on tutkinut kulttuurin avulla opittavaa toiminnallista kommunikaatiota. Bruner esittää lapsen puheen esiintyvän aluksi ainoastaan toiminnan yhteydessä tukemassa sitä. On tärkeää huomata, että vasta myöhemmin puhe voi irtaantua toiminnasta. Bruner (1983, 159) erottaa ihmiselle kolme keskeistä tapaa ymmärtää asioita. Ne ovat toiminnallinen, kuvallinen ja kielellinen tapa hahmottaa ympäröivää maailmaa. Todennäköisesti maahanmuuttajataustaiset lapset havainnoivat ympäristöään varsinkin maahanmuuton alkuvaiheissa pitkälti visuaalisten vihjeiden ja esimerkiksi äänenpainojen avulla. Kasvattajana on siksi tärkeää käyttää kieleen perustuvan kommunikoinnin ohella toiminnallista ja kuvallista viestintää.

Puhetta tukevan kommunikoinnin tarkoituksena on edistää ja täydentää yhteistä kieltä (Tetzner & Martinsen 1999, 20). Lukuisat esimerkit todistavat, miten hyvin ihmiset ymmärtävät puhuttujen sanojen kanssa käytettyjä eleitä ja tilannetekijöitä (Tetzner & Martinsen 1999, 130). Luonnollinen kieli, eli äidinkieli on siis vain osa puheverkkoa. Draamassa opetellaan käyttämään ilmaisun materiaalina omaa itseä; kehoa, ääniä ja aisteja. Lähtökohtaisesti voidaan siis ajatella, että draaman avulla voidaan laajentaa ja syventää tietoa itsestä kommunikoivana olentona. (Heinonen 1996,16.)

Lappalainen (2005, 39) kirjoittaa kielellistämisestä ja huomioi tämän sisältävän ilmeisiin, eleisiin, tunteisiin ja kehonreaktioihin perustuvia elementtejä. Lapsella on hiljaista tietoa tulkita asioita, sekä taitoja, joilla toimia. Hän ei kuitenkaan pysty kuvaamaan niitä sanallisesti. Maahanmuuttajataustaisia lapsia on autettava juuri vahvistamalla hiljaisia taitoja kuten liikuntaa ja kädentyötä sekä opetettava näiden taitojen kielellistämistä.

Suomen kielen opettelu ohella on hyvä kunnioittaa ja tukea lapsia heidän oman äidinkiellensä käyttämisen suhteen. Oman kielen hyvä hallinta on perusta muiden kielten korkeatasoiselle oppimiselle. Tämän vuoksi on tärkeää turvata tuki äidinkielen kehittymiselle. Tältä pohjalta lähtee myös suomen kielen oppiminen. (Korpela 2005, 30.)

2.5 Lähtökohtia maahanmuuttajataustaisten lasten draamaohjaajana toimimiseen maahanmuuttajalapsiryhmässä: case 1

Paula Lohi (2006) korostaa lapsilähtöisen suunnittelun, kuuntelun, myötäelämisen ja ennakoimisen kykyjä tärkeinä ohjaajan ominaisuuksina. Omassa toiminnassa keskeiseksi nousi erityisesti oman ammattitaidon jatkuva arviointi, empaattisuus ja turvallisuuden tunteen luominen. On myös tärkeää ymmärtää moniammatillisen yhteistyön tärkeys, konsultoida eri tahoja tai tarvittaessa ohjata lapsia muiden tukitoimien pariin. (Lohi, 2006.)

Lappalainen (2005,ii) rakentaa, vertailee ja arvioi maahanmuuttajien opettajana toimimista. Hän tuo esiin miten opettajan ja oppilaiden etniset kulttuuriorientaatiot elementteineen asettuivat keskinäiseen vuorovaikutukseen. Kun maahanmuuttaja saa kohdata vieraassa kulttuurissa vastakaikua ja ymmärtämystä se auttaa oppimisessa. Myös Helenius (2005, 16) pohtii draamaohjaajan asemaa kulttuurin välittäjänä. Aikuisen on oltava tietoinen omasta kulttuurin välittäjän roolistaan sekä osattava kantaa asiasta vastuuta. Maahanmuuttajataustaisen lasten kanssa työskennellessä kulttuurinvälittäjän rooli korostuu jopa siinä määrin, että ohjaaja edustaa omaa kulttuuriaan ja kansallisuuttaan lapsille. Lisäksi sodan, tappamisen ja pakolaisleirielämän nähnyt lapsi edellyttää ohjaajalta erityistä osaamista ja kuuntelemista. (Lohi, 2006.)

Maahanmuuttajaryhmässä lasten reaktiot draamakasvatuksen piiriin kuuluviin erilaisiin harjoituksiin saattoivat olla ikätasoltaan nuoremman, jopa pikkulapsi-ikässä olevan lapsen reaktioita. Tästä syystä Paula Lohi (2006) vei draamaharjoituksia suunniteltua enemmän leikin suuntaan.

Käytännössä draaman ja leikin ero voikin olla veteen piirretty viiva. Draamassa on kuitenkin leikkiä selkeämpi tavoite, joka voi tosin olla vain opettajan tiedossa. Molemmissa, draamassa ja leikissä, voidaan muuttaa ajatukset toiminnaksi ja keskittyä olennaiseen prosessiin, ei niinkään lopputulokseen. (Heinonen 1996, 18-19.)

Kehityopsykologi Tiina Holmberg (2003, 70-73) on kirjoittanut surevan lapsen leikistä, ettei lapsi aina leiki luovasti tai ole avoin ja kokeilunhaluinen. Traumatisoituneen lapsen leikki on tuskaista ja pakonomaista. Post-traumaattisessa leikissä tapahtuma voi kuitenkin pikkuhiljaa alkaa muistuttaa todellista traumatilannetta, kunnes jossain vaiheessa lapsi on valmis toistamaan tilanteen leikkimällä (Holmberg 2003, 73). Lapselle on merkityksellistä kohdata trauma leikkiolosuhteissa, jotka hän pystyy hallitsemaan. Hän ei ole enää avuton uhri vaan leikin herra. Tämä lisää turvallisuuden tunnetta. Holmberg (2003,74) toteaa, että leikki voi antaa aikuiselle erinomaisen keinon ottaa hellävaraisesti vastaan lapsen kokemuksia. Leikissä aikuinen voi lohduttaa, kertoa mahdollisesta omasta surustaan, antaa tietoa ja esimerkkejä selviytymiskeinoista sekä tukea lapsen itsetuntoa. Suunniteltaessa eheyttäviä leikkejä ei tule ainoastaan huomioida lapsen ikää vaan myös hänen aikaisemmat kokemuksensa. Kehitystaso ei välttämättä vastaa kronologista ikää. Nuoremmille tarkoitettut leikit voivat hyvin sopia vanhemmillekin maahanmuuttajalapsille, koska heillä voi olla usein tarvetta korjata esimerkiksi tarvevajetta kiintymyssuhteissa tai turvallisuuden osalta. (Holmberg 2003, 75.)

Holmbergin ajatukset leikistä soveltuivat pitkälti maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa toteutettavaan draamakasvatukseen. Käytäntö osoitti myös, että suunniteltaessa draamakokonaisuuksia ei ainakaan draamatoiminnan alkuvaiheessa ollut syytä valita raskaita asioita käsitteleviä teemoja. Maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa kaikkien negatiivisia tunteita käsittelevien asioiden suhteen oli oltava valppaana ja ohjaajan oli pystyttävä tarjoamaan lapsille selviytymismalleja haasteellisiin tilanteisiin (Lohi 2006).

On myös tärkeää, että lapselle tarjotaan keinoja purkaa tunteita eri keinoilla. Joskus lapsen aktiivinen suru näkyy ainoastaan leikeissä, askarteluissa ja piirustuksissa (Holmberg 2003, 71.) Aikuisen tehtävä on tukea lasta löytämään surulle sanat, jotka voivat olla leikkiin tai piirustustöihin kirjoitettuja (Holmberg 2003, 71-73).

2.6. Lähtökohtia maahanmuuttajataustaisten lasten draamaohjaajana toimimiseen integroidussa lapsiryhmässä: case 2

Integroidussa lapsiryhmässä draamakerhon tavoitteet mukailivat yleisiä iltapäiväkerhojen harrastustoiminnalle asetettuja lähtökohtia. Mm. Pätäri-Rannila, Varjus, Rinneaho ja Sinivuori ovat on koonneet näitä tavoitteita draamakasvatuksen osalta teokseen *Draamakasvatuksen käsikirja koululaisten iltapäivätoimintaan*. Teoksen mukaan draamapainotteisen iltapäiväkerhon ohjaajan tehtävänä on olla oppaana lapsille matkalla kohti ilmaisun maailmaa. Hän voi ohjata ja antaa tilaisuuksia taiteellisiin elämyksiin, mutta valmiita malleja ei tule antaa. Lapsen tulee saada kokea draamassa mahdollisuuksia eläytyä erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin. Näitä taitoja hän tarvitsee myöhemmin elämässään. On tärkeää, että lapsi saa mahdollisuuden tutustua erilaisiin työtapoihin, sekä taidemuotoihin ja löytää ohjaajan avustuksella oman tapansa ilmaista itseään. (Pätäri-Rannila 2005, 11.) Integroidussa draamakerhossa olikin lähtökohtana nimenomaan erilaisten osallistumismahdollisuuksien ja -muotojen tarjoaminen ilmaisuvälimuksiltaan hyvin eri tasoisille lapsille. Keskeisenä oli myös ajatus siitä, että draamakasvatuksen avulla voitaisiin harjoitella erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin eläytymistä sekä niissä toimimista.

Helenius (2005, 11-16) korostaa, miten draamaohjaaja ei ole ryhmän ulkopuolinen jäsen vaan hänen tulee aktiivisesti osallistua toimintaan. Ohjaaja tarvitsee kykyä nähdä asiat monelta eri näkökannalta. On tärkeää olla valmis elämään tilanteessa ja joustamaan tarvittaessa. Ohjaajan tehtävänä on keskeyttää toiminta ellei se etene lainkaan tai muuttuu ei-toivotuksi. Draaman aiheita valittaessa on tärkeää perehtyä lasten yksilöllisiin tarpeisiin.

Draaman opettaja on herkkä, valpas ja keskittynyt. Hän tajuaa lapsen ajattelua ja ymmärtää, että opettajalle vanha tuttu, kulunutkin asia, voi olla lapselle uusi, outo ja omaperäinen. Auta lasta, mutta älä häiritse häntä.

(Heinonen 1996, 29.)

Uskon, että työskenneltäessä maahanmuuttajataustaisten lasten parissa Heleniuksen ja Heinosen mainitsemat ohjaajan taidot eri tilanteissa korostuvat entisestään. Ohjauksen on oltava selkeää ja harjoituksissa oli huomioitava lapsen usein traumaattinen lapsuuden aika. On myös tärkeää, että lapsille antaa heti selvän kuvan ohjaajan asemasta. Lapsia saattaa hämmentää se, miten vapaamuotoisessa roolissa ohjaava aikuinen voi olla. Suomessa ohjaajan, kuten opettajankaan asemaa ei korosteta, vaan hänellä on usein tavalliset arkivaatteet. Auktoriteetit eivät myöskään saa käyttää fyysisiä rangaistuksia tai julkista nolaamista. Kuitenkin ohjaajilla on valtaa, joka perustuu sanallisiin ja kirjoittamattomiin sääntöihin, joiden noudattaminen vaatii lapsilta itsekontrollia, itseohjautuvuutta ja yhteistensäntöjen omaksumista. (Päivärinta 2005, 47.)

3 Draamakasvatus kotoutumisen alkuvaiheessa: case 1

Paula Lohi toteutti yhdeksään tapaamiskertaan perustuvan kuntoutuskokonaisuuden loka-joulukuun aikana syksyllä 2005. Projektin rahoittajan lisäksi yhteistyökumppaneina toimi lasten koulu sekä koululaisten iltapäivätoiminnan palveluntarjoaja. Kyseisten tahojen kautta Lohi sai käyttöön koulun tilat sekä askartelumateriaaleja, pantomiimi-, verbi- ja tunnekortteja. Tapaamiskertojen suunnittelu-aika oli lyhyt, koska toiminta piti saada alkamaan mahdollisimman nopeasti. Kuntoutuksen vaikutusta seurattiin koko ajan. Paula Lohi raportoi jokaisen tapaamiskerran projektin rahoittajalle. Toiminnan jatkuva arviointi vaikutti siihen, että suunnitelmia pystyi muuttamaan tai syventämään tarpeen mukaan. Raportit toimivat ohjaajan omina muistiinpanoina ja jäivät myös projektin rahoittajan käyttöön. Olen saanut lukea raportit, mutta ne eivät jääneet kokonaisuudessaan itselleni. Omien muistiinpanojeni ja havaintojeni ohella raportit ovat toimineet kuitenkin myös tämän luvun tutkimusaineistona.

3.1 Syksyn 2005 kuntoutuskurssin suunnittelu ja toteutus

Paula Lohi (2005b,6) asetti kuntoutustapaamisten tärkeimmiksi tavoitteiksi lasten minäkuvan tukemisen poikkitaiteellisuuden ja liikunnan avulla, sosiaalisen vuorovaikutuksen uudessa kulttuurissa, tunteiden nimeämisen ja tunnistamisen sekä sanavaraston laajentamisen. Hän tähtäsi tavoitteisiin yhdistelemällä ilmaisun eri keinoja. Työskenneltäessä ilman yhteistä äidinkieltä oli olennaista olla asettamatta tapaamisille liian tiukkoja tavoitteita tai menetelmiä. Lasten kanssa oli oltava jatkuvassa dialogissa ja katsottava minkälainen toiminta palveli heitä parhaiten.

Helenius (2000, 15) pohtii onko sisältöaluelähtöinen tapa suunnitella toimintaa oikea varhaiskasvatuksessa. Helenius esittää, että ohjausta voisi suunnitella myös lapsikohtaisesti. Lohi (2006) lähti omassa työssään liikkeelle nimenomaan lapsikohtaisesta suunnittelusta ja hän kartoitti lasten tarpeita viikon mittaisella havainnoinnilla. Koulun rehtori ja lasten opettaja hyväksyivät suunnitelman.

Lapsilähtöinen työskentelytapa johti muutoksiin toimintasuunnitelmassa. Esimerkiksi päätösjuhlan luonnetta muutettiin ja tapaamisiin lisättiin lasten toivomia kädentöitä. Tapaamiskertojen loppuun lisättiin myös vapaata leikkiä, koska lapset tuntuivat olevan siitä hyvin innostuneita.

Toteutus tapahtui aikavälillä 23.9 - 16.12. 2005. Aikavälillä kokoonnuttiin yhteensä yhdeksän kertaa 1,5- 2 tuntia kestävään tapaamiseen. Lisäksi yhdelle ryhmän lapsista tarvittiin oma henkilökohtainen tapaamiskerta toiminnan päättymisen jälkeen. Kurssin toteutus pohjautui Lohen aiempaan kokemukseen draamaohjaamisesta, mutta ohjelmaan otettiin Holmbergin (2003, 87-88) mainitsemia kouluikäisille lapsille suunnattuja eheyttäviä leikkejä kuten roolileikkejä ja käsinukkien sekä pehmoeläinten käyttöä. Holmbergin suosituksen mukaan käyttöön otettiin jokaisen henkilökohtainen ajatusvihko, johon lapsi voi kirjata ylös tunteuksiaan piirtäen tai kirjoittaen. Jokaisen tapaamiskerran päätteeksi lapsi sai valita vihkoon kiiltokuvia ja tarran. Kiiltokuvien valitsemisesta tuli lopetusrituaali ja kauniiden kuvien merkitys näytti mielestäni olevan pakolaistaustaisille lapsille huomattavasti suurempi kuin samanikäisille suomalaislapsille.

3.2 Kurssin ensimmäinen kokoontumiskerta

Ensimmäinen kokoontumiskerta aloitettiin lankaverkkoleikillä. Joka kerta kerän saadessaan leikkijä kiertää langan sormensa ympärille ja sanoo nimensä. Langasta muodostuu verkko, jonka alle mennään yhdessä. Leikki loi rennon tunnelman, sekä auttoi ohjaajaa oppimaan toistojen myötä lasten nimet oikein. Ensimmäisellä kerralla myös nimettiin eläinhahmoja Pesäpuu ry:n vahvuuskorteista suomeksi ja farsiksi. Korttien avulla lapset saivat opettaa ohjaajalle heille tärkeää kotikieltään. Toimintapa herätti ylpeyttä ja näytti lisäävän kiinnostusta suomenkielisten sanojen oppimiseen. Sanojen opetteluun jälkeen lapset valitsivat itseään parhaiten kuvaavan eläimen ja esittivät sitä. Aluksi eläytyminen oli vaikeaa, mutta ohjaajan esittäessä omaa eläintään lapset innostuivat harjoituksesta. Eläinrooleissa lapset liikkuvat sujuvasti vihaisena, iloisena tai nälkäisenä pantomiimilla tapahtuvan ohjeistuksen mukaan. (Lohi 2005b, 8.)

Tapaamisen lopuksi tehtiin ”emokissan lohdutus” -harjoitus. Harjoituksessa sammutettiin valot ja lapset asettuivat lattialle nukkumaan. Ohjaaja kehotti lapsia olemaan nukkuvia kissanpentuja ja otti käyttöön Dorothy Heatcoten lanseeraaman ”teacher in role” -työskentelytavan. Menetelmässä opettaja on toiminnassa jossakin roolissa ja haastaa lapset reagoimaan ja vastaamaan. (Heinonen 1996, 11-13.) Ohjaaja silitteli ja puhui hiljaa lapsille emokissana. Lapset rentoutuivat ja nauttivat silityksestä ja äänensävyistä. Kun harjoitus yritettiin lopettaa, lapset näyttivät pantomiimina haluavansa lisää, korottivat ääntään omalla kielellään ja naukuivat vaativasti. Harjoitusta toistettiin, kunnes lopuksi kaikki lapset melkein nukkuivat ohjaajan sylissä.

Ensimmäisen tapaamiskerta näytti onnistuvan yli odotusten. Lapset olivat innokkaita ja vapautuneita. Lapset vaikuttivat luottavan hyvin ohjaajaan ja kanavaa esittämisen maailmaan saatiin avattua. Yksikään lapsista ei myöskään tuntunut kavahtavan kosketusta vaan he olivat todella avoimin ja iloisin mielin mukana kissanpentu-roolileikissä.

3.3 Kurssin toinen ja kolmas kokoontumiskerta

Toisesta kerrasta lähtien tapaamiset aloitettiin sähkötysleikillä. Tällä kertaa eläimiä kuvaavat vahvuuskortit oli vaihdettu Pesäpuu ry:n ihmisiä kuvaaviin pantomiimikortteihin. Ohjaajan esimerkin mukaan lapset esittivät korteista tunteita. Yhtäkkiä ilmapiiri kuitenkin muuttui täydellisesti: kukaan ei halunnut näytellä surullista. Kun ohjaaja näytteli surullista, lapset alkoivat naukua ja sammuttivat valot. Loppuaika leikittiin emokissan lohdutusta ja lapset rauhoittuivat. (Lohi 2005b, 10.)

Myöhemmin Lohi (2006) arvioi edenneensä liian nopeasti tunteiden käsittelyssä. Ihmisenä tunteiden esittäminen on paljon haastavampaa kuin eläinroolissa. Lohi pohti, että tunteiden patoaminen ei ole hyväksi, muttei myöskään niiden liian aikainen käsitteleminen. Hän arvioi kuitenkin positiiviseksi sen, että myös negatiivisia ja arkoja tunteita otettiin ohjaajan johdolla esiin. Lohi konsultoi tapaamiskerran jälkeen psykologia, joka kehotti jatkamaan tunneharjoitusten tekemistä rauhalliseen tahtiin, eikä arvioinut niiden tekemisen vahingoittavan lapsia. (Lohi, 2005b, 12).

Kolmannella kerralla leikittiin liikunnallisia draamaleikkejä koulun liikuntasalissa. Draamaleikeissä toimittiin eläinrooleissa tai muututtiin esimerkiksi hedelmiksi tai ralliautoiksi. Tarkoituksena oli vapauttaa lasten ilmaisua ja mielikuvitusta (Lohi 2006). Lapset näyttivät oivaltavan nopeasti leikit, joissa muututtiin hahmosta toiseen. Lapset näyttivät myös pitävän kovasti juonellisista leikeistä, joissa esimerkiksi herra susi söi lounaaksi pikku lampaita. Osallistuin tarvittaessa itekin leikkeihin mutta enimmäkseen seurasin lapsia ja tein muistiinpanoja. Mukana oloni ei näyttänyt vaikuttavan lapsiin.

Luottamusharjoituksessa käytettiin isokokoista laskuvarjoa, jonka alla kukin lapsi sai olla toisten laskeessa ja nostaessa varjoa. Havaintojeni mukaan harjoitus herätti jännitystä ja iloa. Tapaamisessa oli myös paljon iloa tuottavaa juoksemista ja kovaa vauhtia. Liikunnallisen kerran lopuksi soitettiin klassista musiikkia, lapsia hierottiin terapiapalloilla ja ohjaaja piirsi lasten kehojen ääriviivoja. Lapset halusivat tehdä saman myös ohjaajalle ja vilkas liikunnallinen kerta vaihtui rentoutumiseksi. Myös ryhmän tytöllä oli kotoa saatu lupa osallistua liikuntaan ja hän tuntui nauttivan suuresti muun ryhmän lailla liikkumisesta ja suuresta tilasta. Havaintojeni mukaan ryhmän tyttö tarvitsi kuitenkin eniten rohkaisua ja kannustusta liikkumiseen.

3.4 Kurssin neljäs, viides, kuudes ja seitsemäs kokoontumiskerta

Neljännellä tapaamiskerralla teemana olivat tunteet ja niiden huomioiminen, sanavaraston kasvatus ja keskusteluun rohkaiseminen. Keskustelen avaajana oli arkielämään kuuluvia esineitä. Loppuaika oli varattu kuvakollaasin tekemiseen. Tarkoituksena oli leikata lehdistä erilaisia ihmisiä, joiden tunteita voitaisiin myös esittää. Kukaan lapsista ei kuitenkaan suostunut leikkaamaan lehdistä ihmisten kuvia eikä halunnut puhua lehtien ihmisten tunnetiloista. (Lohi 2005b, 14.)

Lapset reagoivat tehtävään voimakkaasti torjuen. Vain yksi pojista leikkasi univormuin varustetun miehen ja liimasi viereen oven karmiin kiivenneen säikähtäneen pojan. Sen jälkeen poika halusi ohjaajan piirtävän kollaasiin omien kämmentensä ja jalkapohjiensa kuvat. Muut lapset leikkasivat lehdistä kauniita asioita kuten meikkejä, urheiluvälineitä, kukkia ja eläimiä.

Hämmennystä ja torjuntaa aiheuttanut tapaamiskerta lopetettiin vapaaseen leikkiin. Pojat pelasivat kimbaleä ja pienoisjalkapalloa, tyttö leikki vauvanukella. Paula Lohi (2006) mietti myöhemmin lasten äkillistä kieltäytymistä. Lapsilta tuntui tässä vaiheessa vielä puuttuvan kokonaan halu miettiä miltä toisista mahtoi tuntua. ”Kuinka toisten tunteita voisikaan huomioida ja nimetä kun oma nimeämis- ja tunneprosessi on keskeneräinen” (Lohi 2005b,14). Pelitilanteissa tuli selvästi esiin miten itsetuntoa vahvistavia harjoituksia olisi lisättävä, koska pelaajat eivät kestäneet pienintäkään häviötä itkemättä. Tapaaminen ei näyttänyt sujunut suunnitelmien mukaan ja pyydytyt harjoitukset aiheuttivat levottomuutta. Kuitenkin tapaaminen lopetettiin rauhallisissa ja läheisissä tunnelmissa.

Koska neljäs tapaaminen muodostui selvästi raskaaksi, seuraavalla kerralla tehtiin kevyempiä kuuloaistia tukevia ääniharjoituksia. Aktiivinen kuuntelu sujui havaintojeni mukaan erittäin hyvin ja tapaaminen sujui ongelmitta. Näytti siltä, että lapset nauttivat tässä vaiheessa suuresti erilaisista aistiharjoituksista. Nauhalta soitettujen äänien yhdistäminen ääniä esittäviin kuviin oli lapsille palkitsevaa ja samalla opittiin uusia sanoja. Toimiminen silmät sidottuina kuuloaistin varassa puolestaan lisäsi muiden aistien valppautta ja syvensi lasten välistä luottamusta. Eri aisteihin perustuvat harjoitukset näyttivät olevan elämyksellisiä ja uskon niiden mahdollisuuteen monipuolistaa ja rikastaa lasten kokonaisvaltaista kykyä ilmaista itseään.

Kuudennella kerralla suunnitelmista poiketen kaikki draamaharjoitukset jäivät pois ja lasten kanssa pelattiin heidän oman toiveensa mukaan sählyä liikuntasalissa. Ennen vauhdikasta sählyä maalasin lasten omasta toiveesta heille erilaisia kasvo- ja käsimaalauksia. Lapset olivat nähneet vastaavia maalauksia muilla koulun oppilaille ja halusivat samanlaisia myös itselleen. Kaikki lapset halusivat maalattavaksi oman nimensä sekä vaihtelevasti muita kuvia. Kuudes tapaamiskerta toteutettiin täysin lasten omien toiveiden mukaan. Oli hienoa nähdä, miten innoissaan he tulivat tapaamiseen ja kuinka he saivat voimakkaasti elehtien ja selittäen kerrottua mitä haluaisivat tänään tehdä.

Seitsemännellä tapaamiskerralla käytettiin klassista musiikkia toiminnan pohjalla. Lapset olivat tässä vaiheessa kurssia varsin vapautuneita ja he heittäytyivät musiikin mukaan. Musiikin tuodessa mieleen esimerkiksi viidakon ei kestänyt kauaa kun kaikki lapsista liikkuvat ympäriinsä viidakon eläiminä. Musiikin tahdissa opeteltiin myös värejä ja pastellisävyjä, laulettiin suomeksi ja farsiksi sekä harjoiteltiin hienomotoriikka vaatavien hamahelmitöiden tekemistä. Käsillä tekeminen ja laulaminen tuntuivat avaavan lapsissa ilmaisukanavia ja tunnelma oli rauhallinen ja vapautunut. (Lohi 2005b, 16.)

3.5 Kurssin kahdeksas ja yhdeksäs kokoontumiskerta

Kahdeksannella kerralla maalattiin vesiväreillä kuvia itselle tärkeästä asiasta. Lopulta kaikki päättivät maalata Suomen lipun kuvia, kukkia sekä omakotitaloja. Aiheenvalintaan vaikutti osaltaan varmasti se, että oli muutama päivä itsenäisyyspäivään ja koulussa oli askarreltu Suomen lippuja. Lapset maalasivat myös kotimaansa lippuja. Keskustelu oli vilkasta ja elävää. Keskustelua tuki voimakas elekieli, näyttäminen ja esittäminen. Tapa oli selvästi hioutunut tapaamisten edetessä. Lasten ja ohjaajan oli selvästi helpompaa ymmärtää toisiaan kuin ensimmäisillä tapaamiskerroilla. (Lohi 2005b, 17.)

Viimeisellä kerralla pidettiin päätösjuhla, jossa oli syötävää ja juotavaa. Tarkoituksena oli keskustella opituista taidoista ja kokemuksista. Päättävöitteena oli luoda tapaamisille selkeä lopetus. Päätösjuhla sujui iloisissa mutta haikeissa tunnelmissa. Kaikki lapset esittivät ohjelmaa ja tutuksi tulleilla Pesäpuun vahvuuskorteilla näyteltiin kaikkien vahvuuksia. Erityisen positiivisena Lohi (2006) mainitsi miten eräs pojista valitsi vahvuudekseen kortin, jossa luki ”uskallan pelätä”. Eläinkorteilla toimittaessa tunteiden näyttäminen ja esittäminen oli tässä vaiheessa jo sujuvaa ja luontevaa. Viimeinen tapaamiskerta kesti huomattavasti tarkoitettua pitempään, koska ryhmän tyttö itki lohduuttomasti ohjaajan sylissä eikä tahtonut lähteä kotiin. (Lohi 2006.)

4 Draamapohjaisen kuntoutuksen tulokset: case 1

Lyhyen, draamakasvatukseen pohjautuvan kuntoutusjakson voisi mielestäni sanoa onnistuneen ennakoitua paremmin ja yli odotusten. Projekti tuki lasten identiteetin vahvistumista, johon uutena osana kuului Suomeen muuton vuoksi maahanmuuttajuus. Osallistumisprosentti tapaamisiin oli 100. Lasten sitoutuminen ja motivaatio näytti olevan siis todella korkea. Kysyessäni lasten mielipiteitä kurssista, he antoivat tapaamisista pelkästään positiivista palautetta. Tässä palautteessa on kuitenkin toki huomioitava useiden maahanmuuttajien omasta kulttuurista johtuva tapa vastata kysymyksiin kovin myönteisesti (Ikonen T, 2005, 59).

Vaikutelmaa onnistumisesta tuki kuitenkin lasten havainnointi ja lapsissa ilmenneet aidot haltioitumisen ja riemun hetket. Myös se, että lapset osoittivat surua ja pettymystä todisti mielestäni syntyneen vuorovaikutuksen ja luottamuksen syvyydestä. Projekti osoitti tarpeellisuutensa myös perheiltä saatujen palautteiden muodossa. Vanhemmat olivat selvästi liikuttuneita ja halasivat, suutelivat sekä kiittivät ohjaajaa vuolaasti. Myös koulun puolelta toivottiin, että lapset voisivat jatkossakin osallistua vastaavanlaiseen toimintaan.

Ryhmän lapset olivat kaikki ensimmäisessä maahanmuuttoprosessin vaiheessa. Tulkintani mukaan tämä teki heidän kanssaan työskentelyn erittäin helpoksi. Lapset olivat positiivisia ja innostuneita kaikkea uutta kohtaan ja heistä paistoi oppimisen riemu. Lähtötilanne draamakasvatuksen toteuttamiseen olisi todennäköisesti voinut olla paljon haastavampi jos lapset olisivat olleet esimerkiksi sokki- tai reaktiovaiheessa vaikka silloin he olisivatkin osanneet jo enemmän suomea.

4.1 Kuntoutuksen toteutuminen

Tapaamiskerroilla noudatettiin peruskuntoutuksen toimintatapoja. Lohi (2006) pyrki olemaan mahdollisimman paljon yhteydessä lasten vanhempiin ja puhui lasten kanssa kodista. Hän kannusti lapsia tekemään opittuja asioita kotona ja antoi leluja ja lehtiä kotiin vietäväksi. Vaikka perheet eivät olleet mukana tapaamisissa, Lohi pyrki kuitenkin huomioimaan perheen keskeisen merkityksen lasten kuntoutumisessa.

Haastatellessani Lohea (2006) toimintamenetelmien suhteen, hän kertoi toiminnan olleen aina etukäteen suunniteltua ja korosti sitä, että ohjaajalla oli oltava myös varasuunnitelma jos kyseinen harjoitus ei syystä tai toisesta onnistuisikaan. Tapaamiskerroille rakennettiin selkeä struktuuri, joka kulki aloituksen, harjoitusten ja vapaan leikin tai rentoutuksen kautta kiiltokuvien tai tarrojen valitsemiseen ja tapaamiskerran päättämiseen.

Vaihtoehtoisena kommunikointina käytettiin lähinnä elekieltä, esineitä ja kuvakortteja.

Käyttäytymisterapian mukaan Lohi (2006) kiinnitti lähinnä huomiota lapsen käyttäytymispuutteisiin sekä myönteiseen käytökseen uutta opettaen ja kehuen. Lapsilla ei juurikaan ollut esim. väkivaltaista liikakäytöstä, jota olisi pitänyt rajoittaa tai sammuttaa. Kuntoutuskurssin aikana havaittiin positiivisia tuloksia erityisesti lasten minäkuvassa, tunneilmaisun monipuolistumisessa sekä kielen oppimisessa.

(Lohi 2006.)

Draamakasvatuksen osalta kurssia voisi pitää mielestäni lähinnä aiheeseen orientoivana. Erilaisia ilmaisuharjoituksia voi havaintojeni mukaan toteuttaa maltilliseen tahtiin jo maahanmuuton alkuvaiheessa. Vaativampien draamaharjoitusten työskentelymenetelmät olisivat kuitenkin tässä vaiheessa voineet olla liian haastavia jo pelkästään lasten puutteellisen kielitaidon vuoksi. Kuitenkin lasten kanssa päästiin hyvin alkuun aistiharjoitusten, draamaleikkien, roolileikkien, pantomiimin ja tunneharjoitusten tekemisessä. Heille oli myös ennestään tuttua musiikin ja tanssin kautta esiintyminen. Uskon, että jatkossa lasten kanssa olisi voinut tehdä entistä vaativampia draamaharjoituksia ja vähentää muuta toimintaa.

Arvelen kuitenkin, että kotoutumisen alkuvaiheessa oli perusteltua tarjota lapsille monipuolisia kokemuksia ja vahvistaa heidän itsetuottamustaan draamakasvatuksen ohella myös liikunnan ja käsitöiden tekemisen kautta. Ilmaisuharjoitusten toteuttaminen oli esimerkiksi maalaamista haastavampaa, koska lapset saattoivat reagoida erilaisiin harjoituksiin voimakkaasti tai torjuen. Harjoitusten haasteellisuus ja esimerkiksi negatiivisten tunteiden sivuaminen tarjosi lapsille kuitenkin työvälineitä omien tunteidensa ymmärtämiseen tai ilmentämiseen ja oli siksi perusteltua.

4.2 Ohjaajan rooli

Lohi (2006) kuvaa ohjaajan roolia todella moninaiseksi. Hän on aikaisemmin kirjoittanut maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa työskenteleville ohjaajille oppaan ja ollut työnsä kautta tekemisissä maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa. Nämä kokemukset auttoivat ohjaajan roolin hahmottamisessa tälläkin kertaa vaikkakin draamaharjoitusten toteuttaminen maahanmuuttajalasten kanssa oli ohjaajallekin uutta. Lohi (2006) toteaa lasten kotimaan lähihistorian, nykytilanteen sekä pakolaisuuden tuntemisen auttaneen häntä ymmärtämään ainakin osittain lasten kokemusmaailmaa. Uskon itse, että tieto voi helpottaa kanssakäymistä. Huomasin kuitenkin, että vuorovaikutus oli mahdollista, vaikka en ohjaajana tiennytkään paljoa esimerkiksi lasten kotimaan tilanteesta.

Ohjaajan tehtävässä muodostui lopulta raskaimmaksi onnistuneesta projektista luopuminen. Tapaamisten päätyttyä Lohi kertoi tarvitseensa itselleen paljon aikaa ajatusten purkamiseen. Lohi (2006) uskoi draamaharjoitusten tekemiseen syventäneen suhdettaan lapsiin ja hän arvioi oppineensa projektissa enemmän kuin missään muussa aikaisemmassa työssään. Hän huomasi myös välittömästi kiintyneensä lapsiin ja tulevansa kaipaamaan heitä jatkossa.

Draamallinen toiminta oli lapsille täysin uusi asia. He näyttivät selvästi olevan innostuneita draamaharjoituksista ja -leikeistä. Lapsien surun ja ahdistuksen tunteet purkautuivat tapaamiskertojen aikana rajustikin ja erilailla. Kaikista tunteenpurkauksista näytettiin kuitenkin selvittävän ohjaajan lohduttelulla. Lohi (2006) huomasi ilokseen draaman toimineen välineenä, jolla erilaisia asioita voitiin työstää. Hän noudatti tunteiden käsittelyssä Holmbergin (2003, 75) tietoutta lapsista, joilla on takanaan traumaattisia kokemuksia. Ohjaajan on paitsi ohjaava ja turvallinen auktoriteetti myös lapsen kuuntelija, ymmärtäjä ja ystävä (Holmberg 2003, 75).

Traumaattisia kokemuksia omaavien lasten tunnekylläiset reaktiot voivat yllättää varautumattoman aikuisen. Aikuisen on siksi tärkeää voida käsitellä omia menetyksiään, jos hän tietää kohtaavansa menetyksen kokeneita lapsia. Lapselle on suuri merkitys, ettei ohjaaja mene lukkoon kuullessaan järkyttävistäkin asioista, vaan ohjaajan on pystyttävä antamaan lapselle lupa erimuotoiselle tunteiden ilmaisulle. Lupa on hyvä antaa sanallisessa muodossa, mutta hyväksyntää voi osoittaa myös olemalla lähellä ja antamalla tietoa lasta askarruttaviin kysymyksiin. (Holmberg 2003, 75.)

4.3 Esiinnousseita ongelmia ja haasteita

Ainoana todellisena pulmana Lohi (2006) mainitsee tiedotusasioiden välittämisen lasten perheille. Ongelma saatiin kuitenkin ratkaistua käyttämällä kieliavustajaa tulkkina. Muilta osin ilman yhteistä kieltä toimiminen osoittautui kaikkiaan positiiviseksi haasteeksi. Lohi (2006) totesi yllätyksekseen yhteisen kielen puuttumisen jopa lähentäneen ohjaajaa ja lapsi, sekä luoneen lisämahdollisuuksia toimintaan mm. draamataitojen, sanavaraston ja kielen ymmärtämisen kehittämisen kautta. Elekielellä ja usein huumorin avulla asioiden kuvailu toi tapaamisiin erityistä lämpöä ja oivaltamisen riemua. Uusien sanojen oppiminen antoi puolestaan aihetta ylpeyteen ja iloon. Kuitenkin ohjaajalle oli erittäin haasteellista hyljätä ehkä vahvimpana ohjauksvälineenään käyttämä ääni ja kielelliset ohjeet. Tämä vaati erityistä tapaa miettiä asioita ja ohjeita konkreettisesti ja visuaalisesti. (Lohi 2006.)

Viimeisellä kerralla haasteelliseksi kohosi ryhmässä olleen tytön lohduttomuus tapaamiskertojen loppumisesta. Tyttö itki sydäntä särkevästi eikä olisi millään suostunut eroamaan ohjaajasta. Paula Lohi (2006) epäili tytön kokeneen tapaamisten loppumisen eräänlaisena uutena hylkäämisenä. Tilanne ratkesi kun hän sopi tytön kanssa uuden tapaamisajan, jonne ei tulisi muita. Tämä rauhoitti tyttöä sen verran, että hän saattoi lähteä yhä nyhkyttäen kotiin. Kahdenkeskisellä tapaamiskerralla piirrettiin tytön oma maa, jonka hallitsija hän olisi. Tyttö suunnitteli maalle lipun ja piirsi maan asukkaiksi opettajan, draamaohjaajan ja oman perheen jäsenet, ei muita. Ohjaaja sopi tytön kanssa, että hän tulisi myöhemmin näyttämään maata uudestaan. Muutaman kuukauden kuluttua tyttö kertoikin, että maassa oli uusi asukas ja hän oli saanut ystävän.

Vaikka yhtenä draamakasvatuksen tavoitteena on auttaa lapsia, joilla voi olla traumaattisia kokemuksia ei saa painostaa tai vaatia ilmaisemaan tunteitaan (Holmberg 200, 70). Lohi (2006) korostaa myös ohjaajan ammattitaidon tärkeyttä sekä linjanvetoa siihen, että draaman avulla voidaan herättää tunteita, mutta ohjaaja ei voi missään vaiheessa olla lapsen terapeutti. Virpi Vesanen-Laukkanen (2004, 68) on puolestaan huomannut taiteellisessa toiminnassa terapeutin ulottuvuuden, jossa korostuu kokonaisvaltainen kokemus ja merkityksellisyys, jolloin osallistuja voi kokea tilanteen terapeuttisena ja hoitavana. Onkin mahdollista, että surustaan huolimatta tytölle jäi tapahtuneesta hyvä mieli. Pohdimme tapahtunutta jälkikäteen ja arvioimme, että työskenneltäessä menetyksiä kohdanneiden lasten parissa on tärkeää, ettei korosteta erojen pysyvyyttä. Kyseistä tyttöä rauhoitti kun hän ymmärsi, ettei tapaamiskertojen loppumisesta huolimatta ole menettämässä kokonaan suhdettaan ohjaajaan.

Projektin toteuttamattomaksi haaveeksi jäi ajatus saada kerhoon mukaan suomalaisia samanikäisiä lapsia. Kyseessä olevasta koulusta ei löytynyt vapaaehtoisia lapsia mukaan tapaamisiin. Onkin erittäin haasteellista miten muutenkin omana ryhmänä toimivan maahanmuuttajaluokan lapset saataisiin tutustumaan suomalaisiin ikätovereihin niin että molemminpuolinen hyväksyminen ja sallivuus vallitsisivat.

4.4 Toiminnan vaikutukset maahanmuuttajalasten minäkuvaan

Suomessa kulttuuri määritellään usein käsittämään eri taiteenlajit. (Hakkola, Laitinen, Ovaska-Airasmaa 1991, 8). Tällöin lastenkulttuuri olisi erityinen lapsille suunnattu osa-alue, jonka avulla lapset ymmärtävät paremmin omaa itseään ja kulttuuriaan.

Työskenneltäessä maahanmuuttajataustaisen lasten parissa draamakasvatuksen tehtävä lastenkulttuurin välittämisen ohella laajenee. On huomioitava, että kulttuuri sisältää myös ihmisten välisen vuorovaikutuksen, elämäntavat, tottumukset, moraalit, säännöt ja arvostuksen, jotka kaikki vaikuttavat tapaan, miten lapsi kokee itsensä. Hakkola, Laitinen ja Ovaska-Airasmaa (1991, 39) toteavat, että taidekasvatuksessa onkin varottava omien arvojen ja arvostusten suoraa siirtämistä lapsille. Toimittaessa yhdessä maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa tämä korostuu entisestään lasten ja ohjaajan erilaisen kulttuuritaustan vuoksi.

Ymmärtääkseen itseään ja suhdetta ympäröivään maailmaan on yksilön jollakin tavoin määriteltävä itsensä. Määrittelyyn vaikuttavat kokemukset, havainnot, tuntemukset, teot, tulkinnat ja muistot. Jokainen elämäntilanteemme heijastuu minuuteemme, johon taitomme ja toimintakeinomme ovat sidoksissa. (Mikkola 1997, 61.) Paula Lohi (2006) näkee yhtenä minäkuvaan positiivisesti vaikuttaneena tekijänä jo pelkästään ryhmään kuulumisen ja toteaa miten yhdenkin suomalaiskontaktin saaminen voi vaikuttaa positiivisesti käsitykseen itsestä uuden ryhmän jäsenenä. Mielestäni maahanmuuttajalapsiryhmän kanssa korostuikin se, että merkityksellistä ei sinällään ollut se mitä tehdään, vaan tärkeää oli pikemminkin se, että lapsilla oli oma kerho, jossa heihin suhtauduttiin positiivisesti ja arvostavasti. Poikkitaiteelliset ja draamakasvatuksen työtavat tarjosivat tämän lisäksi hyvän ja toimivan työskentelykentän ohjaajan ja lasten väliselle vuorovaikutukselle.

Myös fyysisen ilmaisun rohkaistuessa itseluottamus kasvaa ja siksi oli erittäin perusteltua tehdä lasten kanssa liikeilmaisuuksiin perustuvia harjoituksia. Lohi (2006) korostaa myös eheän minäkuvan osana taidon tunnistaa ja nimetä tunteita niin omalla äidinkielellä kuin suomeksikin. Vasta silloin lapsi voi kertoa ja ilmaista ymmärretysti miltä hänestä tuntuu eri tilanteissa. Ilman tätä keinoa lapsi ei voi kokea olevansa kokonainen.

Heino ja Mikkola (1997, 21) tuovat esiin miten oman etnisyyden kokemisella on vahva vaikutus identiteetin tunteeseen. Kulttuuri on keskeinen osa lapsen yksilöllisyyden jäsentämistä. Kurssin tavoitteena oli opettaa uusia asioita lapsen oma kulttuuritausta huomioiden. Käytännössä ohjaaja kyseli kielitaidon sallimissa rajoissa miten lapset olivat tottuneet tekemään erilaisia asioita ja suhtautui lasten taustaan ja tapoihin kunnioittavasti ja mielenkiinnolla. Lisäksi ohjaaja suhtautui lasten kotikieleen innostuneesti ja kannusti heitä käyttämään sitä suomen kielen ohella.

Lappalainen (2005, ii) on huomannut miten maahanmuuttajien parissa työskentely on kaksisuuntaista ja toimii parhaiten kun myös ohjaaja on valmis asettumaan opetettavan asemaan. Tällöin kaksi erilaisen kulttuuritaustan omaavaa henkilöä voi toimia toisiaan ymmärtäen ja toisiltaan oppien. Uuden oppimisen ohella on yhtä tärkeää antaa maahanmuuttajataustaisen henkilön säilyttää olemassa oleva minäkuva, joka perustuu osaltaan myös oman äidinkielen säilyttämiseen.

4.5 Maahanmuuttajalasten lisääntynyt tunteiden ilmaisu

Toimittaessa missä tahansa kulttuurissa omien tunteiden tunnistaminen ja ilmaiseminen sekä kyky eläytyä toisen tunteisiin ovat olennaisen tärkeitä. Syksyllä 2005 toteutetun kuntoutuskurssin toiminnan painopisteenä oli tunteiden nimeäminen ja tunnistaminen, liikunnallisuus ja elämys. Tapaamisten myötä lasten tunneilmaisu rohkaistui ja monipuolistui selvästi. Lapset olivat ihailtavan avoimia ja he kiintyivät syvästi ohjaajaansa. Kurssin aikana ei teeskennelty tai pelleilty, kaikki tuli suoraan sydäimestä.

Lohi (2006) korostaa, että on tärkeää kielellistää ilmeitä, eleitä, kehon kielen liikkeitä, havaintoja ja tunteita. On syytä koittaa päästä selvyyteen siitä tarkoittavatko samat eleet eri kulttuureissa samoja asioita. Tunteiden käsittelyn yhteydessä huomattiin esimerkiksi, että ollessaan vihainen afgaaninainen voi olla vain hiljaa. Suomessa tämänkaltaisen vihaisuuden ilmentämisen voisi tulkita vaikkapa arkuudeksi. Vihainen suomalaisnainen puolestaan voisi vaikka huutaa.

Keltinkangas-Järvinen (1985,11) huomaa, että erityisen tuen tarpeessa olevilla lapsilla voi esiintyä aggressiivisia tunteenpurkauksia. Lohi (2006) toteaa, että kaikenlaiset tunteenpurkaukset on syytä käsitellä myös ohjaajan kanssa kahden kesken, jotta löydetään rakentavia tapoja purkaa tunteita ja samalla taataan turvallinen olo ryhmän kaikille lapsille. Tukea tarvitsevat runsaasti myös ns. vetäytyvät lapset. Tätä voi esiintyä etenkin pakolaistaustaisilla tytöillä. He tarvitsevat runsaasti myönteistä palautetta ja rohkaisua. Monesti arkielämässä vetäytyneisyys katsotaan kiltin ja toivotun käytöksen tavaksi, mutta sen takana on varsin usein käsittelemättömiä tunteita, pelkoja ja arkuutta.

Havaintojeni mukaan ensimmäisen maahanmuuton vaiheessa olevien maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa oli edettävä tunneharjoitusten suhteen maltillisesti. Lapsille oli ominaista, ettei tässä vaiheessa vielä haluttu juurikaan käsitellä surullisia tai negatiivisia asioita. Lapsilla tuntui olevan orastava kiinnostus tunteiden esittämiseen ja tämä onnistui varsinkin toimittaessa eläinhahmoista käsin. Sen sijaan omia tai toisten ihmisten tunteita ei haluttu vielä käsitellä syvällisemmin. Positiivisia tunteita näytettiin hoivaus- ja luottamusharjoituksissa sekä rentoutuksissa. Lisäksi maalaaminen, musiikin mukana liikkuminen, laulaminen ja liikeimprovisaatio olivat näille lapsille hyvin soveltuvia ilmaisukanavia.

4.6 Draamakasvatuksen vaikutus uuden kielen oppimiseen

Ilman kotikielen hallintaa on vaikea oppia toisia kieliä. Oman äidinkielen merkitys on kiistaton. Oman äidinkielen käyttämisestä ei tule syrjäyttää tai kieltää. Lapsen oman kotikielen taitamisella on suotuinen vaikutus lapsen kasvuun ja kehitykseen, sekä suomen kielen oppimiseen. Lasta tulee tukea säilyttämään omaa kulttuuriaan ja samalla häntä voi auttaa omaksumaan suomalaista yhteiskuntaa. (Lappalainen 2005, 35.)

Kaksikielisyyteen suuntautuminen, sen edistäminen ja molempien kielten käyttö ovat sukua kielikylvyille. Lappalainen (2005, 35) toteaa maahanmuuttajille olevan tärkeää kaksikielisyyden omaksuminen virallisen apukielen puuttumisesta huolimatta. Siihen tarvitaan toiminnallista, joustavaa, lisäävää ja osittaista kaksikielisyyttä. Luova toiminta sisältää Lappalaisen mukaan piirteitä kielikylvystä.

Maahanmuuttajalapsiryhmän kuntoutuskurssin tapaamiset olivat lapsille lähes täydellistä kielikylpyä, koska ohjeet annettiin ainoastaan suomeksi eikä tulkkia käytetty. Farsin kieltä käytettiin toiminnan tukena niin, että ohjaaja pyysi lapsia konkretisoimaan toiminnan farsiksi. Kieli toimi kaiken aikaa yhtenä työvälineenä, eikä ollut missään vaiheessa toiminnan päätavoite. Uskoisin, että yksi kuntoutuskurssin onnistumisessa auttanut tekijä oli tapaamisissa käytetty kaksikielisyys (suomi-farsi). Lapset tuntuivat innostuvan suuresti tämän yhdistelmän käytöstä. Toimintatavaksi muodostui, että he kysyivät itse kuvien nimiä suomeksi sanoen sanan farsiksi. Lasten oppimista tuki menetelmä, jossa heidän kanssaan käytiin kaikki uudet sanat läpi ensin heidän kotikielilläään ja sitten suomeksi. Menetelmä näytti herättävän lapsissa ylpeyttä ja vahvistavan suhdetta ohjaajaan. Suomen kielen oppimisen kannalta selkeät kokonaisuudet kuten värit ja hedelmien tai kehonosien nimet olivat ohjaajalle helposti toteutettavia kokonaisuuksia.

Lappalainen (2005,ii) huomaa miten kielen oppimisen helpottamiseksi ja omakohtaisen kielentuntemuksen kehittämiseksi, on tarpeen tiedon lisäksi käyttää monia aisteja ja luovuutta. Myös draamakasvatuksen lähtökohtina on aistien käyttäminen ja luovuus. Koska draamassa voidaan käyttää muitakin kuin kielelliseen kommunikaatioon perustuvia informaatiokanavia, se soveltui erinomaisesti toimintaan kielitaidottomien lasten kanssa.

Draaman avulla myös opittiin uutta kieltä. Menetelmänä käytettiin sanojen kielestä toiseen vaihtamisen ohella kuvia, esineitä, kortteja ja tavaroita sekä mimiikkaa, eläytymistä ja esittämistä. Draamaleikit ja -harjoitukset vaikuttivat olevan erittäin tehokkaita kielen opettelussa, koska ne herättivät kysymyksiä ja mielenkiintoa.

Seuraavassa muistiinpanojeni pohjalta referoimani draamaleikin kuvauksessa näkyy, miten opittiin mm. sanat susi ja lammas sekä harjoiteltiin kellonajan kysymistä ja siihen vastaamista.

Ohjaaja: *Minä olen herra susi.* (Näyttää suden kuvaa. Liikehtii kuin susi. Lapset hyppelivät jännittyneinä ja iloisina.) *Mikä on susi farsiksi?*

Ohjaaja: *Te olette pikku lampaita. Miten lampaat sanovat?* (Näyttää lampaan kuvaa ja osoittaa lapsia, lapset liikehtivät ja äänтелеvät kuin lampaat)

Ohjaaja: *Pikku lampaat kysyvät ”Paljonko kello on herra susi?”*

(Ohjaaja näyttää kelloa, kysymys toistetaan yhdessä.)

Yksi lapsista ilmeisesti tulkaa kysymyksen farsiksi toisille lapsille.)

Ohjaaja: *Kun kello on yksi, otatte yhden askeleen kohti suttu.* (Harjoitellaan yhdessä kellon kysymistä ja siihen vastaamista sekä oikean askelmäärän ottamista.) *Kun kello on neljä otatte neljä askelta.* (Harjoitellaan neljän askeleen ottamista, lasketaan ääneen askelten tahdissa.)

Ohjaaja: *Kun kello on 12, on herra suden ruoka aika. Silloin herra susi syö pikku lampaita.* (näyttää jahtaavansa lampaita, maiskuttelee ja hieroo vatsaansa, lapset hyppelivät ja juoksevat ihastuneina ympäriinsä, leikki voi alkaa.)

5 Draamakasvatus integroidussa lapsiryhmässä: case 2

Toinen ryhmä koostui yhteensä 13:sta maahanmuuttajataustaisesta lapsesta, jotka olivat mukana draamakerhoissa yhdessä suomalaisten lasten kanssa. Yhteensä 25 lasta oli jaettu neljään pienryhmään, jotka tapasivat kolmen lukukauden ajan pääsääntöisesti kerran viikossa koulun jälkeisen iltapäivätoiminnan yhteydessä. Ryhmien kokoonpanossa tapahtui pientä vaihtelua toiminnan edetessä. Jokaisessa pienryhmässä oli mukana syntyperältään sekä suomalaisia että maahanmuuttajataustaisia lapsia. Pienryhmien lasten valmiudet toimintaan vaihtelivat suuresti. Pienryhmäjoissa pyrittiin huomioimaan lasten välisiä ystävyyssuhteita sekä toimintavalmiuksia ja kiinnostuksen kohteita.

Toiminnassa mukana olleiden maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen taitaminen oli jo erittäin hyvää. Ainoastaan yksi ryhmän nuorimmista lapsista ei kommunikoinut draamatapaamisten alkaessa lainkaan suomen kielen avulla. Hän oli kuitenkin toiminnassa erittäin innostuneesti mukana ja hänelle pystyttiin kertomaan ohjeet omalla kotikielellä joko ohjaajan auttavien kielitaidon tai toisen lapsen tulkkaamisen kautta. Lisäksi erään toisen lapsen kohdalla toinen poika selitti hänelle monimutkaisemmat ohjeet omalla äidinkielellä.

Suomen kielellä tehtyjen harjoitusten aikana lapset käyttivät usein myös omia kotikieliään. Ohjaajina kannustimme lapsia kaikenlaiseen kommunikaatioon, joka lisäsi vuorovaikutusta lasten välillä. Emme pyytäneet missään vaiheessa lapsia tulkkaamaan toisilleen, joten tulkkaustilanteet syntyivät lasten omista aloitteista.

Pyrimme ohjauksessamme siihen, että lapset pystyisivät mahdollisimman pitkälle ymmärtämään ohjeet suomen kielen ja visuaalisten vihjeiden avulla.

Yhtenä tarkoituksenamme oli lisätä lasten suomen kielen taitoa. Vaikka useat maahanmuuttajataustaiset lapset puhuivat suomea sujuvasti heillä saattoi kuitenkin olla aukkoja sanavaraston ja abstraktien käsitteiden suhteen. Hyvin usein lapset saattoivat myös salata, jos he eivät ymmärtäneet jotakin. Tämän vuoksi asiat selitettiin ja visualisoitiin usealla eri tavalla ja yritettiin lisäkysymysten avulla selvittää olivatko kaikki varmasti ymmärtäneet mitä tapahtuu.

5.1 Toiminnan alkuvaiheet

Toiminnan alkuvaiheissa lapsille tarjottiin mahdollisuus tulla poikkitaiteelliseen harrastuskerho ”poikkikseen”. Tapaamisissa mm. maalattiin, liikuttiin ja käytettiin musiikkia. Ohjaajina meillä ei ollut tietoa lasten taustoista, mutta pian huomasimme, että toiminta ryhmässä oli varsin levotonta vaikka kyseessä oli normaaliopetuksen piiriin kuuluvia lapsia tavallisella peruskoulun ala-asteella. HavaitSIMME, ettei tarjoamamme toiminta palvellut lapsia, vaan oli keksittävä jotakin muuta.

Lähes kaikilla maahanmuuttajataustaisilla lapsilla ja osalla suomalaissyntyisistä lapsista tuntui olevan erilaisia tarkkaavaisuuden pulmia sekä vaikeuksia oman toiminnan säätelyssä. Osa maahanmuuttajataustaisista lapsista oli hyvin arkoja ja pelokkaita, kolmella oli vaikeuksia motoriikassa. Muutamalla lapsista ilmeni aggressiivista ja väkivaltaista käyttäytymistä. Osalla tuntui olevan vaikeuksia oman kehon hahmottamisessa tai kyvyttömyyttä osoittaa empatiaa muille lapsille.

HavaitSIMME vaikeudet erilaisia harjoituksia tehdessä ja huomasimme, että lapset alkoivat esimerkiksi liikehtiä levottomasti, itkeä tai häiritä muita fyysisesti tai äänтелеillä, jos he eivät tunteneet osaavansa tai ymmärtävänsä jotakin.

Hälyttävintä lasten toiminnassa oli pitkälle edennyt väkivallan käyttö. Lapset saattoivat ilman syytä lyödä tai potkia toisiaan, eivätkä tuntuneet itsekään tietävän miksi niin tekivät. Myös sanallista nimittelyä ja toisen kiusaamista tapahtui paljon.

Tiesimme, että osalla lapsista oli jokin diagnoosi, mutta emme tienneet tarkemmin mikä, eikä se tuntunut myöskään keskeiseltä kysymykseltä.

Tuulamarja Huisman (2001, 69) on tarkastellut lasten lisääntyneitä kehitys- ja käytöshäiriöitä muuttanutta ympäristöä vasten. Huisman (2001, 69) toteaa, että monet lasten kehityshäiriöt tulisi ymmärtää stressin oireina. Tässä valossa osa maahanmuuttajataustaisten lasten ongelmista voisi selittyä pitkään jatkuneena korkeana vireystilana, joka johtuu ympäristöstä jatkuvasti tulevista uusista ärsykkeistä, joiden edessä lapsi kokee osaamattomuutta. Uskoakseni osa lasten ärtyneisyydestä, levottomuudesta, hermostuneisuudesta tai keskittymiskyvyttömyydestä saattoi johtua tästä, koska toimittaessa pienemmässä ja rauhallisessa tilassa lapset saattoivat olla todella keskittyneitä ja pitkäjänteisiä.

Vaikka kyseessä ei ollut nimenomaisesti integroitu ryhmä, toiminnassa käytännössä kävi kuitenkin niin, että osasta taidoiltaan kehittyneemmistä lapsista tuli vertaistukilapsia niille, jotka tarvitsivat enemmän apua. Tämä tapahtui luonnostaan niin, että pienryhmäjaossa pyrittiin luomaan tasapainoisia kokoonpanoja, jotka pystyisivät toimimaan yhdessä. Aggressiivisimmat lapset laitoimme kaikki eri ryhmiin toivoen, että tappelukaverin puuttuminen rauhoittaisi lapsen toimintaa.

Koska suuri osa pojista ei ollut kiinnostuneita tulemaan mukaan ”poikkikseen”, toimintaa muokattiin liikunnallisempaan suuntaan ja kerho sai nimekseen ”agenttikerho”.

Tarkoituksena oli opetella hyvän tahdon agentin taitoja, joita voisi käyttää kaikkialla elämässä. Agenttikerhossa liikuttiin paljon ja opeteltiin aktiivista ohjeiden kuuntelemista. Agenttitarinan myötä lasten kanssa alettiin toteuttaa erilaisia draamaharjoituksia, jotka lapset vähitellen ottivat myös osaksi välituntileikkejään. Kaikki lapset innostuivat toiminnasta suuresti ja kyselivät jatkuvasti, koska on heidän vuoronsa päästä mukaan agenttikerhoon.

Myöhemmin lasten ollessa motivoituneita tulemaan kerhoon, agenttitarina unohtui, ja alettiin puhua draamakerhosta agenttikerhon asemasta. Toisinaan huonosti sujuneen koulupäivän jälkeen noin yksi lapsi viikoittain ei tahtonut tulla mukaan ollenkaan, vaan vetäytyi omiin oloihinsa. Osallistuminen toimintaan oli aina vapaaehtoista ja saatoimme tarjota lapsille mahdollisuuden tulla kaksi kertaa samaan kerhoon heidän niin toivoessaan.

5.2 Struktuuri toiminnan perustana

Huomasimme pian ohjaajina, että voidaksemme välittää lapsille onnistumisen elämyksiä ja mielekästä toimintaa, meidän täytyi muuttaa suunnitelmaa. Aloimme järjestää toimintaa pienemmissä ryhmissä. Lisäksi loimme tapaamisille selkeän struktuurin. Askartelimme jokaiselle lapselle agenttipassin. Passin tarkoituksena oli kertoa lapsille keiden vuoro oli kulloinkin lähteä agenttikerhoon.

Passin käteensä saaneet lapset menivät jonoon seisomaan ja johdatimme heidät tilaan, jossa toiminta tapahtuisi. Jo jonossa aloimme painottaa, että ketään ei saa satuttaa kerhossa tai matkalla sinne. Valitettavasti meillä ei ollut omaa tilaa, vaan jouduimme toimimaan kulloinkin vapaana olevien luokkien puitteissa. Useimmiten toimimme liikuntasalissa tai käsityöluokassa. Aina kun oli mahdollista, käytimme liikuntasalia koska siellä oli tilaa ja kaikista vähiten häiritseviä virikkeitä.

Draamakerhon struktuuriin kuului, että tultuamme tilaan menimme lattialle piiriin istumaan. Tämän jälkeen ohjaaja kokosi passit ja saattoi kertoa suurpiirteisesti mitä tänään tehdään. Lasten ollessa väsyneitä tai levottomia käytiin kierros, jossa sai kertoa millä mielellä oli ja oliko kaikki hyvin. Vaikka toiminta tapaamisten aikana vaihteli suuresti, lapset oppivat tietämään milloin aloitettiin ja milloin lopetettiin. Koska tutut asiat luovat turvallisuutta toistuessaan, pyrimme pitämään aloitukset ja lopetukset samanlaisina. Mahdollisten konfliktitilanteiden syntyessä ohjeistimme lapset aina uudestaan tuttuun asetelmaan piiriin istumaan.

Toiminnan lopuksi keräännyttiin uudestaan piiriin ja ohjaajat kertoivat jokaiselle lapselle missä asioissa tämä oli ollut erityisen hyvä sillä kertaa. Sen jälkeen lapsi sai valita agenttipassiinsa tarran. Tämä oli meille ohjaajina erittäin opettavaista ja huomasimme miten paljon helpompi on usein antaa moitteita kuin positiivista palautetta. Tämä vaikutti myös siihen, että vaikka jonkun lapsen toiminta kokonaisuudessaan olisi voinut olla erittäin väkivaltaista tai häiritsevää, oli jokaisesta kuitenkin löydettävä ainakin yksi asia, jossa hän oli onnistunut. Positiivisen palautteen saaminen oli lapsille valtavan tärkeää. Eräskin maahanmuuttajataustainen poika, jolla oli suuria vaikeuksia oman toiminnan säätelyssä, rauhoittui poikkeuksetta palautteen antoon ja nautti silminnähten positiivisesta palautteesta. Hän keskittyi kuuntelemaan, paransi ryhtiään ja hymyili leveästi saadessaan kehuja.

Uskon, että positiivisen palautteen avulla saavutettiin draamatapaamisissa enemmän kuin kielloilla. Jouduimme kuitenkin rajoittamaan lasten toimintaa, jotta kaikilla olisi turvallista olla. Otimme käyttöön erityisopetuksessa käytettävän liikennevalosysteemin. Ensimmäinen, keltainen kortti tarkoitti, että toimintaa tuli rauhoittaa. Toinen, oranssi kortti tarkoitti, että lapsen piti istua vähän aikaa sivussa rauhoittumassa. Kolmas, punainen kortti tarkoitti, että lapsi lähtisi tästä tapaamisesta kokonaan pois. Lukuun ottamatta muutamaa yksittäistä kertaa punaista korttia ei tarvittu juurikaan. Olimme kuitenkin ehdottomia siitä, että lapset eivät saaneet vahingoittaa toisiaan tai ohjaajia, joten kortteja jouduttiin pitämään aina mukana.

Liikennevalokorttien lisäksi käytössä olivat muutkin visuaaliset apuvälineet kuten kuvakortit, valokuvat, kirjoitetut ohjeet, elekieli ja tavarat. Kaikki lapset oppivat nopeasti yhdistämään tiettyihin tavaroihin tietyt merkitykset. He alkoivat myös seurata kiinnostuneina ohjaajien toimintaa ja lähtivät helposti toimintaan mukaan.

5.3 Draamaharjoitusten soveltaminen maahanmuuttajataustaisille lapsille

Toiminnan alkuvaiheissa ilmaisun maailmaa lähestyttiin helppojen draamaharjoitusten kautta. Ensimmäisenä tavoitteena oli saada lapset kuuntelemaan ohjeita. Koska he eivät olleet kovin motivoituneita ottamaan ohjeita vastaan, muutimme sanalliset ohjeet eleiksi tai ääniksi. Esimerkiksi yksi vihellys tarkoitti ryömimistä ja kaksi hiipimistä. Varsinkin pojat motivoituivat ääniin yhdistettyjen ohjeiden kautta liikkumiseen. Vähitellen tavoitteita lisättiin ja liikkumiseen alettiin lisätä ääntelyä ja eri eläinten esittämistä. Oli erityisen hienoa huomata, että esimerkiksi lapset, jotka usein satuttivat fyysisesti muita lapsia, liikkuivatkin eläinhahmoissa erittäin ystävällisesti ja muita huomioiden.

Lasten kehotietoisuutta pyrittiin lisäämään erilaisten temppuratojen avulla. Ratojen avulla voitiin aloittaa myös toimiminen yhdessä parin kanssa. Kuitenkin parin kanssa tehtävät harjoitukset pidettiin hyvin helppoina eikä luottamusharjoituksia uskallettu kokeilla vielä tässä vaiheessa. Lasten kehotietoisuutta pyrittiin lisäämään kehon ääri viivojen piirtämisen ja erilaisten rentoutusten avulla. Huomasimme pian, että lapset nauttivat suunnattomasti rentoutuksista ja rentoutuspalloilla hieromisesta.

Lapsille tuntui olevan hyvin tärkeää kaikissa tehtävissä onnistuminen, joten pyrimme välttämään kilpailua ja suoritusten vertailua. Muutama lapsista ei halunnut yrittää annettua tehtävää ollenkaan, jos hän oli epävarma onnistumisestaan. Tämä puolestaan johti siihen, että he saattoivat osallistumisen asemasta häiritä muita. Näiden lasten kanssa päästiin hyviin tuloksiin tarjoamalla heille esimerkiksi ennen muiden lasten mukaan tuloa mahdollisuus harjoitella tulevaa toimintaa pelkästään ohjaajan kanssa. Tämä rohkaisi lapsia mukaan toivottavaan toimintaan myös muiden lasten läsnä ollessa. Hyvin pian tapaamisiin saatiin luotua poikkeuksellinen ilmapiiri, jossa kaikki kannustivat toisiaan. Valitettavasti tämä ilmapiiri ei kuitenkaan siirtynyt mukaan lasten muuhun toimintaan päivän aikana. Kuitenkin draamakerho tarjosi lapsille tilaisuuden olla vähän aikaa rauhallisemmassa ja sallivassa ympäristössä.

Liikunnallisten alkuharjoitteiden rinnalla tarjosimme lapsille rauhallisempaa toimintaa pienryhmissä. Tämä palveli erinomaisesti mm. muutamaa hieman arempaa maahanmuuttajataustaista sekä suomalaissyntyistä tyttöä. Näissä tapaamisissa mm. maalasimme vesiväreillä musiikin mukaan. Lasten rauhoituttua ja alettua ymmärtää toiminnan rajoja, alettiin toteuttaa erilaisia pantomiimi- ja improvisaatioharjoituksia. Peiliharjoitukset ja erilaisten liikkeiden jatkaminen tuntuivat toimivan hyvin kaikilla lapsilla. Varsinkin tytöt innostuivat useasta Keith Johnstone (1996, 88-91, 100-101) lanseeraamasta improvisaatioharjoituksesta. Usean viikon ajan valittiin piiristä näkymättömiä tavaroita, annettiin ja saatiin lahjoja sekä kannettiin näkymättömiä tavaroita. Vähitellen näkymättömien toimintojen ympärille alkoi kehittyä pieniä tarinoita, joita esitettiin toisille.

Suosituksi tuli myös ”puhelinteatteri”, jossa yksi lapsi soitti toiselle lapselle ja yleisö arvasi keskustelun perusteella keitä henkilöt olivat. Kaikki improvisaatiot tapahtuivat lasten ehdoilla ja he saivat itse valita roolinsa. Erilaiset mielikuvitusmatkat olivat myös toivottua toimintaa. Matkojen aikana kuljettiin merillä ja metsissä sekä kokeiltiin uusien asioiden tekemistä. Lapsista tuntui olevan erittäin mukavaa, että myös ohjaajat olivat matkoilla mukana. Matkojen aikana pystyttiin myös harjoittelemaan ryhmätyötaitoja niin, että esimerkiksi ylitettiin samoja näkymättömiä esteitä.

Alkuharjoituksissa ei tuntunut olevan suurempia eroavaisuuksia suomalaisten ja maahanmuuttajataustaisten lasten välillä ja harjoitukset opettivat kaikille ryhmässä toimimisen taitoja. Kuitenkin pienissä improvisoiduissa esityksissä ilmeni aiheiden valinnoissa ja sisällöissä huomattavasti vaihtelua suomalaissyntyisten ja maahanmuuttajataustaisten lasten välillä. Oli ilmeistä, että lapset toivat improvisaatioihin mukaan omia elämiään ja kokemuksiaan. Oli kuitenkin hienoa huomata, että kansallisuudesta huolimatta lapset pystyivät työskentelemään toistensa kanssa ja löytämään pieniin esityksiin yhteisiä aiheita.

Muutamien poikien kanssa ei pystytty toteuttamaan fyysisiä toisen matkimisiin perustuvia peiliharjoituksia tai liikkeiden jatkamista, koska tekeminen muuttui nopeasti taistelemiseksi parin kanssa. Pojilta onnistui kuitenkin hyvin hidastettu taisteluesitys, joka ohjeistettiin toteutettavaksi ehdottomasti niin ettei toiseen saisi missään vaiheessa koskea. Draamatapaamisissa harjoiteltiinkin hyvin paljon sitä, että toiseen sai koskea vain hyvässä tarkoituksessa jos toinen sen salli.

Jotkut pojat saatiin motivoitumaan toimintaan lisäämällä tehtäviin haasteita ja jännitystä, sammuttamalla valo ja luomalla musiikilla jännittävää tunnelmaa. Muutaman maahanmuuttajataustaisen pojan kohdalla huomasimme, että heille oli mahdotonta ottaa vastaan positiivista kosketusta ohjaajalta tai toisilta lapsilta. Usein tämä peittyi väkivaltaisen käytöksen taakse.

Pyrimme kunnioittamaan lasten rajoja, ja rentoutuksiin osallistuminen oli aina vapaaehtoista. Suuren laskuvarjon alla makaaminen toisten nostaessa ja laskeessa varjoa oli myös sopivaa rauhoittumista niille, joille koskettaminen tai muuten vain paikalla oleminen tuotti vaikeuksia. Muutamaa maahanmuuttajataustaista ja suomalaista poikaa lukuun ottamatta kaikki osallistuivat mielellään loppurentoutuksiin.

5.4 Tunneharjoitukset

Maalasimme eri tunteita paperille ja nimesimme niitä eri kielillä. Ensimmäisenä kevätlukukautena otimme käytännöksi, että tapaamisten lopuksi jokainen lapsi sai tapaamisen lopussa mennä omaa olotilaansa kuvaavan tunnemaalauksen luokse. Tunteesta sai kertoa vapaasti enemmän jos halusi. Huomasimme pian, että valittuun tunteeseen vaikutti voimakkaasti viimeisin harjoitus. Jos viimeisimmässä harjoituksessa koettiin pienikin pettymys usea maahanmuuttajataustainen lapsi valitsi lopuksi negatiivisen tunteen. Huomasimme myös, että tunteet saattoivat muuttua suuresti tapaamisen kuluessa. Lapsi saattoi tulla draamakerhoon hyvin väsyneenä ja surullisena mutta lähteä sieltä pois iloisena.

Omien tuntemusten kuvailussa oli selkeästi eroja suomalaissyntyisten ja maahanmuuttajataustaisten lasten välillä. Suomalaiset lapset kertoivat pääsääntöisesti olotilastaan laajemmin ja varsinkin muutama maahanmuuttajataustainen lapsi saattoi ainoastaan kuiskata tai nimetä oman tunnetilansa. Tulkintamme mukaan maahanmuuttajataustaisilla lapsilla tuntui myös olevan suomalaislapsia vaikeampaa tiedostaa mistä heidän tuntemuksensa johtuivat. On myös mahdollista, ettei heillä ollut tarvittavaa sanastoa tiettyjen asioiden kuvailemiseen. Muutaman lapsen kanssa toimimmekin niin, että he kertoivat olotilastaan omalla kotikielellään. Joissakin tapauksissa ohjaajana pystyin ymmärtämään tätä osittain, joissakin tapauksissa ainoastaan muut samaa kieltä puhuvat lapset ymmärsivät. Emme pyytäneet lapsia tulkkaamaan, ellei toive noussut lapselta itseltään. Myöhemmin toiminnan kehittyessä tunnemaalausten valitseminen lopetettiin koska lapset alkoivat myös spontaanisti kertoa olostaan ja pyysivät tarvittaessa ohjaajan sivummalle.

Tunnepanomiimien tekeminen aloitettiin Aku Ankan ilmeitä ilmentävien korttien avulla. Yksi lapsista esitti tiettyä tunnetta ja muut lapset arvasivat mistä tunteesta oli kysymys. Vähitellen pyrittiin myös ymmärtämään syvemmin mistä tunteet johtuivat ja millä eri tavoin niitä voisi ilmentää satuttamatta ketään. Alusta alkaen lapsille muodostui todella tärkeäksi minkä tunnekortin he saivat. Myös integroidussa ryhmässä oli maahanmuuttajalapsiryhmän tavoin havaittavissa, että maahanmuuttajataustaisille lapsille tuntui olevan tärkeää saada esittää jollakin tavalla positiivista tunnetta. Jos lapsi ei millään halunnut esittää tunnetta, jompikumpi ohjaajista yleensä otti kortin tai lapsi sai antaa sen jollekin toiselle lapselle. Pidimme kuitenkin tärkeänä negatiivistenkin tunteiden sivuamista koska yhtäläillä niiden ilmentämiseen tarvitaan valmiuksia.

Aku-korteista pidettiin paljon ja tapaamiskertojen myötä lapset alkoivat osata kortit ulkoa ja arvasivat heti mistä tunteesta oli kysymys. Tunneharjoituksia syvennettiin mm. Annika Taiton (2002) *Huomaa lapsi* -kirjan harjoitusten avulla. Harjoituksissa piirrettiin toimintoja ja ilmeitä. Harjoitusten avulla pystyttiin hahmottamaan omia tunteita sekä myös kuvailemaan niitä sanallisesti. Eri kokoisia alueita värittämällä pystyttiin konkretisoimaan esimerkiksi sitä, miten paljon jostakin asiasta piti tai ei pitänyt.

Osittain pinnan alla olevia jäävuoria värittämällä pystyttiin myös pohtimaan kuinka paljon jostakin asiasta saattoi näkyä ulospäin ja kuinka paljon siitä saattoi kuitenkin olla piilossa. Väriyksen ja piirrosten myötä asiat konkretisoituivat eikä abstrakteja tunteita tarvinnut ainoastaan kielellistää, mikä tuki kaikkien lasten keskinäistä äidinkielestä riippumatonta yhteisymmärrystä.

5.5 Kohti haastavampia harjoituksia

Ensimmäisen rajun yllätyksen ohjaajina koimme tehdessämme pieniä statusharjoituksia. Statusharjoituksen pohjalla oli Johnstonen (1996, 30-31) statusajattelu, jonka mukaan esimerkiksi eri asemissa olevat ihmiset ottavat toisiinsa nähden korkeamman tai matalamman arvoaseman. Emme ohjeistaneet lapsia minkäänlaiseen statusajatteluun vaan ajattelimme ainoastaan katsoa miten he toimisivat saadessaan olla harjoituksessa esimerkiksi opettajan tai muun aikuisen ”auktoriteettiasemassa”.

Ohjaaja sanoi kuka oli kyseessä, ja lasten tuli kävellä kuten kyseinen henkilö kävelisi. Lisäsimme harjoitukseen, että kukin vuorollaan sai sanoa jotakin, mitä henkilö saattaisi sanoa. Vaikka tietoisesti vältimme lähisukulaista ilmentäviä henkilöitä tietäessämme ryhmän lasten kokeneen menetyksiä, yllätyimme miten suunniltaan useat lapsista menivät. Lähes kaikki auktoriteetteja ilmentävät tahot huusivat ja karjuivat repliikkinsä, lapset puolestaan olivat pelokkaita ja itkuisia. Harjoituksen päättyessä kaksi tytöistä itki lohduttomasti, ja toiminta vaihdettiin kevyempään toisen ohjaajan vetäytyessä juttelemaan tyttöjen kanssa. Toinen tytöistä tyyntyi nopeasti, mutta toinen kertoi vasta usean tunnin päästä, että hänelle oli tullut kauhean paha mieli, mutta nyt oli kuitenkin ihmeellisen hyvä olo.

Emme osanneet arvioida tarkasti, mistä rajut tunteenpurkaukset johtuivat. Mahdollisesti lapsilla ei välttämättä ollut aikaisemmissa leikeissä ollut mahdollisuutta ilmentää muuta statusta kuin omaansa. Emme olleet koskaan aikaisemmin myöskään määränneet suoraan keitä henkilöitä esitetään, vaan lapset olivat aina saaneet itse valita roolinsa.

Seuratessamme lapsia välitunneilla ja vapaassa leikissä huomasimme, etteivät he varsinaisesti koskaan leikkineet. Useat sääntöihin pohjautuvat pelit tuntuivat korvanneet leikin. Maahanmuuttajataustaisilla lapsilla on myös mahdollista, että ns. lapsuuden leikit ovat jääneet leikkimättä ja voi olla, että esimerkiksi vanhemmatkin maahanmuuttajataustaiset lapset kaipaavat vaikkapa vauvanukkeleikkejä.

Pyrimmekin toiminnassa jatkossa välttämään tilanteita, joissa kehottaisimme lapsia suoraan olemaan joku muu. Sen sijaan yritimme oman heittäytymisemme kautta näyttää, etteivät ohjaajatkaan olleet liian vanhoja tekemään lapsellisilta tuntuvia asioita. Tyttöjen kesken nousikin erityisen suosituksi rentoutukset, joissa hoivattiin toisia esimerkiksi eläinrooleissa. Tytöt ja osa pojista oppivat myös nopeasti esimerkiksi hieromaan toisiaan rentoutuspalloilla tai heiluttamaan laskuvarjoa tai silkkihuivia toistensa yläpuolella. Joidenkin lasten kanssa oli oltava varovainen, etteivät he satuttaisi toista. Rentoutusten aikana tuntui, että lapset oppivat todella kunnioittamaan toisiaan, ja he kohtelivat toisiaan arvokkaasti ja lempeästi. Olikin erittäin tärkeää, etteivät ulkopuoliset tulleet rikkomaan tätä tunnelmaa, kuten valitettavasti muutamaan otteeseen tapahtui.

Vaikka statusharjoitukset, joissa ilmenettiin tiettyä asemaa, osoittautuivat liian vaikeiksi, lapset toimivat kuitenkin mielellään esimerkiksi eläinrooleissa tai itse keksiminään hahmoina. Lisäksi aloimme toteuttaa pieniä vuorovaikutusharjoituksia, joissa ei tarkasti määritelty rooleja. Harjoituksissa harjoiteltiin erityisesti tilanteita, joissa toinen ei osannut jotakin ja toinen auttoi. Molempia lapsista kannustettiin kovasti toimimaan rooleissaan ja näissä harjoituksissa lapset esittivät toisinaan myös ystävällisiä aikuisia.

Usealla maahanmuuttajataustaisella lapsella vaikutti olevan tarve pärjätä hyvin ja heillä oli hyvin tiukka itsekritiikki. Oli mielestämme tärkeää viestittää, että oli täysin sallittavaa ettei jotakin asiaa osaa. Harjoitusten kautta myös opeteltiin käyttäytymismallia siitä, miten apua voisi pyytää. Huomasimme, että useissa riitatilanteissa lapsilla ei yksinkertaisesti ollut mitään tietoa, miten tilanteessa voisi toimia. Pohdimme yhdessä, mitä erilaisissa vaikeissa tilanteissa voi tehdä. Tilanteet tulivat lapsilta ja liittyivät usein kiusaamiseen tai jonkun jättämiseen ulkopuolelle. Ratkaistessaan vuorovaikutustilanteisiin liittyviä ongelmia lapset rohkaistuivat ja heidän itsevarmuutensa lisääntyi. Ratkaistaessa vuorovaikutustilanteisiin liittyneitä ongelmia, lapset toimivat omista kokemuksistaan lähtien mikä mahdollisti myös samastumisen muiden ihmisten tunteisiin.

Erittäin suosituiksi nousivat myös usein jo päiväkotikäisten lasten kanssa käytettävät roolileikit. Lähes kaikki maahanmuuttajataustaiset lapset rakastivat leikkejä, joissa he olivat esimerkiksi joitakin eläimiä ja ohjaajat joitakin muita eläimiä. Vastaavan ikäisistä suomalaislapsista osa tällaisista leikeistä saattoi tuntua liian lapsellisilta mutta silti he juoksivat leikeissä mukana. Yhdeksi suosituimmista draamaleikeistä kaikkien lasten keskuudessa nousi leikki, jossa ovela veijari huijasi erilaisia tarinoita keksimällä majatalon isännältä rautaisen hillokellarin avaimen ja yritti tämän jälkeen saada syötyä toiset lapset, jotka esittivät hillopurkkeja. Leikki tarjosi vaativuudeltaan erilaisia rooleja, joten se sopi hyvin ryhmälle, jossa oli valmiuksiltaan eritasoisia lapsia.

5.6 Satuseikkailut ja draamaprosessit työvälineinä

Prosessidraamasta alettiin puhua draamakasvatuksessa 1990-luvun alkupuolella, vaikka mm. Allan Owens oli käyttänyt työskentelymenetelmää jo aikaisemminkin. Pekka Korhonen kirjoittaa teoksessa *Katarsis, draama, teatteri ja kasvatust* prosessidraamasta ja Allan Owensista. Korhonen (2001, 114) määrittelee prosessidraamalla tarkoitettavan työskentelytapaa, jossa valmiiksi suunniteltu rakenne toimii aiheen käsittelyn lähtökohtana. Jokainen ohjaaja toteuttaa prosessidraamaa omalla tavallaan. Toiminnassa yhdistyy taiteen tekeminen, muoto, prosessi, sisältö ja kasvatuksellinen näkökulma. Prosessidraama lähtee ryhmää yhdistävästä kiinnostavasta aiheesta tai ideasta. Ohjaajan tehtävä korostuu prosessidraamoissa, koska ohjaajan tulee pitää toiminta käynnissä ja suunnata toiminnan päämäärää.

Allan Owens ja Keith Barber esittelevät lukuisia kasvatuksessa draaman tekemiseen käytettyjä työtapoja teoksessaan *Draama toimii*. Draaman työtavat ja tekniikat ovat sovittu tapa käsitellä aikaa, tilaa ja toimintaa ja niiden tarkoituksena on synnyttää osallistujissa ajatuksia ja merkityksiä. Työtavat mahdollistavat kaikkien ryhmänjäsenten osallistumisen työskentelyyn eri tasoilla. Draamassa käytetyt tekniikat on luokiteltu tekemiseen, asioiden käsittelyyn, reflektointiin ja arviointiin.

Muokkasimme draamaprosessien työtapoja mukaillen erilaisia satuihin perustuvia pieniä satuseikkailuja sekä prosessidraamoja toteutettavaksi yhdessä lasten kanssa. Lähdimme toiminnassa liikkeelle ohjaajien kertomista saduista, joissa käytettiin pienimuotoista rekvisiittaa. Välillä lapset kuuntelivat tarinaa, välillä tehtiin esimerkiksi yhteisiä äänimaisemia tai liikuttiin kuten tarinan henkilöt. Satujen kertomisessa tuntui ympäristöllä olevan suuri merkitys. Kuunteluun keskityttiin sitä paremmin mitä elävämmin tarinaa kerrottiin. Oheisrekvisiitta toimi hyvin ja osaltaan rekvisiittana käytetyt tavarat myös helpottivat tarinan ymmärtämistä. Loppujen loppuksi yksinkertainen oli tehokkainta. Esimerkiksi pienen prinsessan syntymäpäivänä sytytettiin yksi kynttilä, ja tällä toiminnolla lapset saatiin sidottua vahvasti mukaan tarinaan.

Lapsissa tapahtui selvää kehittymistä tarinoinnin suhteen. Aluksi he keksivät tarinaan jonkun toisen ehdottamia asioita, mutta vähitellen he rohkaistuivat keksimään enemmän omia ratkaisuja. Otimme muutaman suomea vielä heikommin taitavan lapsen useamman kerran mukaan samaan tarinaan heidän omasta toiveestaan. Toisella kerralla kyseiset lapset keskittyivät tarinaan huomattavasti aikaisempaa kertaa enemmän ja keksivät tarinaan uusia käänteitä. He käyttäytyivät tilanteessa myös levollisemmin ja tuntuivat saavan itsevarmuutta tietäessään suurin piirtein tapahtumien etenemisen. Osaltaan keskittymistä varmasti paransi se, että toisella kerralla lapset ymmärsivät tarinan paremmin.

Tarinoinnin lisäksi järjestimme lapsille muutaman roolileikin, joissa toinen ohjaajista toimi roolista käsin. Esimerkiksi lasten oikeuksista tuli puhumaan noitakoulusta pieni Hulda-noita, jolla oli paljon ihmettelemistä ihmisten maassa. Noidaksi pukeutunut ohjaaja herätti lapsissa suurta riemua. Suurin osa suomalaissyntyisistä lapsista ymmärsi nopeasti, mistä roolileikissä oli kysymys. Muutama maahanmuuttajataustainen poika väitteli pitkään siitä, oliko kyseessä ohjaaja vai noita, ennen kuin hyväksyi ohjaajan roolinoton.

Harjoituksen tarkoituksena oli herättää lapsissa empatiaa ja auttamisen halua ohjaajaa kohtaan sekä lasten oikeuksista kertomisen avulla puuttua ryhmässä vallitsevaan väkivaltaan. Tavoitteemme onnistuivat useiden lasten kanssa. Kuitenkin noitana toimiva ohjaaja sai yhdestä maahanmuuttajataustaisesta pojasta vastaan taistelevan Hitmon-hirviön, joka yritti lyödä ja potkia ohjaajaa. Lapsi jouduttiin poistamaan draamakerhosta, mutta seuraavalla viikolla hänelle tarjottiin uusi mahdollisuus tulla mukaan. Tällä kertaa poika käyttäytyi esimerkillisesti ja auttoi parhaansa mukaan. Arvioimme mukaan väkivalta oli reaktio uuteen tilanteeseen, ja seuraavaksi kerraksi poika oli tottunut ajatukseen roolivaatteisiin sonnustautuneesta ohjaajasta.

Poikkeuksetta kaikki maahanmuuttajataustaiset tytöt suhtautuivat eksyksissä olevaan noitaan suurella empatialla. Kiitokseksi Hulda-noita kertoi lapsille lasten oikeuksista. Lasten oikeudet herättivät kiivasta keskustelua siitä, että edes toiset lapset eivät saaneet lyödä, koska oli kaikkien lasten oikeus, ettei heitä satuteta.

Vaikutti siltä, että roolileikin kautta pystyttiin hyvin pääsemään keskustelemaan lasten välillä vallitsevasta väkivallasta.

Varsinaisia draamaprosesseja toteutimme kaksi, ja näistä prosesseista jäi erittäin syvällinen ja hyvä kokemus. Draamaprosessien toimintatavan mukaan ne sopivat hyvin ryhmille, joissa oli toimintavalmiuksiltaan erilaisia lapsia, koska kaikki pystyivät osallistumaan työskentelyyn eri tasoilla.

5.7 Draamaprosessi ”*Kamala Tarina*”

Draamaprosessissa ”*Kamala Tarina*” käsiteltiin teemaa pelokkuudesta ja peloista ja kyseinen novelli konkretisoi teeman hyvin draamatarinan kautta. Lisäksi prosessidraamassa ”*Kamala tarina*” käsiteltiin toden ja valheen rajaa sekä narraamista. Draamaprosessissa, joka perustui saman nimiseen Tove Janssonin novelliin, kerrottiin tarina Homssusta, joka narrasi paljon ja myös lopulta itse uskoi keksimiinsä kauheuksiin. Homssu mm. kuvitteli, että inhottava liejukäärmeet söisivät hänen pikkuveljensä. Tarinan edetessä Homssua torutaan narraamisesta, ja mikä kamalinta, myös hänelle itselleen valehdellaan. Draamaprosessi toteutettiin yhteensä neljä kertaa eri pienryhmille. Poikkeuksellisesti draamaprosessi toteutettiin ainoastaan ryhmän pojille.

Toiminta lähti liikkeelle niin, että kaikki liikkuivat tarinan mukana, ryömivät ojissa ja vakoilivat näkymättömiä vihollisia. Tarinan välissä piirrettiin paperille Homssun kuvittelemia vihollisia, leikittiin peliä, jossa pikkuveli pelastettiin liejukäärmeiltä ja esitettiin pieni kohtaus Homssun kotoa.

Käytetyistä toimintatavoista samanaikainen kertominen ja toimiminen tuntui toimivan hyvin kaikilla lapsilla, myös niillä, joilla oli vaikeuksia muistaa ohjeita. Kieleen liittyvissä ymmärtämisen vaikeuksissa varmasti helpotti ymmärtämistä kun samaan aikaan kuuli tarinana sekä näki muiden lasten tuottaman toiminnan. Pelissä toinen ohjaajista asettui vaaralliseksi liejukäärmeeksi, jonka ohitse lasten oli juostava ja kuljetettava toisella puolella olevia pikkuveljiä turvaan.

Pelissä jännitystä lisäsi selvästi se, että ensimmäisellä kierroksella toinen ohjaajista oli kiinniottajan roolissa. Leikkiä leikittiin useaan kertaan niin, että kaikki saivat olla pelastajia, kiinniottajia ja kiinniotettavia. Varsinkin vilkkaimmilla pojilla vauhdikas leikki tuntui toimivan hyvin eikä se muuttunut liian vauhdikkaaksi.

Pienryhmissä improvisoitujen kohtausten tekeminen muodostui useimmille lapsille liian haastavaksi, koska ohjaaja ei ehtinyt olemaan läsnä kaikissa ryhmissä yhtä aikaa. Muutama ryhmä sai kuitenkin aikaiseksi kokonaisia kohtauksia. Äänimaailman tekeminen tuntui palvelevan toimintaa, vaikka muutamilla lapsilla ääntely muuttui erittäin äänekkääksi ja kontrolloimattomaksi. Haasteellisimmalla pienryhmällä tila määriteltiin turvallisuussyistä niin, että jokaisella lapsella oli oma patja, jolla hänen tuli olla kaiken aikaa. Täten pystyimme hallitsemaan lapsia, kun esimerkiksi hiipiminen ja liikkuminen tehtiin omalla paikalla ollen. Tämä ehkäisi toisiin kohdistuvaa väkivaltaa liikkumisen aikana.

Draamaprosessin aikana piirrettiin pitkään ja hartaasti omia kuviteltuja vihollisia tai pelottavia asioita. Koska ryhmässä toimiminen tuotti usealle lapselle vaikeuksia, myös piirtäminen toteutettiin yksilötyöskentelynä omalle paperille. Draamaprosessi purettiin huolellisesti yhdessä ja samalla myös varmistettiin mitä tarinasta oli ymmärretty. Lisäksi lopuksi keskusteltiin pitkään pelottavista asioista ja valehtelemisestä. Lapset esittivät paljon kysymyksiä sekä kertoivat oma-aloitteisesti omista kokemuksistaan.

”Kamala tarina” otettiin vastaan suurella innolla ja jännityksellä.

Draaman maailmaan johdattivat sammutetut valot ja rakennettu tila. Todennäköisesti tarina oli oikeasti pelottava osalle lapsista. Toiminta johti kuitenkin huomattavaan rohkaistumiseen mm. erään maahanmuuttajataustaisen pojan kanssa, jonka riemu oli suunnaton kun hän ymmärsi kaikkien tarinassa esiintyneiden kauheuksien olleen ainoastaan mielikuvituksen tuotetta. *”Niitä ei ole oikeasti olemassa”* poika toisteli moneen kertaan. Hän oli myös todella tyytyväinen itseensä koska *”mä tiesin, että se ei ole oikeesti totta ja mä olin siinä tosi rohkea”*.

Vaativasta aiheesta huolimatta lapsista välittyi tyytyväisyys, koska he saivat luvan kanssa puhua itseään pelottavista asioista sekä myöskin ilmaista niitä piirtämällä. Piirtäessä Homssun näkemiä vihollisia moni lapsista piirsi pitkään ja hartaasti erilaisia vihollisia. Koska lapsilla näytti olevan huomattava tarve käsitellä pelottavia asioita piirtämällä, tähän käytettiin suunniteltua huomattavasti pidempi aika.

Hakkola, Laitinen ja Ovaska-Airasmaa (1991, 16) kuvaavat lasten tekemien kuvien maailmaa kiehtovaksi. Samoin oli maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa. Heidän piirustuksensa tarjosivat mahdollisuuden nähdä lapsen ajatteluun, tunteisiin ja muistikuviin. Kuvissa oli olennaista, että ne olivat esittäviä ja antoivat abstrakteille peloille muodon. Lisäksi useat kuvat olivat todella ilmaisukykyisiä ja voimakkaita. Maahanmuuttajataustaisten poikien töissä toistui sodat ja pommitukset, sen sijaan suomalaiset pojat piirsivät maahanmuuttajataustaisia poikia enemmän määrittelemättömiä hirviöitä. Eräs maahanmuuttajataustainen poika piirsi työhönsä suomalaisen sotilaan sotimaan oman kotimaansa sotilaan kanssa.

Jälkeenpäin keskustelussa tuli ilmi, että osalla lapsista oli hyvin hatara käsitys siitä millaisia vaaroja Suomessa voi tulla vastaan. Novellissa ”*Kamala Tarina*” Homssun kuvittelemat viholliset herättävät useissa maahanmuuttajataustaisissa lapsissa voimakkaita assosiaatioita sotaan. Lisäksi usea maahanmuuttajataustainen lapsi kertoi pelkäävänsä Suomessa karhuja liikkuessaan ulkona. Moni pelkäsi myös pommituksia sekä läheisten menettämistä. Suomalaislapsilla ei vastaavasti tuntunut olevan sotaan tai pommituksiin liittyviä pelkoja. Maahanmuuttajataustaisia lapsia ja suomalaisia lapsia yhdistäviä pelon aiheita olivat pahat tai humalaiset ihmiset, hirviöt, pimeä ja kuolema.

Mielestäni on tärkeää, että toisinaan lapsilla on mahdollisuus puhua täysin vapaasti ja oma-aloitteisesti turvallisessa tilassa mielessään olevista synkistä asioista. Missään nimessä ohjaajana en kuitenkaan lähtisi kyselemään vaikeista asioista, mutta mielestäni velvollisuuteeni kuului ottaa lapsilta vastaan mitä tahansa ajatuksia heiltä tulikin. Jos lasten kuvitelmat olivat virheellisiä kerroin, ettei esimerkiksi vampyyreja ollut oikeasti olemassa. Sen sijaan en välttämättä kommentoinut lasten kokemuksia mitenkään, jos lapsi tuntui tyytyväiseltä saadessaan ainoastaan kertoa jotakin.

Vaikka draamaprosessien toteuttaminen oli melko vaativaa ja haasteellista, saavutettiin sillä etenkin muutaman maahanmuuttajataustaisen pojan kanssa rohkaistumista heittäytymään valittuun teemaan mukaan. Lapset olivat myös erittäin valppaita ja keskittyneitä vaikka vauhdikkaamman toiminnan aikana oli oltava tarkkana, ettei se muuttunut liian rajuksi. Usea suomalainen ja maahanmuuttajataustainen lapsi toivoi heti lisää samankaltaista toimintaa ja keskusteli jälkeenpäinkin omasta toiminnastaan draamaseikkailun aikana. Kuitenkin muutamille lapsista toiminta oli välillä liian haastavaa ja heidät oli vietävä vähäksi aikaa rauhoittumaan toiseen tilaan.

Koska draamatoiminnassa oli mukana arempia ja hiljaisempia maahanmuuttajataustaisia tyttöjä päätimme tällä kertaa, että kukaan tytöistä ei osallistuisi ”*Kamalaan Tarinaan*” vaan heidän kanssaan toteutettaisiin toinen draamaprosessi.

5.8 Draamaprosessi ”*Näkymätön Ninni*”

”*Näkymättömässä Ninnissä*” teemoiksi nousivat rohkeus ja ystävyys.

Näkymättömässä Ninnissä tehtiin paljon koko ryhmän yhteisiä improvisaatioita, leikittiin, piirrettiin ja rentouduttiin. Lisäksi käytettiin tekniikkaa, jossa toiset tulivat kuiskaamaan ajatuksia, jotka roolihenkilö sanoi ääneen. Niin ikä Tove Janssonin saman nimiseen novelliin pohjautuva draamaprosessi ”*Näkymätön Ninni*” kertoi tarinan työstä, joka on muuttunut näkymättömäksi huonon kohtelun seurauksena. Vähitellen muumiperheen rakastavassa huomassa tyttö muuttui näkyväksi ja sai takaisin persoonallisuutensa ja temperamenttinsa.

Tarina sopi uskomattoman hyvin ryhmälle, jossa oli suomalaisia ja maahanmuuttajataustaisia alakouluikäisiä tyttöjä. Tarinan ymmärtämistä helpotti suuresti, että lähes kaikki tytöt olivat katsoneet Muumeja myös piirrettynä versiona kotona, koulussa tai ystävien luona. Draamaprosessi lähti nopeasti eteenpäin ja kaikki osallistui pitkiin improvisoituihin kohtauksiin. Draamaprosessin aikana leikittiin erilaisia hoivausleikkejä sekä kuningatarpeliä, jossa tytöt saivat vuorotellen toimia kuningattarina ja toivoa muilta palveluksia. Lopussa piirrettiin tarinan kaikkein mieluisin kohta ja keskusteltiin pitkään läheisissä ja luottamuksellisissa väleissä.

Draamaprosessi ”*Näkymätön Ninni*” ylitti kaikin tavoin kaikki odotukseni. Tarina sopi äärettömän hyvin ryhmän tytöille ja he samastuivat hyvin vahvasti Ninnin rooliin. Myös muutama tytöistä halusi palavasti olla ilkeän tädin roolissa, ja he ylsivät uskomattomiin roolisuorituksiin ollessaan häijyjä. Heille tuntui olevan varsin vapauttavaa saada olla ilkeitä ilman kieltoja. Draamaprosessien työtavat mahdollistivat hyvin eriaistaisen osallistumisen. Esimerkiksi aremmat tytöt olivat ensin ajatusääninä ja uskaltautuivat sen jälkeen ottamaan omat roolit muumimaailmasta.

Toiminnan kautta onnistuttiin myös toimimaan erilaisia statuksia vaativissa rooleissa, mikä ei ollut aiemmissa draamatapaamisissa onnistunut. Kuningatar-pelissä kuningatar sai esittää alamaisilleen toiveita, joita heidän tuli toteuttaa. Kuningattarena toimiminen laukaisi yhdessä maahanmuuttajataustaisessa työssä hysteeristä naurua ja itkua. Tyttö rauhoittui kuitenkin nopeasti ja kertoi myöhemmin, että hänestä oli ollut uskomatonta määrätä muita lapsia.

Kokonaisuudessaan draamaprosessi oli todella nautittava kokemus niin lapsille kuin ohjaajillekin. Muumilaakson hahmoihin samastuminen oli kaikille tytöille helppoa. Improvisaatio ja leikkiminen tapahtui sujuvasti tarinan luomissa puitteissa. Lapsia riemastutti myös suuresti, että usein toinen ohjaajista oli myös roolissa ja heistä tuntui olevan erityisen palkitsevaa kommunikoida roolissa olevan ohjaajan kanssa.

”*Näkymätön Ninni*” onnistui ”*Kamalaa tarinaa*” pienemmällä tilan rakentamisella, ja tytöt olivat välittömästi juonessa mukana. Tarinan teemaksi nousi rohkeus, ja mielestäni kertoo paljon, että piirtäessään omasta mielestään parasta kohtaa, jokainen tyttö piirsi suuttuneen Ninnin puremassa muumipapan häntää ja muuttumassa samalla näkyväksi. Tyttöjen piirustukset olivat ilmaisuvoimaisia ja ne kertoivat rohkaistumisesta ja tunteista.

Toiseksi teemaksi nousi selvästi ystävyys ja toisista välittäminen. Kaikista oli hienoa, että *Näkymätön Ninni* sai uusia ystäviä ja kauheaa, ettei tati ollut huolehtinut tytöstä. Kaikkiaan tarina tarjosi keskustelulle ja samaistumiselle erittäin hyvät lähtökohdat. Uskon, että osaltaan draamaprosessin onnistumiseen vaikutti, että siihen osallistui ainoastaan tyttöjä. Varsinkin ujoimmat tytöistä olivat selvästi vapautuneempia, kun paikalla ei ollut ketään poikia.

Maahanmuuttajataustaisilla tytöillä on kokemukseni mukaan paljon kysymyksiä sydämellään ja hedelmällisen vuorovaikutuksen syntymiseen vaikuttanee suuresti rauhallinen ja salliva ilmapiiri. Tyttöjen kanssa draamaprosessi näytti myös vaikuttavan siihen, että kaikki tytöt olivat ystävällisiä toisilleen ja orastavia uusia ystävyysuhteitakin lähti mahdollisesti muotoutumaan, kun tytöt huomasivat tulevansa toimeen kaikki toistensa kanssa.

5.9 Oman kulttuuritaustan vahvistaminen draaman avulla

Ikonen (2005, 30) kirjoittaa oman etnisen identiteetin kehittymisen olevan erittäin keskeistä onnistuneessa maahanmuuttoprosessissa. On tärkeää, että kaikki arvostavat omaa ja toistensa kulttuuria, vaikka eivät hyväksyisikään kaikkea mitä ne sisältävät. Ohjaajan arvostava, kiinnostunut ja kunnioittava suhtautuminen lapsen taustaan on vahva kotouttava voima. Lapset omaksuvat nopeasti valtakulttuurin tapoja ja arvoja ainakin pinnallisesti. Tässä prosessissa he tarvitsevat kuitenkin tukea, jotta pinnallisesta omaksumisesta päästään syvempään ymmärrykseen. Mahdollisuus vertailla, kokeilla, keskustella ja pohtia luo pohjaa tasapainoiselle kasvulle. Aktiivinen osallisuus kahdessa kulttuurissa antaa pohjan terveelle itsetunnolle ja oman ja muiden kulttuurien arvostamiselle. (Ikonen, 2005, 30-31)

Huomasimme viimeisenä toimintakeväänä muutamalla maahanmuuttajataustaisella lapsella heränneen kiinnostuksen toisten kulttuureja kohtaan. Lisäksi heillä oli monia kysymyksiä liittyen Suomessa vastaan tulleisiin asioihin. Näimme draamatapaamisten puitteissa mahdollisuuden käsitellä erilaisia asioita ja aloimme toteuttaa toisinaan lyhytkestoisia ”lasten palavereja”. Palavereissa sai esittää omia esityksiä ja aloittaa keskusteluja mistä tahansa aiheesta. Toisinaan myös ohjaajat aloittivat keskustelun eri teemoista.

Palaverien kuluessa katsottiin karttapallosta lasten kotimaiden muotoja ja sijainteja. Karttapallon sisällä oleva lamppu lisäsi innostusta, ja lapset halusivat karttapalloa sekä saattoivat suudella omia kotimaitaan karttapallolta. Karttapallon kautta lapset myös kyselivät toinen toistensa kotimaista ja he saattoivat spontaanisti kertoa asioita niiltä ajoilta kun he eivät vielä asuneet Suomessa. Tapaamisissa myös piirrettiin eri maiden lippuja ja saatiin kuulla erimaalaisia lauluja. Oli erittäin hienoa huomata, että omista taustoista voitiin olla ylpeitä, ja kokemusten vaihto vaikutti olevan lapsille erittäin palkitsevaa.

Oli myös tärkeää keskustella asioista, jotka vaivasivat lapsia. Esiinnousseita kysymyksiä olivat esimerkiksi pohdinnat siitä, mistä eri ihonvärit johtuivat ja millä nimityksillä oli sopivaa puhua eri roduista. Maahanmuuttajataustaisia lapsia myös vaivasi suuresti, mitä erilaiset suomenkieliset kirosanat tarkoittivat ja miten niihin tuli reagoida. Uskontoon liittyvät kirosanat herättivät lapsissa voimakkaita reaktioita, ja he sanoivat etteivät enää koskaan käytä kyseisiä sanoja oppiessaan ymmärtämään niiden merkityksen. Useat lapsista pohtivat suuresti myös sitä miten koulussa oleviin harjaantumislukkalaisiin tuli suhtautua, ja osa epäili kehitysvamman olevan esimerkiksi rankaisua vanhempien teoista. Pohdimme erilaisia tilanteita asettumalla esimerkiksi käsinukkien kautta tiettyjen henkilöiden asemaan. Pienoisnäytelmissä tilanteita pystyttiin sopivasti etäännyttämään ja oli luontevaa pohtia, miltä roolihahmosta tuntui jos sitä esimerkiksi nimiteltiin.

Ikonen (2005, 120) on tuonut esiin miten oman kulttuurin säilyttäminen vahvistaa lapsen identiteettiä ja henkistä tasapainoa, ja tätä kautta lapsi oppii arvostamaan myös muita kulttuureja. Havaintomme olivat yhteneväisiä Ikosen kanssa ja koimme, että palaverien pito ja omasta kulttuurista kertominen vaikutti positiivisesti lasten identiteetin ja oman ajattelun kehittymiseen.

Tytöt olivat poikia innokkaampia osallistumaan yhteisiin palavereihin, ja he halusivat myös kirjoittaa ylös ohjeita ja ajatuksia, joiden alle kerättiin kaikkien osallistuneiden allekirjoitukset. Lukuun ottamatta yhtä maahanmuuttajataustaista poikaa kaikki olivat innostuneita kertomaan omasta kotimaastaan ja kotikaupungistaan. Kyseinen poika paljasti ainoastaan tulevansa ”K-maasta, jonne ei enää halua mennä takaisin”.

Palaverit tarjosivat myös itselleni ohjaajana hyvän mahdollisuuden tutustua lapsiin paremmin. Vapaamuotoinen yhteinen keskustelu vahvisti yhteenkuuluvuuden tunnetta ja auttoi lapsiin tutustumisessa. Ohjaajana oli hyvin jännittävää nähdä ja kuulla asioita eri kulttuureista, ja omalla kokemuksellani olin toisinaan valmistautumaton ottamaan vastaan kaikkea kuulemaani. Palavereissa selvisi, miten paljon erilaisia kokemuksia hyvinkin nuorilla lapsilla saattoi olla. Moni lapsista oli myös hyvin monikulttuurinen ja saattoi osata puhua jopa neljää eri kieltä päädyttyään Suomeen muiden maiden kautta.

5.9 Anima mundi – minun kuvani

Integroidun draamakerhon viimeiseksi teemaksi valittiin positiivinen minäkuva-kokonaisuus, joka huipentuisi monikulttuuriseen lasten omakuva-valokuvanäyttelyyn Jyväskylän kaupungin kirjastossa 3.4.-15.4.2006. Näyttelyä rahoitti Taiteen keskustoimikunta ja toteutin sen yhteistyössä valokuvaaja Ville Sahan kanssa. Näyttelyn nimi Anima mundi – minun kuvani, tarkoitti maailman sielua, joten nimi kuvasti hyvin monikulttuurisen ryhmämme koostumusta.

Ajatuksena oli, että toiminta päättyisi juhlallisesti draamakerhoon osallistuneiden lasten omakuvanäyttelyyn. Jokainen lapsi saisi suunnitella itse millaisen kuvan itsestään haluaisi esille. Lisäksi kuvatekstissä sai kertoa vapaasti itsestään tai omista ajatuksistaan. Valitsemme työskentelymetodiksi nimenomaan valokuvauksen, koska siitä jäisi lapsille konkreettinen muisto draamakerhosta. Olimme myös käsitelleet paljon minuuteen liittyviä asioita, joten omien muotokuvien toteuttaminen poikkitaiteellisesti tuntui luontevalta. Lisäksi valokuvanäyttelyssä jokainen lapsista olisi oman kuvansa kautta yhtäläillä merkittävässä roolissa.

Minuutta tukevia draamaharjoituksia lähdettiin yhdistämään poikkitaiteellisesti omakuvien suunnitteluun ja toteutukseen. Oman kehon ääri viivoja piirrettiin suurille papereille, ja lapset valmistivat itsestään tikkunuket, joilla voitiin käydä läpi erilaisia vuorovaikutustilanteita ja esittää pieniä näytelmiä. Erilaisten pelien ja leikkien kautta opeteltiin uusia asioita itsestä ja opittiin tunnistamaan omia mieltymyksiä, vahvuuksia ja toimintatapoja.

Valokuvaukseen totuteltiin vähitellen. Kun kamera oli mukana ensimmäisiä kertoja, lapset saivat kuvauttaa itsensä yhdessä Hulda-noidaksi muuttuneen draamaohjaajan kanssa. Valokuvat toteutettiin käyttäen voimauttavan valokuvauksen metodologiaa. Metodien mukaan kuvattava saa itse määrittää, miten ja missä hänet kuvataan. Useat lapset innostuivat kuvaamisesta ja halusivat, että heistä otetaan paljon kuvia eri tilanteissa ja paikoissa. Moni toivoi kuville maalauksellisempaa ja sadunomaista taustaa, jonka Ville Saha loi tietokoneen avulla. Oli olennaista saada jokaisesta lapsesta persoonallinen ja hänestä kertova kuva. Kuvien valmistuttua lapset keksivät niille nimet ja kertoivat lisää itsestään ja ajatuksistaan.

Muutama maahanmuuttajataustainen tyttö toivoi kuvaa, joka olisi jollain tapaa rohkea, eikä kovin tyttömäinen. Muutamat lapsista puolestaan toivoivat, että kuva otettaisiin puussa, jonne ei ollut lupaa kiivetä välituntien aikana. Kuvien kautta päästiinkin miettimään aikuisten asettamien kieltojen ja sääntöjen merkityksiä. Kaikki lapsista halusivat, että heidän kasvonsa näkyivät ja he katsoivat kuvissa kameraan. Muutama maahanmuuttajataustaisista pojista halusi kuitenkin kurkistaa kameraan jonkin takaa ja yksi pojista halusi pukeutua kokonaan roolivaatteisiin.

Kulttuurista riippumatta kaikkia lapsia tuntuivat yhdistävän hyvin samat asiat. Monissa teksteissä nousi esimerkiksi esiin kiusaamisen kurjuus ja kavereiden tärkeys. Koulua koskevat kommentit kertoivat kielten monimuotoisuudesta ja oppimisen vaikeudesta sekä tärkeydestä. Maailmaan toivottiin väkivallattomuutta ja aikuisia muistutettiin siitä, että on tärkeää muistaa aina huolehtia lapsista ja olla heille kilttejä. Useissa kuvateksteissä maahanmuuttajataustaisen lapset toivat esiin omaa kansallisuuttaan ja kokemuksiaan muuallakin kuin Suomessa.

Kaikki lapset suhtautuivat kuvaamiseen ja näyttelyn tekemiseen ilolla ja ylpeydellä. Näyttelystä tuli kuitenkin muutamalle maahanmuuttajataustaiselle lapselle selvästi merkityksellisempi tapahtuma kuin toisille. Lapset saivat kuvien kautta paljon kehitystään vahvistavaa myönteistä palautetta. Näyttelystä saatu palaute oli niin ikään positiivista ja näyttelystä kirjoitetut lehtijutut olivat myös ylpeyden aihe lapsille.

Kaupungin kirjastolla vietetyissä avajaisissa kaikki draamakerholaiset vaikuttivat olevan todella riemuissaan omista kuvistaan. Varsin eloisa ryhmä jakoi todella keskittyneesti kiertää läpi näyttelyn kuvat ja lukea huolella kuvatekstejä.

Uskon, että näyttelyn tekeminen auttoi lapsia näkemään itseään uusin silmin. Kuvien kautta syntyi paljon keskustelua lasten haaveista, toiveista, taustoista ja kulttuurista. Kuvien tekeminen opetti myös paljon uusia asioita kavereista ja lisäsi huomattavasti lasten välistä kunnioitusta. Näyttely oli kaikkiaan todella onnistunut kokonaisuus ja se loi draamatapaamisille myös mieleenpainuvan ja juhlanan päätöksen, josta lapsille jäi muistoksi omat näyttelykuvansa. Projektin toteuttaminen oli myös itselle opettavaista sillä toimin kaiken aikaa draamaohjaajana, nyt tosin yhteistyössä valokuvaajan kanssa. Mielestäni näyttelyn toteuttaminen oli hyvä esimerkki siitä, että eri taideaineita voidaan luovasti yhdistellä.

6 Arviointia draamakasvatuksen toteutumisesta: case 2

Monikulttuuriselle ja integroidulle ryhmälle suunnitellun draamakasvatuksen toteuttaminen lähti liikkeelle tavoitteestamme tarjota lapsille heitä palvelevaa toimintaa koulun jälkeisen iltapäivätoiminnan yhteydessä. Alun kokeilujen jälkeen syntyi vähitellen useaan otteeseen viikon aikana kokoontuva draamakerho, jonka toimintatavoista oli tullut lapsille mieleisiä ja tuttuja. Toiminnan edetessä törmättiin erilaisiin haasteisiin ja toimintatapoja tarkistettiin ja muokattiin koko ajan toiminnan kuluessa. Ohjaajina opimme kaiken aikaa uutta ja sovelsimme havaintojamme käytännön työssä. Ohjaajana toimimisen kannalta oli erittäin hyvä, että työparini kävi työnohjauksessa ja kohtaamiimme haasteisiin pystyttiin täten saamaan myös ulkopuolisen asiantuntijan mielipide.

Ajankäyttö draamatapaamisten sisällä vaihteli suuresti ja riippui ryhmässä vallitsevasta tunnelmasta. Tunnelmasta riippuen saatoimme päätyä pitämään aivan suunnitelmista poikkeavia harjoituksia. Toisinaan aloitukseen saattoi mennä hyvin pitkä aika, jos lapsille oli tapahtunut jotakin merkittävää koulupäivän aikana ja tilannetta täytyi purkaa. Toisinaan toteutetun draamatoiminnan purkamiseen meni huomattavasti arvioitua enemmän aikaa.

Kaikkiaan toteutettu draamakasvatus kehittyi puolentoista vuoden aikana sujuvaksi toimintamuodoksi, jota olisimme myös mielellään jatkaneet edelleen. Projekti kuitenkin päättyi ja jatkossa lasten iltapäivätoiminnalle vaihtui uusi palveluntarjoaja, joten valitettavasti emme ole olleet lasten kanssa tekemisissä draamatapaamisten päätyttyä. Toivon kuitenkin, että draamaharjoitusten kautta opitut taidot ja ilmaisunvalmiudet elävät lapsissa edelleen. Tässä mahdollisesti auttavat lapsille itselleen jääneet toiminnan ajalta muistoksi kertyneet erilaiset piirustukset, monisteet, valokuvat, omakuva paperinuket ja kerhopassit.

6.1 Esiinnousseita haasteita

Alkuodotusteni vastaisesti pienimmäksi haasteista muodostui toimiminen monikulttuurisessa ryhmässä, jossa ainoastaan puolet ryhmän lapsista puhui äidinkielenään suomea. Itseäni jännitti myös se, miten onnistuisin omasta kulttuuritaustani riippumatta välittämään asennetta siitä, että mikä muukin toimintatapa tahansa voi olla yhtä oikea. Tämä muodostui kuitenkin yllättävän helpoksi ja esimerkiksi eri lailla kotona ja koulussa tehtävistä asioista pystyttiin keskustelemaan luontevasti.

Sen sijaan haasteet liittyivät lasten väliseen väkivaltaan ja kiusaamiseen, rasismiin kokemiseen, pettymysten sietoon sekä draamatoiminnan ulkopuolella tapahtuneisiin lasten elämään vaikuttaneisiin tapahtumiin. Valitettavan usein ennen varsinaisen draamatoiminnan aloittamista lapset täytyi rauhoittaa ja heidän kanssaan oli läpikäytävä päivän aikana tapahtuneita asioita ennen kuin voitiin aloittaa. Lisäksi muutaman lapsen käytös draamatapaamisissa oli toisinaan niin häiritsevää, että mietittiin, soveltuiko kyseisen kaltainen toiminta lapsille alkuunkaan.

Esimerkiksi ”*Kamala Tarina*” -draamaprosessissa ilmenneet ongelmat liittyivät loppujen lopuksi kahden maahanmuuttajataustaisen pojan käytökseen ja mietimmekin draamaprosessin jälkeen, oliko toiminta ollut kerta kaikkiaan pojille täysin vääränlaista. Toisesta pojasta on esimerkiksi kirjoitettu:

”Oli alusta alkaen hyvin levoton, vaikkakin äärimmäisen innostunut. Kirkui ja huuteli koko tapaamisen ajan, rauhoittui vasta lopussa. Toimintaa kuitenkin helpotti, että oli määrätty paikka omalla patjalla eikä satuttanut ketään. Ymmärsi ohjeet hyvin, mutta itsehillinnässä suuria vaikeuksia. Mietitään voiko olla jatkossa mukana vastaavanlaisessa toiminnassa, koska häiritsee niin paljon muita lapsia. Levoton oleminen ei varmaankaan palvele lasta itseäänkään (?) Pitäisikö muutamalle lapsista tarjota aivan erilaista toimintaa esim. 3 hengen pienryhmässä?”

Ongelma oli vaikea, koska tuolla hetkellä muut lapset eivät halunneet toimia yhdessä kyseessä olevien poikien kanssa ja lapset toivoivat, ettei kyseisiä poikia otettaisi draamakerhoon ollenkaan mukaan. Muutama lapsista oli myös kerätyissä palautteissa maininnut koko draamakerhon huonoimmaksi asiaksi sen, että myös kyseiset pojat olivat osallistuneet siihen. Koska lapset olivat kuitenkin itse hyvin innokkaita tulemaan mukaan, emme halunneet jättää heitä toiminnasta pois. Osittain tästä syystä joissakin draamatapaamisissa meidän täytyi ohjaajina keskittyä eniten siihen, että kaikilla lapsilla olisi turvallinen olo, eikä ketään satutettaisi. Tämä asetti toisinaan haasteita mielekkään toiminnan toteuttamiselle.

Vaikka ohjaajina emme olleet mielestämme missään vaiheessa puuttuneet lasten käytökseen sen perusteella mistä maasta he olivat, varsinkin kaksi maahanmuuttajataustaista tyttöä tulkitsi kaikkien kieltojen johtuvan heidän kansallisuudestaan. Yritimme vakuuttaa tytöille, että joidenkin asioiden tekemisestä kielsimme ketä tahansa kulttuurista riippumatta. Vaikka ohjaajina olimme sitä mieltä, että ryhmän sisällä ei ilmennyt rasismia, olivat maahanmuuttajataustaiset lapset kuitenkin usein sitä mieltä, että heitä kohdeltiin epäreilusti ja rasistisesti. Toisaalta lasten luottamuksesta ohjaajiin kertoi, että he kertoivat näitä syytöksiä suoraan.

Pahimmillaan tilanne oli keväällä 2006, jolloin ohjaaja oli tullut niin tutuksi, että hänelle uskallettiin täysin ehdoitta avautua kaikesta. Tilanteita purettiin silloin mm. omakuva käsinukkien kautta, joilla näyteltiin ja läpikäytiin tapahtuneita asioita. Usein käsinuket myös solmivat sovinnon ja tämän jälkeen myös lapset, joilla oli ollut riitaa olivat taas sovussa.

Keväällä 2006 draamatapaamiset alettiin videoida, joten eri tilanteita pystyttiin myöhemmin tarvittaessa katsomaan videonauhalla. Usein lapsilla oli eri käsitys siitä mitä tapahtui ja videon näkeminen auttoi sovun saavuttamisessa. Videolta nähtiin myös, että toiminta oli oikeastaan hyvinkin oikeudenmukaista kaikille. Erilaisten pelien tiimellyksessä oli myös mahdollista, että me ohjaajina olimme tulkinneet jonkin tilanteen väärin. Tällöin pyysimme lapsilta anteeksi, ja he riemuissaan antoivat.

Kuitenkin itse koin vaihtelevissa määrin raskaaksi sen, että lapset syyttivät suoraan rasismista, jos en ollut varma siitä kuka oli esimerkiksi jäänyt kiinniottajaksi leikissä. Syytökset olivat sen verran raskaita, että niihin oli vastattava keskustelemalla lasten kanssa, vaikka toisinaan tilanteet olisi halunnut vain ohittaa niihin syventymättä.

6.2 Onnistumisenhetkiä

Aluksi agenttikerho ja myöhemmin draamakerho motivoi liikunnan ja jännityksen kautta myös niitä lapsia, joita oli yleensä ollut vaikea saada toimintaan mukaan. Draamaprosessit ja tarinat toimintamallina puolestaan tuntuivat sopivan erityisen hyvin myös aremmille ja vetäytyvimmillä lapsille. Erityisesti eräästä aremmasta maahanmuuttajataustaisesta pojasta on kirjoitettu esimerkiksi ”*Kamala Tarina*” -draamaprosessin jälkeen tavallisesta positiivisemmat muistiinpanot.

”Tällä kerralla V eläytyi todella hyvin, oli tavallista tarkempi ja erittäin luova ongelmanratkaisussa ja piirtämisessä. Keskittyi täysillä draamatarinaan, vaikka kielen ymmärtäminen on toisinaan vaikeaa. Jännitti tarinan kuluessa mutta hallitusti ja ymmärsi tarinan opetuksen. Rohkaistui selvästi tämän kerran aikana toimintaan mukaan ja lähti todella hyvillä mielin draamakerhosta pois. Oli myös aktiivinen keskustelussa draamaprosessin jälkeen vaikka usein jännittää puhumista ryhmässä.”

Yleisesti draamatapaamisten aikana ilmeni vaihtelevaa levottomuutta, mutta uskoaksemme lasten näkökannasta seikkailu, elämyksellisyys sekä erilaisten tunteiden hallinta ja käsittely toteutuivat hyvin. Moni lapsista tuntui kaipaavan kyseessä olleen kaltaista toimintaa ja toivoi heti jatkossa lisää samanlaista. Oli myös todella merkittävää, että draamatapaamisten aikana ei tapahtunut yleensä muuten lapsille ominaista toisten kiusaamista tai satuttamista. Onnistumiseksi voi lukea senkin, että muutama lapsista tuli aluksi vastentahtoisesti draamatapaamiseen, mutta lähti aina innostuneena pois.

Lasten vuorovaikutuksessa toistensa kanssa tapahtui kehitystä, samoin toimintaan keskittymisessä. Lapset oppivat hyväksymään ja perustelemaan erilaisia mielipiteitä sekä kuuntelemaan toisiaan. Lasten ilmaisuvalmiudet paranivat ja osa maahanmuuttajataustaisista lapsista nautti selvästi esiintymisestä ja he valmistivat myös omia pieniä esityksiä. Lapsista oli myös hyvin mieluista katsoa videolle nauhoitettuja harjoituskertoja ja tarkastella omaa toimintaansa draamatapaamisten aikana.

Lapsilta kerätyssä palautteessa mukavimmaksi oli koettu pelit ja liikunta, kaikkien kanssa yhdessä leikkiminen, ryhmän voimakkaimpana oleminen, jännittävät seikkailut ja yhdessä riehuminen. Myös maahanmuuttajataustaisilta lapsilta kerätty negatiivinen palaute kertoi lisääntyneestä oman toiminnan kontrolloinnista. Ikävimmäksi oli koettu se, jos joku haukkui tai jos joku ulkopuolinen lapsi tuli häiritsemään jännittäviä tehtäviä. Ikävää oli ollut myös, jos oli jäänyt jossakin tehtävässä yksin tai jos kaikki olivat huutaneet tai riehuneet liikaa. Ainoastaan kahdessa palautteessa koettiin huonoksi asiaksi ohjaajien varoitukset häiritsevystä käytöksestä tai siitä ettei saanut tapella. Kaikkiaan saamamme palaute oli erittäin positiivista ja totuudenmukaista. Palautteissa korostui myös kaikkien kohdalla, että toiminnallisuus oli koettu erittäin hyvänä asiana.

”Tänään oli kivaa. No on ollut muulloinkin kivaa. Tosi ILOINEN olen agenttikerhosta ja siitä, että on ollut tehtäviä. Seikkailut on niin jänniä että melkein tulee pissat housuun. Hienoa on hillopurkkipeli ja seikkailurata ja lopussa tarrat on hyviä. Huonoa on kun en saanut tavata noitaa. Muuta huonoa ei ole. ”

6.3 Tunteita herättävä draama

Draamatapaamisten purkamisessa oli tärkeää, että ohjaajalla oli tilanne hallinnassa ja hän toimi asiantuntijana tosiasioiden suhteen. Mielikuvituksen lähtiessä liikkeelle satuseikkailuissa, prosessidraamoissa tai improvisaatioissa ohjaajan oli tärkeää olla palauttamassa lapsia maanpinnalle ja puhumassa siitä, mitä voi tapahtua oikeassa maailmassa ja mitä ei varmasti ole olemassa.

Vapaissa improvisaatioissa useat maahanmuuttajataustaiset lapset toivat näkyviin omia pelkojaan ja tunteitaan. Esimerkiksi puhelinsoitto-improvisaatioissa kaksi maahanmuuttajataustaista tyttöä halusi lähteä yhdessä matkalle, ja he puhuivat siitä, millä kulkuneuvolla matka tehtäisiin. He miettivät ensin lentokonetta, mutta totesivat, että se todennäköisesti putoaa, sitten he miettivät laivaa, mutta laiva saattaisi upota. Juna puolestaan saattaisi ajaa raiteiltaan ja autolla voisi ajaa kolarin. Esitys päättyi tyttöjen päätökseen olla lähtemättä ollenkaan, koska se olisi turvallisinta. Kyseisen esimerkin kaltaisissa pienissä improvisaatioista löytyi usein yhtymäkohtia lasten omaan elämään ja he toivat esityksiin rohkeasti omia pelkojaan ja haaveitaan.

Työskenneltäessä maahanmuuttajataustaisten lasten parissa oli tärkeää, että ohjaajana oli valmistautunut henkisesti siihen, että mikä tahansa toiminta saattoi synnyttää voimakkaita tunnereaktioita ja muistoja. Esimerkiksi eräs maahanmuuttajataustainen lapsi kertoi draamaprosessin päätteeksi, että hänen entinen hoitotätinsä oli kuollut pommituksissa. Vakavat muistot ja mielipiteet puhuttivat ja koskettivat koko ryhmää, mutta niistä päästiin pääsääntöisesti sujuvasti ja ilman suurempia konflikteja eteenpäin.

Pienryhmissä toimiminen mahdollisti sen, että eri kotoutumiskriisin vaiheissa olevien lasten tarpeisiin pystyttiin vastaamaan lapsikohtaisesti. Esimerkiksi jossakin pienryhmässä voitiin käsitellä surun kokemista, toisessa miettiä miten nimittelyyn kannattaa reagoida ja kolmannessa eläytyä tarinaan, jossa kaivattiin kotiin.

Toiminnassa huomasin, että kaikilla lapsilla oli erilainen tapa reagoida ympäristön haasteisiin, suruun ja muutoksiin. Tunneharjoituksia tehtiin tasaiseen tahtiin kaiken aikaa ja kaikissa lapsissa tapahtui selvää kehitystä tunteiden tunnistamisessa. Kaikki toimintaan osallistuneet lapset oppivat harjoituksen myötä nimeämään, esittämään ja tunnistamaan tunteita. Useimmat lapsista kehittyivät huomattavasti erilaisten tunteiden ilmentämisessä ja hillitsemisessä. Joidenkin maahanmuuttajataustaisten poikien kanssa olisi tarvittu lisää toimintaa, jolla oltaisiin voitu harjoitella empatian kokemista. Samoin rakentavalla tavalla omien positiivisten ja negatiivisten tunteiden ilmentämistä oltaisiin voitu harjoitella lisää.

6.4 Draaman kautta opittuja asioita

Monikulttuurisessa draamaryhmässä erilaisista harjoituksista tuli luontevia vuorovaikutuksen välineitä. Lähes kaikki lapsista pystyivät toimimaan yhdessä pari- ja ryhmäharjoituksista. Draamatapaamisissa myös harjoiteltiin toimintaa erilaisissa tilanteissa, joita tulisi muuallakin vastaan. Maahanmuuttajataustaiset lapset olivat erittäin kiinnostuneita pienistä harjoituksista, joissa esimerkiksi kokeiltiin, miten voi pyytää päästä mukaan leikkiin tai kuinka kiusaamistilanteissa toimitaan. Näissä harjoituksissa lapset olivat myös mielellään sovittelijoina toimivien aikuisten rooleissa.

Erilaisten draamaharjoitusten oppiminen ja toimintaan osallistuminen oli lapsille mieluista ja he saivat toiminnan aikana paljon positiivista palautetta, joka vahvisti lasten käsitystä omasta osaamisestaan. Toiminnan edetessä lapset alkoivat myös tunnistaa omia vahvuuksiaan ja heikkouksia mikä edelleen lisäsi itsetuntemusta ja vahvisti täten minäkuvaa.

Kielen oppimisen näkökannasta usean lapsen kielitaito kehittyi muutenkin puolentoista vuoden aikana, joten en usko draamatapaamisten vaikuttaneen suuresti suomen kielen oppimiseen. Kuitenkin muutama hiljattain Suomeen tulleista lapsista oppi tapaamisten aikana varmasti ainakin tunteisiin ja vuorovaikutustilanteisiin liittyviä sanoja ja fraaseja.

Oli myös merkittävää, että draamatapaamisiin osallistui lapsia, jotka eivät olleet kiinnostuneita muusta harrastustoiminnasta. Vähän suomea puhuvien lasten kanssa kommunikointi oli aktiivisempaa draamatapaamisissa kuin muutoin koulun jälkeisessä iltapäivätoiminnassa. Ilmeisesti toiminta sisälsi tarpeeksi haasteita ja jännitystä, joka puolestaan lisäsi keskittymistä suomenkielisen ohjeistuksen seuraamiseen ja kommentoimiseen. Yhtenä tärkeänä tavoitteena olikin haastaa draaman avulla vetäytyvämpiäkin lapsia reagoimaan ja vastaamaan toimintaan.

6.5 Toiminnan erityispiirteitä

Muutaman maahanmuuttajataustaisen lapsen kanssa korostui, miten suuri merkitys aikuisen näkökannasta aivan pienillä asioilla saattoi olla. Oli tärkeää kuka sai olla jonossa ensimmäisenä, kuka sai istua ohjaajan vieressä, kuka sai vastata ensimmäisenä jne. Oman tulkintani mukaan arvelin joidenkin lapsista kokeneen niin paljon pettymyksiä, että he saattoivat hyvinkin pienten asioiden edessä heittäytyä toivottomiksi. Toisaalta heillä oli ilmeisestikin turvallinen olo koska he uskalsivat niin avoimesti näyttää pienistä pettymyksistä syntyvää suurta mutta nopeasti haihtuvaa mielihapaa. Toinen toimintaan liittynyt piirre oli usean maahanmuuttajataustaisen lapsen kohdalla perfektionismi. Asiat haluttiin tehdä monta kertaa niin, että tulos oli mahdollisimman täydellinen. Toisinaan tämä vaikutti koko ryhmään levottomuutta lisäävänä seikkana muiden lasten halutessa jo mennä eteenpäin.

Usea ryhmän lapsista tuntui olevan etsintävaiheessa oman identiteettinsä kokemisen kanssa ja osana tähän kuului oman etnisen identiteetin kokeminen. Lapset vertailivat kiihkeästi esimerkiksi ihojensa värejä ja olivat kiinnostuneita samankaltaisuuksista ja eroavuuksista. Usea maahanmuuttajataustainen lapsi oli joutunut nimittelyn kohteeksi ja saattoi käyttäytyä itsekin hyvin hyökkäävästi muista kulttuureista tulevia lapsia kohtaan. Ryhmässä toimivat lapset olivat kuitenkin koulutovereita ja olivat jo jonkin verran tutustuneet toisiinsa ja solmineet ystävyysuhteita. Varsinkin tyttöjen välillä tuntui vallitsevat hyvä yhteishenki kansallisuudesta riippumatta.

Emme puuttuneet lasten välisiin ystävyysuhteisiin, mutta yritimme olla valppaina, että tapaamisissa ei esimerkiksi nimiteltäisi toisia millään kielellä. Oli mukavaa huomata, että tapaamisten myötä ryhmähenki pienryhmien sisällä kasvoi ja lapset alkoivat toimia paremmin yhdessä.

7 Yhteenvetoa maahanmuuttajataustaisille lapsille suunnatun draamakasvatuksen tuloksellisuudesta

Draamakasvatuksen arvioinnin ja seurannan tarkastelussa vallitsee kaksi eri näkökulmaa. Toinen näkökulma tähtää toteutuneen draamatoiminnan onnistumisen ja kehittämisalueiden tunnistamisen kautta draamakasvatuksen mahdollisuuksien tarkasteluun laajemmin. Toinen näkökulma liittyy siihen, miten draamakasvatuksen arviointi ja seuranta pystyy tukemaan yksilöiden oppimista ja kehittymistä toiminnan aikana. Tässä tutkimuksessa tulokset perustuvat pitkälti ohjaajien tekemiin muistiinpanoihin ja tulkintoihin, jotka on kirjattu ylös yksilötasolla. Nämä tulokset vaikuttivat osaltaan siihen, mihin suuntaan toteutettua draamakasvatusta vietii.

Aineistonanalyysissa lapsikohtaisista muistiinpanoista löytyi kuitenkin yhteneväisyyksiä useamman lapsen kesken. Myös samojen harjoitusten vertailu maahanmuuttajalapsiryhmän ja integroidun lapsiryhmän kesken oli mielenkiintoista ja lasten reaktioista löytyi yhteneväisyyksiä. Tutkimusaineistona kaksi eri ryhmää on kuitenkin verraten pieni, joten ensisijaiseksi tässä tutkimuksessa nousevat nimenomaisesti havainnot juuri näistä lapsista. On mielestäni kuitenkin täysin mahdollista, että toteutettaessa draamakasvatusta laajemmassa mittakaavassa maahanmuuttajataustaisilla lapsilla, tämän tutkimuksen havainnoit voisivat auttaa toiminnan suunnittelussa ja viedä eteenpäin ajattelua siitä, minkälaiset harjoitukset voisivat olla toimivia muillakin lapsilla. Kuitenkin keskeistä olisi edelleen tehdä yksilötason havainnointia draamaharjoitusten soveltumisesta uusille lapsille.

Toiminnan kuluessa jokaisesta lapsesta kerättiin tietoa siitä miten eri harjoitukset ja draamakokonaisuudet toimivat hänellä. Toiminnan aikana tuloksia käytettiin mietittäessä lapselle sopivia ja hänen valmiuksiaan tukevia harjoituksia. Muistiinpanojen perusteella mietittiin myös pienryhmäjakoja sekä eri tilojen ja apuvälineiden käyttöä. Uskon, että lapsikohtaisia tuloksia olisi voitu hyödyntää enemmänkin, jos esiinnousseita huomioita olisi esimerkiksi välitetty eteenpäin muille lasten parissa työskenteleville tahoille.

7.1 Draamakasvatus akkulturaation tukena

Akkulturaation eli uuteen kulttuurin sopeutumisen tai sulautumisen tuloksellisuus on riippuvainen pääosin kahdesta asenteesta. Toisaalta akkulturaatio riippuu suhtautumisesta omaan kulttuuriseen taustaan ja toisaalta suhtautumisesta valtakulttuuriin. Kumpaakin voi joko arvostaa tai olla arvostamatta. Parhaana vaihtoehtona pidetään integraatiota. Siinä yksilö arvostaa omaa taustaansa ja samalla toimii uudessa yhteiskunnassa ja arvostaa vuorovaikutusta valtakulttuurin kanssa. Tällöin oma tausta ja kulttuuri-identiteetti toimivat voimavarana uudessa ympäristössä toimittaessa. (Mikkola & Heino, 1997, 25-27)

Draamallisen kuntoutustoiminnan laajimpina tavoitteina oli tukea maahanmuuttajataustaisten lasten vuorovaikutusta uudessa kulttuurissa kuitenkin arvostaen heidän omaa etnistä taustaansa. On mahdotonta arvioida kuinka paljon tuloksia toiminnalla saavutettiin laajemmassa mittakaavassa. Kuitenkin mielestäni molemmissa lapsiryhmissä onnistuttiin kiitettävästi kontaktin luomisessa, ilmaisuvälmiuksien lisäämisessä, myönteisen minäkuvan kehittämisessä ja uusien toimintamallien välittämisessä.

Tarjoamalla maahanmuuttajataustaisille lapsille esimerkiksi draamakasvatuksen kaltaista vuorovaikutusta voitaisiin akkulturaatiota tukea uusien ihmissuhteiden ja toimintatapojen löytymisen kautta. Esimerkiksi ensimmäisessä tutkimusryhmässä maahanmuuttajataustaiset lapset toimivat omana ryhmänään koulun valmistavalla luokalla eivätkä he näin ollen olleet paljoa tekemisissä muiden koulussa olevien ikätovereiden kanssa. Draamallisen kuntoutustoiminnan kautta pystyttiin tällöin luomaan suhde oman luokanopettajan lisäksi toiseen suomalaiseen aikuiseen. Pidemmälle vietyinä yhteisen toiminnan kautta voitaisiin myös tukea monikulttuuristen ystävyysuhteiden syntymistä, joka helpottaisi lasten sopeutumista Suomeen. Nykyisin on todettu, että usein vuorovaikutuksen puuttuminen voi johtua yksinkertaisesti vähäisestä kosketuspinnasta suomalaiseen yhteiskuntaan. Ystävyysuhteiden luominen saattaa olla vaikeaa, eikä muita kotoutumiseen liittyviä perusedellytyksiä näin ollen pystytä saavuttamaan. (Ikonen K, 2005, 11.)

Draamakasvatuksen työskentelytavat mahdollistavat monimuotoisuudessaan myös sen, että voidaan tukea erilaisen kulttuuritaustan omaavia lapsia oman kulttuuriperimän säilyttämisessä ja arvostamisessa. Draamatapaamisissa voidaan luontevasti tutustua esimerkiksi erimaalaiseen musiikkiin, lauluun tai tanssiin. Nämä perustuvat kaikkien ymmärrettävissä olevaan universaaliin kieleen. Oman kulttuuritaustan hyväksymisessä auttaa puolestaan suuresti, kun huomaa muidenkin olevan siitä positiivisesti kiinnostuneita. Toiminnalla voitaisiin silloin vaikuttaa siihen, miten jotkut maahanmuuttajat pyrkivät sulautumaan eli assimiloitumaan valtaväestöön mahdollisimman pian. Riskinä on se, että yksilö jättää oman taustansa, eikä hän kuitenkaan voi todella tuntea olevansa osa valtakulttuuria. Epäonnistunut akkulturaatio voi puolestaan johtaa syrjäytymiseen. Tällöin sulautuminen valtakulttuuriin on epäonnistunut ja toisaalta oma kulttuuri-identiteetti on kadonnut. (Mikola & Heino 1997, 26-27)

7.2 Lapsiryhmien vertailua

Lasten näkökulmasta molemmissa ryhmissä draamakasvatuksen toteutuksessa oli keskeistä riittävä ohjauksen saaminen, toiminnan lapsille räätälöidyt sisällöt sekä kontaktien saaminen suomalaiseen kulttuuriin. Maahanmuuttajalapsiryhmässä erityisen hyvänä voidaan pitää suomalaisen ohjaajan ja afganistanilaisten lasten välistä vuorovaikutusta, integroidussa lapsiryhmässä positiiviseksi asiaksi nousivat orastavat uudet ystävyysuhteet suomalaissyntyisten ja maahanmuuttajataustaisten lasten välillä. Lisäksi toiminta antoi tilaa sille, että paremmin suomen kieltä osaavat lapset saattoivat tulkata asioita vähemmän aikaa Suomessa olleille ystävilleen.

Kaikille lapsille on ollut ominaista halu oppia uusia asioita ja innostua. Molemmissa ryhmissä maahanmuuttajataustaiset lapset saattoivat turhautua hyvin nopeasti harjoituksen ollessa liian vaikea ja lapset vaikuttivat tekevänsä mielellään asioita, jotka varmasti hallitsivat. Molemmissa ryhmissä lapset oppivat paljon toisen ihmisen kunnioittamisesta ja omista vahvuuksistaan.

Hakkola, Laitinen ja Ovaska-Airasmaa (1991, 10) toteavat, että taiteisiin tutustuminen ja taiteen tekeminen kasvattaa lasten voivaroja, mutta mikäli muu ympäristö toimii ristiriitaisesti, eivät lapsen voimavarat vapaudu myöskään taideilmaisussa. Hakkolan, Laitisen ja Ovaska-Airasmaan havainnoista poiketen huomasimme varsinkin integroidussa lapsiryhmässä, että draamatoiminnan aikana vapautui selvästi lasten voimavaroja, vaikkakin lapset elivät ristiriitaisessa ympäristössä. Sen sijaan opitut valmiudet kuitenkin unohtuivat siirryttäessä ohjatusta draamakerhosta vapaisiin leikkutilanteisiin eli voimavarat eivät olleet suoraan siirrettävissä toisiin tilanteisiin. Tulkintani mukaan on mahdollista, että lapset tunsivat draamakerhon turvalliseksi paikaksi kokeilla erilaisia toimintatapoja, mutta muussa levottomammassa ja ristiriitaisemmassa ympäristössä uudet taidot helposti unohtuivat.

Maahanmuuttajalapsiryhmässä lapset oppivat paljon suomen kieltä ja heidän kommunikointivalmiutensa edistyivät. Integroidussa lapsiryhmässä jo pitempään Suomessa asuneet maahanmuuttajataustaiset lapset oppivat entistä paremmin perustelemaan mielipiteitään ja tunteuksiaan. Maahanmuuttajalapsiryhmässä innokkuus ja oppimisenhalu korvasi vähäisen kielitaidon. Integroidussa lapsiryhmässä suomen kielen ymmärtäminen oli jo hyvää, mutta lasten väsymys, levottomuus, riittäisyys tai huolestuneisuus saattoi vaikeuttaa yhdessä toimimista.

Molemmissa ryhmissä toiminta oli tärkeää rakentaa mahdollisimman turvalliseksi ja samankaltaisena toistuvaksi. Tämä välitti lapsille turvallisuuden ja jatkuvuuden tunnetta. (vrt. Ikonen 1005, 62). Molemmissa ryhmissä työskentelytavoista erityisen sopivilta tuntuivat sellaiset, joissa toimittiin yhdessä toisten kanssa, eikä kukaan noussut toiminnan aikana asemaan, jossa erityisesti esiintyisi toisten lasten katsoessa. Kaikkein toimivimmalta tuntui kaikkien samanaikainen tekeminen, johon ei liity turhaa odottelua tai paikasta toiseen siirtymistä.

Kuitenkin integroidussa ryhmässä lapset olivat paljon valmiimpia esiintymään myös muiden katsoessa ja toisinaan he myös toivoivat siihen mahdollisuutta. Esimerkiksi kaksi tytöistä tahtoi esittää toisille huivitanssin kotimaastaan. Tytöt myös piirsivät kuvan, jossa oli hunnutettu nainen, jonka hunnussa roikkui värikkäitä kultakolikoita. Kaikkien lasten mielestä piirros oli kaunis ja huntu upea. Tytöt nauttivat selvästi siitä miten suomalaiset ikätoverit ihailivat heidän piirustustaan.

Maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa toimittaessa korostui suomalaislapsia enemmän, että kaikkien on saatava ehdottomasti yhtä paljon huomiota ja aikaa ohjaajilta. Maahanmuuttajalapsiryhmässä lapset tahtoisivat, että kaikki harjoitukset ja rentoutukset tehtiin myös ohjaajalle. Integroidussa lapsiryhmässä lapsilla oli taipumusta tulkita esimerkiksi roolijaon tapahtuvan kansallisuuden perusteella. Näin ollen ohjaajana oli oltava todella tarkka siitä, että aina kaikki halukkaat saavat toimia kaikissa haluamissaan rooleissa. Tästä vaatimuksesta pyrimme kuitenkin joustamaan pitkällä aikavälillä draamatapaamisten aikana.

Kielivaikeudet jäivät molemmissa tutkimusryhmissä yllättävän vähäisiksi. Kuitenkin molempien ryhmien ohjaamisessa oli tärkeää pyrkiä mahdollisimman konkreettiseen ja selkeää kielen käyttöön. Aika ajoin oli hyvä varmistella, että lapset ymmärsivät toiminnan etenemisen tarpeeksi hyvin. Koska suomen kielen ymmärtämiseen keskittyminen voi olla toista kieltä äidinkielenään puhuvalle lapselle raskasta, oli puheen osuus karsittava mahdollisimman lyhyeksi ja muuta toimintaa oltava tarpeeksi paljon. Esimerkiksi liikunnalliset pelit olivat alueita, joilla lapset voivat loistaa kielitaidon ollessa heikompikin. Vaikka missään vaiheessa emme pyrkineet luomaan draamaharjoituksiin minkäänlaista kilpailua, usealla maahanmuuttajataustaisista lapsista tuntui olevan tietynlainen tarve osata hyvin, mikä saattoi tuoda tapaamisiin lisäpaineita.

Molemmissa lapsiryhmissä lapsille tarjottiin usein toiminnan loppupuolella rauhalliset puitteet leikkiä vapaasti. Maahanmuuttaja lapsiryhmässä painottuivat hoiva- ja huolenpito nukke- sekä pehmoeläinleikit. Integroidussa lapsiryhmässä leikittiin roolileikkejä jokapäiväisestä elämästä. Molemmissa lapsiryhmässä vaikutti siltä, että maahanmuuttajataustaisten lasten oli suomalaislapsia vaikeampaa heittäytyä mielikuviitusleikkeihin, jotka eivät vastanneet ollenkaan todellisuutta.

7.3 Ohjaajan rooli

Toimittaessa integroidussa ryhmässä, jossa on maahanmuuttajataustaisia ja suomalaistaustaisia lapsia on mielestäni tärkeää, että toimintaa on mahdollisuuksien mukaan ohjaamassa kaksi ohjaajaa. Tällöin toinen ohjaaja voi poistua tarvittaessa yhden lapsen kanssa toisen ohjaajan jäädessä ohjaamaan muuta ryhmää. Kun kyseessä on roolileikki, jossa ohjaaja on roolissa, on lasten turvallisuuden tunteen kannalta tärkeää, että toinen ohjaaja toimii omana itsenään ja voi rauhoitella ja ohjailta tilannetta kuten aikaisemminkin. Ohjaajan on kokemustemme mukaan mahdollista toimia eri rooleista käsin vasta kun ryhmän lapset ovat tulleet riittävän tutuiksi niin, että he voivat luottaa ohjaajiin uusissakin tilanteissa.

Ohjaajan ja maahanmuuttajataustaisten lasten välinen vuorovaikutus muodostui erityiseksi samoin kuin maahanmuuttajataustaisen oppilaan ja opettajankin. (Nissilä & Mustaparta, 2005, 82) huomioivat oppilaiden olevan usein riippuvaisia opettajan antamasta myönteisestä palautteesta, huomiosta ja rohkaisevasta puheesta. Huomasimme myös itse ohjaajina, että lapsille oli erittäin tärkeää saada positiivista palautetta tapaamisten lopussa. Ohjaajan lisäksi lapsille oli mieluisaa saada positiivista palautetta myös muilta lapsilta ja ystäviltään.

Nissilän ja Mustaparran (2005, 82) lailla huomasimme ohjaajan ja maahanmuuttajataustaisten lasten välisen vuorovaikutuksen muodostuvan erittäin luottamukselliseksi. Molempinpuolisen vuorovaikutuksen oli oltava avointa ja ohjaajan oli oltava valmis olemaan siinä koko persoonallaan mukana. Ohjauksen lisäksi ohjaajana toimiessa lapsiin todennäköisesti kiintyy ja heistä haluaa mahdollisuuksien mukaan pitää huolta. Draamaohjaajan rooli on paitsi välittävä ja huolehtiva myös värikäs ja antoisia. On erittäin palkitsevaa nähdä miten lapset iloitsevat onnistumisistaan ja kuinka heidän ilmaisu ja ajattelunvalmiutensa vahvistuvat.

On mielestäni aiheetonta sanoa, että maahanmuuttajataustaiset lapset olisivat suomalaisia lapsia haastavampia tai vaativampia. Suomalaiselle ja erilaisesta kulttuurista tulevalle ohjaajalle maahanmuuttajataustaisen lapsiryhmän ohjaaminen voi kuitenkin olla haastavampaa kuin toimittaessa samanikäisten suomalaislasten kanssa.

Ohjaajana on hyvä varautua siihen, että toimittaessa erilaiset taustat omaavien lasten kanssa, eteen voi tulla aina yllättäviä tilanteita, joita ei itse ole etukäteen itse ymmärtänyt ajatella. Ryhmässä, jossa on paljon maahanmuuttajataustaisia ja eri kulttuureista tulevia lapsia on myös varauduttava mahdollisesti erilaisista taustoista johtuviin kulttuurien yhteentörmäyksiin.

Käytännön työssä haasteellisimmaksi kuitenkin muodostui se, että kaikilla lapsilla olisi hyvä ja turvallinen olo, ketään ei kiusata tai satuteta ja kaikki kokisivat onnistumisen hetkiä sekä arvostusta ohjaajan ohella myös muiden lasten taholta. Ohjaajana oli tärkeää muistaa, että lapsilta ei voi odottaa henkilökohtaista sitoutumista draamatyöskentelyyn ellei myös itse koe työskentelyä mielekkääksi. Jotta aikuisen ja lapsen kohtaaminen onnistuu, ohjaajan on tärkeää antaa itselleen aikaa ja kuunnella myös työnaikana esiin nousevia omia tunteitaan, arvostuksiaan ja ristiriitaisiakin ajatuksiaan.

8 Lopuksi

Suomessa asui vuoden 2006 lopulla 121 739 ulkomaan kansalaista. He olivat kotoisin 174 maasta eli lähes kaikista maailman maista, ja he puhuivat 138 eri kieltä. Vaikka määrä ei ole absoluuttisesti suuri, maahanmuuttajien suhteellinen osuus on kasvanut nopeasti 1990-luvun aikana.

<http://www.stat.fi/tup/suomi90/joulukuu.html>

Lisääntynyt maahanmuutto on herättänyt hyvin kahtiajakautunutta keskustelua. Ulkomaalaiset on toisinaan koettu kansainvälistymismahdollisuudeksi, uusien monikulttuurisen vaikutteiden tuojiksi ja uudeksi tärkeäksi työvoimaresurssiksi ja toisinaan uhkaksi, lisäkulumien aiheuttajiksi tai työttömyyden lisääjiksi. Kotoutujien määrän nopea ja lyhyessä ajassa tapahtunut lisääntyminen on lisännyt maahanmuuttajien kotouttamistoimenpiteiden tarvetta.

Näen draamakasvatuksen erittäin mahdollisena vaihtoehtona ajateltaessa Suomeen tulleiden maahanmuuttajataustaisten lasten kuntoutumista ja kotoutumista. Integroidussa ryhmässä draamatapaamisten kautta voidaan lapsille nopeasti tarjota vuorovaikutusta ja kosketuspintaa suomalaisten lasten kanssa toimimiseen. Vuorovaikutussuhteiden kautta kotoutumisen perusta voisi lujittua.

Suomalaisista ja maahanmuuttajataustaisista lapsista ja nuorista koostuvien ryhmien avulla voitaisiin myös vähitellen rakentaa suomalaista yhteiskuntaa paremmin monikulttuurisuutta ymmärtäväksi. Draama toimintakenttänä tarjoaa hyvän vaihtoehdon kulttuurien väliselle yhteistyölle jos ajatellaan miten eri teemoja voidaan syvällisesti ja elämyksellisesti lähestyä ja pohtia toiminnan avulla.

Maahanmuuttajille suunnattu draamakasvatus on haastavaa ja vastuullisista mutta mielestäni projektit todistivat sen olevan täysin mahdollista. Lohen (2006) tavoin arvioin, että draaman avulla lapset voivat työstää arvokkaalla tavalla elämänsä uusille, paremmille uomille kohdaten rohkeasti tunteitaan ja taitojaan sekä purkaen painavia muistojaan. Se on oleellinen perustelu tarpeelle jatkaa ja laajentaa draamallista kuntoutustoimintaa Suomessa.

Toteutetun draamakasvatuksen kaltaisen toiminnan tarjoaminen olisi mielestäni perusteltua mm. lasten hyvinvoinnin, virkistykseen, vuorovaikutustaitojen, motoriikan, mimiikan, monimuotoisen ilmaiseminen ja suomalaiseen yhteiskuntaan integroinnin kannalta.

Todellisuudessa maahanmuuttajataustaiset lapset jäävät usein ulkopuolisiksi. He kaipaavat suomalaiskontakteja ja kokevat alemmuudentunteita taustastaan johtuen. Tästä syystä olisi tärkeää painottaa, että lapsen erilainen kulttuuritausta on myös hänen vahvuutensa. Draaman avulla voidaan suomalaisten arvojen opettamisen ohessa käyttää hyväksi lapsen omaa elämänhistoriaa ja kulttuuria. Uskon, että draamakasvatuksen avulla voitaisiin myös löytää lapsen omia kiinnostuksen kohteita ja vahvuuksia sekä ohjata häntä edelleen muiden harrastuksen pariin.

Kehitysehdotuksena mietin systemaattisempaa mallia, jossa draamapohjainen kuntoutus voitaisiin integroida koulupäivien tai koululaisten iltapäivätoiminnan yhteyteen esimerkiksi ilmaisutaidon opettajien toteuttamana. Toiminnassa nousisi esiin moniammatillisen yhteistyön tärkeys ja sen alussa tehtäisiin alkukartoitus yhdessä perheiden kanssa. Olennaista olisi tiedonvaihdon kehittäminen eri toimijoiden kesken. Draamakasvatuksen kautta voitaisiin opetella koulunkäyntiä tukevia taitoja ja ohjata lapsia suomalaiseen opiskelukulttuuriin, jossa myös kyseenalaistetaan ja etsitään omaa näkökantaa käsiteltäviin aiheisiin.

Jokaisella maahanmuuttajataustaisella lapsella on omat tapansa ja aikataulunsa sopeutua uusiin olosuhteisiin, mutta kaikilla on myös yhteisiä käsiteltäviä asioita, kuten vanhan kodin jättäminen, ero suvusta ja ystävistä ja tutusta elämästä luopuminen. Näen taiteen ja draamakasvatuksen työskentelymenetelmien olevan avainasemassa haluttaessa tarjota eri kotoutumisprosessin vaiheissa oleville maahanmuuttajataustaisille lapsille mahdollisuus purkaa suruja sekä kokea minäkuvaa vahvistavaa iloa ja onnistumista valtakielien taidon puutteista huolimatta.

Uskon, että draamakasvatuksen avulla voidaan oppia taitoja, jotka antavat oman toiminnan säätelyn kautta elämänhallintaan liittyviä valmiuksia, joiden avulla pystyy selviytymään uudessa ympäristössä. Olennaista kaikenlaisessa tarjottavassa toiminnassa on, että se lasten ja nuorten pysyvän kuntoutumisen toteutumiseksi tuen tulee kestää riittävän pitkään ja olla suunniteltua sekä johdonmukaista. Parhaimmillaan draamakasvatuksen elämyksellisyyden ja kokemuksellisuuden vuoksi toiminnasta voi tulla ohjaajan ja lapsen yhteinen löytöretki, joka antaa lapselle valmiuksia uudessa ympäristössä toimimiseen.

9. Kirjallisuus ja lähteet

Painamattomat

LOHI, PAULA. Haastattelu 20.1.2006. Jyväskylä.

LOHI, PAULA. 2005a. *Kulttuurien vuorovaikutus*. Näyttösuunnitelma Jyväskylän kristilliselle opistolle.

LOHI, PAULA. 2005b. *Kuntoutussuunnitelma ja toteutus alle puolivuotta suomessa asuneille pakolaistaustaisille lapsille*. Jyvälän setlementti.

LOHI, PAULA. 2005. Toimintaraportit 1-9.

TILASTOKESKUKSEN KOTISIVUT.

www-osoitteessa: <http://www.stat.fi/tup/suomi90/joulukuu.html>

Haettu 15.4.2008.

TIETOA ISLAMISTA.

www-osoitteessa: http://www.nba.fi/fi/opetus_islam_1.

Haettu 15.4.2008

Painetut

BRUNER, JEROME. 1983. *Child's talk: learning to use language*
London : Oxford University press.

ERKKILÄ JAAKKO, HOLMBERG TIINA, NIEMELÄ SARI, YLÖNEN HILKKA.
2003. *Surevan lapsen kanssa* Jyväskylä : Tuettu suru – projekti. Suomen mielenterveysseura SMS-julkaisut.

GRÖNHOLM, INARI. 1994. ”*Ilmaisun monet kielet*”. Teoksessa Grönholm, Inari. (toim.) *Ilmaisun monet kielet*. Helsinki: Opetushallitus.

GRÖNFORS, MARTTI. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Helsinki: WSOY.

HAKKOLA KIRSTI, LAITINEN SIRKKA, OVASKA-AIRASMAA MIRJA. 1991. *Lasten taidekasvatus*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

HEINONEN, SIRKKA-LIISA. 1996. *Seikkailu, vapaus, lento ja kuvittelun leikki*. Tampere: Tampereen yliopisto.

HELENIOUS, AILI. 2000. *Draamasta toiminnan suunnittelun kulmakivi*. Teoksessa: Helenius Aili, Jäälinoja Päivi, Sormunen Helena. 2000. *Sesam! Avaimia esiopetuksen draamapedagogiikkaan*. Jyväskylä: Atena kustannus Oy.

HUISMAN, TUULAMARJA. 2001. *Lapsuusajan liikunta ja sen yhteys lapsen terveyteen*.

Teoksessa: Karppinen Seija, Puurula Arja, Ruokonen Inkeri. 2001. *Taiteen ja leikin lumous*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.

IKONEN, KRISTIINA. 2005. *Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestäminen*.

Teoksessa: Ikonen, Kristiina. 2005. *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus.

IKONEN, TUIJA. 2005. *Heterogeenisen ryhmän opettaminen*

Teoksessa: Ikonen, Kristiina. 2005. *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus.

JANSSON, TOVE. 1994. *Näkymätön lapsi ja muita kertomuksia*. Juva: WSOY.

JOHNSTONE, KEITH. 1996. *Impro : improvisoinnista iloa elämään ja esiintymiseen*. Helsinki: Yliopistopaino.

JÄÄLINOJA, PÄIVI. 2000. *Draaman lähteillä*. Teoksessa: Helenius Aili, Jäälinoja Päivi, Sormunen Helena. 2000. *Sesam! Avaimia esiopetuksen draamapedagogiikkaan*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

KELTINKANGAS-JÄRVINEN, LIISA. 1994. *Aggressiivinen lapsi. Miten ohjata lapsen persoonallisuuden kehitystä*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

KEROLA, KYLLIKKI. 1997. *Strukturoitu opetus autistisesti käyttäytyvien lasten perheperustaisessa varhaiskuntoutuksessa*. Joensuun yliopisto: kasvatustieteellisiä julkaisuja.

KORPELA, HELENA. 2005. *Yhteistyö vanhempien kanssa*. Teoksessa: Ikonen, Kristiina. 2005. *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus.

LAITINEN, IRMELI. 1989. *Yhdessä pakolaisen kanssa*. Teoksessa: Laitinen, Irmeli (toim.) *Kohtauspaikkana Suomi, Kirja käytännön pakolaistyöstä*. Helsinki: valtion painatuskeskus.179-181.

LAPPALAINEN, EEVA-MAIJA. 2005. *Kulttuurisesti sensitiivinen opettajuus. Käden, kielen ja kulttuurin oppimisen yhdistäminen maahanmuuttajien koulutuksessa ja opettajan kasvupolulla*. Helsinki: Gummerus kirjapaino.

LIEBKIND, KARMELA. 1994. *Maahanmuuttajat, kulttuurien kohtaaminen Suomessa*. Helsinki: Hakapaino Oy.

LIEBKIND, KARMELA. 2000. *Monikulttuurinen suomi*. Helsinki: Gaudeamus.

MIKKOLA, PIRJO. HEINO, LISBET. 1997. *Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.

MIKKOLA, PIRJO. 2001. *Kahden kulttuurin taitajaksi. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta*. Turku: Turun yliopisto.

- MONONEN, ARTTO. 1996. *Ylivilkkaan kehitysviivästymälapsen kuntoutus.- Käyttätymisanalyttinen näkökulma*. Ylämylly: Honkalampi-säätiö
- NISSILÄ, LEENA. MUSTAPARTA, ANNA-KAISA. 2005. *Suomi toisena kielenä opetus*. Teoksessa: Ikonen, Kristiina. 2005. *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus.
- OWENS, ALLAN. BARBER, KEITH. 1998. *Draama toimii*. Helsinki, JB-kustannus.
- PERTTULA, MARJA-LIISA. 2005. *Oppilaan ohjaus valmistavassa opetuksessa*. Teoksessa: Ikonen, Kristiina. 2005. *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus.
- PÄIVÄRINTA, MARJUT. 2005. *Valmistavan opetuksen järjestäminen*. Teoksessa: Ikonen, Kristiina. 2005. *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus.
- PÄTÄRI-RANNILA, TARU. VARJUS, PASI. RINNEAHO, ARJA. SINIVUORI, TIMO. 2005. *Draamakasvatuksen käsikirja koululaisten iltapäivätoimintaan*. Hämeen ammattikorkeakoulu / HAMK julkaisut.
- RUSANEN, SOILE. 2000 *Teatteri -huutolaislapsi suomalaisessa koulussa*. Teoksessa: Korhonen, Pekka, Ostern, Anna-Lena. 2000. *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena kustannus oy.
- SAARNIVAARA, MARJATTA. SAVA, INKERI. 1998. *Me tutkimme: taidekasvatuksen jatko-opiskelijoiden menetelmällisiä puheenvuoroja*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.
- TAITTO, ANNIKA. 2002. *Huomaa lapsi*. Helsinki: Lasten Keskus.

UUSIKYLÄ, PETRI. TUOMINEN, ANNIINA. REUTER, NIKLAS. MÄKINEN, ANNA-KAISA.

2005. *Kannattaako kotoutumiskoulutus? Maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen arviointi. Työvoimapolitiittinen tutkimus.* Helsinki: Työministeriö.

VESANEN-LAUKKANEN, VIRPI. 2004. *Katson ulos kuvastani.* Teoksessa: Sava, Inkeri & Vesanen-Laukkanen, Virpi. 2004. *Taiteeksi tarinoitu oma elämä.* Jyväskylä: PS-kustannus.

VESANEN-LAUKKANEN, VIRPI. 2004. Teoksessa: Sava, Inkeri & Vesanen-Laukkanen, Virpi. 2004. *Taiteeksi tarinoitu oma elämä.* Jyväskylä: PS-kustannus.

VON TETZNER, STEPHEN. MARTINSEN, HARALD. 1999. *Puhetta tukeva kommunikointi.* Helsinki: Kehitysvammaliitto Ry.