

Maria Siipola

**Draamakasvatus – lasta kokonaisvaltaisesti kehittävä
menetelmä esiopetuksessa**

'Lapset draaman lähteillä' - projekti päiväkotia Sinimäessä

Opinnäytetyö

Kevät 2011

Sosiaali- ja terveystieteiden yksikkö

Sosiaalialan koulutusohjelma

Sosionomi (AMK)



SEINÄJOEN AMMATTIKORKEAKOULU

Opinnäytetyön tiivistelmä

Koulutusyksikkö: Sosiaali- ja terveystieteiden yksikkö

Koulutusohjelma: Sosiaalialan koulutusohjelma

Suuntautumisvaihtoehto: Sosionomi (AMK)

Tekijä: Maria Siipola

Työn nimi: Draamakasvatus-lasten kokonaisvaltaisesti kehittävä menetelmä esiopetuksessa: 'Lapset draaman lähteillä'- projekti päiväkotit Sinimäessä

Ohjaaja: Päivi Rinne

Vuosi: 2011

Sivumäärä: 106

Liitteiden lukumäärä: 8

Tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa draamakasvatuksen merkitystä lasten kehityksen tukena päiväkodissa. Lisäksi haluttiin selvittää mitä muutoksia draamakasvatuksella saadaan aikaan lapsiryhmässä. Tutkimuksen tavoitteena oli niin ikään tarjota päiväkodin henkilöstölle uusia työvälineitä arkeen ja innostaa draamatyöskentelyyn myös jatkossa. Kerätyn tutkimustiedon avulla oli pyrkimys saada myös vastauksia kysymyksiin: miten ja miksi sosionomi (amk) voi hyödyntää draamakasvatusta työssään.

Yhdistin opinnäytetyöhöni yhteisölliset ja luovat sosiaalityön menetelmät - harjoittelun. Toteutin sen yhteydessä toimintatutkimuksen, jolla hain vastauksia asettamiini tutkimuskysymyksiin. Draamaprojekti suoritettiin Etelä-Pohjanmaalla sijaitsevassa päiväkotit "Sinimäessä". Käytän tässä työssäni päiväkodista kuvitteellista nimeä Sinimäki sen yksityisyyden suojaamiseksi. Tutkimuksen kohderyhmänä toimi yhdeksästä lapsesta koostunut esikouluryhmä. Tutkimukseni alkoi pienillä draamatuokioilla, joita toteutin lapsiryhmälle yhteensä kuusi kertaa. Tutkimukseni sai jatkoa keväällä 2011 suoritettussa projektissa, joka sisälsi yhteensä 16 draamakertaa. Tutkimuksessa käytettyjä aineistonkeruumenetelmiä olivat havainnot, päiväkirja, sekä haastattelut. Lisäksi dokumentoinnin välineenä toimivat valokuvaus ja videointi.

Tutkimustuloksista selviää, että draamakasvatus tukee lasten luontaista toimintaa ja monipuolista kehitystä. Draamakasvatus yhdistää kuusivuotiaille merkityksellisen leikin ja oppimisen. Draamaharjoituksilla vahvistetaan lasten mielikuvitusta sekä tunneilmaisua ja kehitetään lasten pitkäjänteisyyttä sekä ryhmähenkeä. Draamakasvatuksella edesautetaan arkojen lasten osallistumista. Draamakasvatus lisää lasten rohkeutta, itsearvostusta sekä itsetunnon vahvistumista. Päiväkodin henkilöstö otti draamamenetelmiä käyttöönsä arjen työskentelyyn, mutta pitempiaikaisille projekteille en usko päiväkodin arjesta löytyvän aikaa. Tuloksista käy ilmi, että draamamenetelmien käyttö sosionomin (amk) työssä on yhtä merkittävää kuin missä tahansa ihmisläheisessä työssä. Sosionomin draamatyöskentelyvalmiuksia tukevat vahva sosiaalipedagoginen osaaminen, lapsilähtöinen ote työhön sekä yksilö-, yhteisö ja yhteiskuntalähtöinen ajattelu.

Asiasanat: varhaiskasvatus, esiopetus, kulttuuri ja taide, lasten luontainen toiminta, draamakasvatus

SEINÄJOKI UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Thesis abstract

Faculty: School of the Health Care and Social work
Degree programme: Degree Programme in Social work
Specialisation: Bachelor of Social Service

Author/s: Maria Siipola

Title of thesis: Drama education in preschool education at day care centre Sinimäki

Supervisor: Päivi Rinne

Year: 2011

Number of pages: 106 Number of appendices: 8

The aim of this study is to find out the importance of drama education to support children's development in the day care centre. Another aim is to clarify what are the possible changes in children's group while using the drama education. One of the aims is to offer drama methods for personnel who are working in day care centre. Survey data is an attempt to also get answers to questions: how and why the Bachelor of Social Service can make use of drama education work.

An action project was carried out in addition to theoretical survey. The drama project was done in day care centre Sinimäki, located in South Ostrobothnia. The target group was comprised of nine children in a preschool group. This study began with small drama sessions with children carried out a total of six times. This study was followed up by the spring of 2011 when a project was carried out which included a total of 16 times in the drama. Data collection methods were observation, diary and interviews. In addition, documentation of the instrument functions of photography and videotaping.

The study results show that drama education supports children's natural activity and child development. For preschoolers, drama education combines meaningful play and learning. Drama exercises strengthen children's imagination and emotional expression and the development of children's perseverance and team spirit. Drama methods can also help the sensitive children to get involved; and will contribute to children's self-esteem. The day care centre personnel took the drama of the methods available to the everyday work, but I do not think that the longer-term projects are possible. The results show that the use of drama techniques is important for bachelors of social services. Drama skills support strong social pedagogy, child-centred work and know-how to examine the environment and the target groups from different perspectives.

Keywords: childhood education, pre-school, culture and art, children's natural functioning, drama education.

SISÄLTÖ

OPINNÄYTETYÖN TIIVISTELMÄ.....	2
THESIS ABSTRACT	3
SISÄLTÖ.....	4
1 JOHDANTO.....	6
2 KATSAUS VARHAISKASVATUKSEEN	9
2.1 Varhaiskasvatuksen perusteet ja tarkoitus	9
2.2 Sisällölliset orientaatiot.....	11
2.3 Lapsille luontainen toiminta	12
2.4 Draaman elementit näkyvät lasten leikeissä	13
2.5 Päivähoito lasten luontaiseen toimintaan vastaajana	14
2.5.1 Innostava varhaiskasvattaja.....	16
2.5.2 Taidelähtöiset menetelmät sosionomin (AMK) työvälineenä.....	17
2.5.3 Virikkeellinen varhaiskasvatusympäristö.....	19
3 DRAAMAKASVATUS.....	21
3.1 Draaman käsitteistöä	21
3.2 Draamakasvatuksen käsitteistöä.....	22
3.3 Draamakasvatus mahdollisuutena varhaiskasvatuksessa	23
4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN: LAPSET DRAAMAN	
LÄHTEILLÄ- PROJEKTI.....	26
4.1 Toimintatutkimuksen teoriaa	27
4.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	29
4.3 Tutkimuksen toteutus ja menetelmät.....	30
4.3.1 Osallistuva havainnointi	30
4.3.2 Päiväkirja	31
4.3.3 Haastattelut.....	32
4.4 Aikaisempia draamakasvatusta käsitteleviä tutkimuksia	32
4.5 Projektityön teoriaa	34
4.6 Lapset draaman lähteillä- projektin tavoitteet.....	35

4.7 Päiväkoti Sinimäki	37
4.8 Tutkimuksen kohderyhmä	38
4.9 Draamaprojektiin valmistautuminen lasten kanssa	40
4.10 Havainnot valmistautumisesta.....	42
4.11 Draamatuokiot alkukartoituksessa.....	44
4.12 'Lapset draaman lähteillä'- projektin toteutus	50
4.13 Havainnot projektiviikoista	52
4.14 Projektin vaiheet- 'Näytelmän portaat'	54
4.15 Oma roolini tutkimuksessa	66
4.16 Tutkimuksen luotettavuus ja arviointi.....	68
5 TUTKIMUSTULOKSET JA ANALYSOINTI	70
5.1 Tutkimusmenetelmien analysointi	70
5.2 Haastatteluaineiston sisällönanalyysi	72
5.3 Tulosten analysointi	73
5.3.1 Draamakasvatuksen merkitys lasten kehityksen tukena	73
5.3.2 Draamakasvatusprojektin muutosvaikutukset kohderyhmässä	84
5.3.3 Draamamenetelmien käyttö -ja jatkotarve päiväkodissa	86
5.3.4 Draamakasvatus sosionomin (amk) työmenetelmänä.....	88
6 JOHTOPÄÄTÖKSET	91
7 POHDINTA.....	97
LÄHTEET	102
LIITTEET	107

1 JOHDANTO

Opinnäytetyöni teeman ja aihealueen kytkeminen varhaiskasvatuksen kentälle ja päiväkotiin, oli kohdallani tarkoituksenmukainen ja luonnollinen valinta. Koen lasten parissa työskentelyn mielekkääksi heidän avoimen ja aidon olemuksen vuoksi. Varhaiskasvatusta toteutetaan pienten lasten eri elämänpiireissä. Varhaiskasvatus on kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005,11.) Varhaiskasvatuksen arkea hallitsevat usein toistuvat käytännöt, mutta niille ei tulisi antaa ylliotetta. Kiinnostus tulisi kohdistaa siihen, miten saadaan ryhmäkohtaisesti elämyksiä tuottavia toiminnan sisältöjä muutaman viikon tai pidempään kestävässä toiminnan puitteissa. (Helenius 2000, 12.) Draamakasvatus on yleiskäsite toiminnalle, joka kattaa kaikki varhaiskasvatuskäytännön erilaiset draaman ja teatterin toimintamuodot (Toivanen 2009, 30). Draamakasvatuksen tiedetään olevan kokonaisvaltaista kasvatusta (Heikkinen 2004, 14). Draamakasvatus kiehtoi sen moninaisuudella. Aihe oli minulle entuudestaan vieras, mutta koin siinä olevan uudenlaisen mahdollisuuden vaikuttaa lapsiin positiivisesti.

Innostusta aihevalintaani lisäsi vuoden 2009 lopulla lukemani Nietosvuoren artikkeli: Luovat ja toiminnalliset menetelmät sosionomin työssä. Nietosvuoren artikkeli viitoitti ajatuksissani kypsyyttä ideaa luovuuteen ja toiminnallisiin menetelmiin viittaavasta opinnäytetyöstä ja sosionomin (amk) mahdollisuudesta hyödyntää taidelähtöisiä menetelmiä työssään. Itse luovana ja taiteellisena ihmisenä koen taidelähtöiset menetelmät enemmän kuin omakseni. Sosiaalipedagogiikka liittyy kiinteästi sosionomin työhön.

Taidelähtöisten luovien ja toiminnallisten menetelmien tietoperustan rakentaminen sosiaalipedagogiikasta ja tarinallisuudesta tukee sosiaalialalla jo olemassa olevia teorioita ja käytänteitä. Esimerkiksi työtään sosiaalipedagogisista lähtökohdista toteuttava sosionomi saattaa käyttää hyväksi mitä moninaisimpia työmenetelmiä, joiden lähtökohtia voi käyttää taiteista, kulttuurista ja luovuudesta. (Nietosvuori 2008, 140.)

Draamakasvatusaihe muovautui ja muotoutui hitaasti mutta varmasti taidetta ilmentävien menetelmien kiinnostavuuden pohjalta ja varhaiskasvatukseen sopivan toiminnallisen luonteensa puolesta. Draamatyötavat on kehitetty erilaisten asioiden ja ilmiöiden käsittelyyn toiminnallisilla keinoilla (Toivanen 2009, 33).

Sanotaan, että mediayhteiskuntamme ei jätä tilaa ilmaisulle, ajattelulle, vastavuoroisuudelle tai luovuudelle. Heleniuksen (2000, 15) mukaan varhaiskasvatukselle luodut käytännöt hukkuvat helposti mediayhteiskunnan varjoon, jolloin päivähoiton arkeen olisi suotavaa sisällyttää lapsille soveliaita menetelmiä sekä tukemaan heille ominaista ajattelua joka syntyy toiminnallisilla, havainnollisilla ja kuvainnollisilla keinoilla. Näkisin lasten mielikuvituksen ja luovuuden köyhyyden johtuvan pitkälti television ja tietokonepelien sanelemasta vaikutuksesta. Draamakasvatuksessa näkyvät monipuolisesti kokemuksellisuus, ongelmaratkaisutaidot, luovuus, sosiaalisuus sekä eettiset että esteettiset kysymykset (Airaksinen & Okkonen 2006, 24). Näiden havaintojeni pohjalta koen draamakasvatuksen mahdollisuutena tukea lasten monipuolista kehitystä.

Opinnäytetyön aiheen varmistuttua, aloin miettiä työni toteuttamistapaa sekä tutkimustyyliä. Minulle oli alusta asti selvää, että parhaan mahdollisen kokemuksen ja tulokset saan toteuttamalla oman projektin. Yhteisölliset ja luovat sosiaalityön menetelmät harjoittelujakso ts. projektiharjoittelu sijoittui vuoden 2011 keväälle, joten pääasiallisen tutkimukseni aineistonkeruun päätin toteuttaa projektiharjoittelun sisällä. Aiempiin draamakasvatusta käsitteleviin tutkimuksiin tutustuttuani sain selkeämmän kuvan sopivien menetelmien käytöstä kerätä tutkimusaineistoa. Toimintatutkimuksellinen ote muodostui täten opinnäytetyötäni kuljettavaksi tutkimusmenetelmäksi. Aiheeni ja teemani huomioonottaen olin yhteydessä Etelä-Pohjanmaalla sijaitsevaan päiväkoti Sinimäkeen. Kohderyhmäksi tutkimukselle ajattelin samanikäisiä ja kehitysvalmiuksiltaan samantasoisia lapsia. Koin näytelmäprojektin työstämisen esiopetusikäisten lasten kanssa todennäköisimpänä vaihtoehtona. Esiopetuksessa tavallisesti näkyviä asioita ovat leikkiminen, havainnot, kuvallinen ja musiikillinen toiminta sekä draama- ja tanssi-ilmaisu (Piironen, Ruokonen, Karppinen, Pulli, Hakala, Segercrantz & Grönholm 2001, 137). Yhteistyötahon edustaja innostui suunnitelmistani ja toivomani kohderyhmäkin varmistui.

Tutkimukseni tavoitteena on ollut selvittää draamakasvatuksen merkitystä lasten kehityksen tukena sekä kartoittaa menetelmällä saavutettavia muutoksia lapsiryhmässä. Tutkimuksen tavoitteena on ollut luoda puitteita ja innostusta vastaavanlaisille, myöhemmille draamakokeiluille päiväkodissa sekä kartoittaa draamakasvatuksen soveltuvuutta sosionomin työvälineenä. Tutkimusta ohjasi vahvistuksen hakeminen draamakasvatukselle: lasta kokonaisvaltaisesti kehittäväälle menetelmälle esiopetuksessa.

2 KATSAUS VARHAISKASVATUKSEEN

Tässä kappaleessa kerron pääpiirteittäin varhaiskasvatuksen sisällöstä. Otan huomioon varhaiskasvatuksen osuuden taiteen ja kulttuurin vaalijana, mikä on tutkimukseni kannalta merkityksellinen näkökulma. Varhaiskasvatussuunnitelman sisällölliset orientaatiot korostavat myös luovien menetelmien käyttöä varhaiskasvatuksessa, yhtenä lapsen kehitystä edesauttavana tekijänä. Esteettiseen orientaatioon pureutuminen oli aiheeni kannalta merkityksellisintä.

Esiopetuksen käsite on näkyvissä luvun tekstisisällössä, sillä varsinaisen projektini työstäminen tapahtui esikoululaisten ryhmässä. Esiopetus kytkeytyy sekä varhaiskasvatukseen että alkuopetukseen (Piekkari 1995, 153).

Esittelen tässä luvussa myös lapselle ominaisimpia toimintatapoja ja lasten leikeissä vaikuttavaa ja näkyvää draamallista muotoa. Luvun edetessä kerron päivähoidon merkityksestä lasten luontaiseen toimintaan vastaajana sekä innostavien varhaiskasvattajien merkityksestä. Kerron myös taidelähtöisistä menetelmistä sosionomin (amk) työvälineenä. Tarkastelen niin ikään varhaiskasvatusympäristön merkitystä lasten taiteellisten ja kulttuuristen elämysten luojana ja mahdollistajana.

2.1 Varhaiskasvatuksen perusteet ja tarkoitus

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat koko valtakunnan kattava, varhaiskasvatuksen ohjaukseen suunniteltu väline. Pohjana varhaiskasvatussuunnitelman perusteille toimivat valtioneuvoston periaatepäätöksenä 28.2.2002 hyväksymät varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset, jotka koostuvat yhteiskunnan järjestämisestä ja valvomista varhaiskasvatuksen keskeisistä periaatteista ja kehittämisen painopisteistä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteiksi on lue-

teltu: varhaiskasvatuksen yhdenvertaisuuden toteuttaminen koko maassa, sisällöllisten kehittämiskohteiden ohjaus sekä varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen siten, että toiminnan järjestämisen perusteita pyritään yhdenmukaistamaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 7.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista käytetään lyhennettyä nimitystä Vasu, joten jatkossa tässä työssäni käytän Vasu-nimitystä, tarkoittaen sillä varhaiskasvatussuunnitelman (2005) perusteita.

Suomalaisen varhaiskasvatuksen arvopohjan perusta määrittänyt kansainvälisistä lapsen oikeuksia määrittelevistä sopimuksista, kansallisista säädöksistä ja muista ohjaavista asiakirjoista. Valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet toimivat ohjaavana linjana varhaiskasvatuksen sisällölliselle toteuttamiselle. (Oleander & Saarinen 2009, 3.) Varhaiskasvatusta järjestetään valtakunnallisten linjausten mukaisella tavalla erilaisissa varhaiskasvatuspalveluissa, joista tärkeimpiä ovat päiväkotit, perhepäivähoito sekä erilainen avoin toiminta. Varhaiskasvatuspalveluja tuottavia tahoja voivat olla kunnat, järjestöt, yksityiset palveluntuottajat ja seurakunnat. Esiopetus annetaan vuotta ennen oppivelvollisuuden alkamista. Esiopetuksella tarkoitetaan suunnitelmallista opetusta ja kasvatusta. Varhaiskasvatus, esiopetus osana varhaiskasvatusta ja perusopetus muodostavat lapsen kehityksen kannalta loogisesti etenevän jatkumon. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11–12.)

Vasun (2005, 11, 13–15) mukaan varhaiskasvatuksella tarkoitetaan pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena nähdään lasten tasapainoisen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistäminen. Varhaiskasvatuksessa nähdään keskeisenä osana lapsuuden itseisarvoisen luonteen painottaminen, lapsuuden vaaliminen ja ihmisyyteen kasvamisen ohjaaminen. Varhaiskasvatuksen ensisijaisena tavoitteena on edistää lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia. Lapsen hyvinvointia tukevat mahdollisimman hyvät kasvun, oppimisen ja kehittymisen edellytykset. Lapsen on saatava nauttia yhdessäolosta lasten ja kasvattajien muodostamassa yhteisössä, kokien iloa ja toimimisen vapautta kiireettömässä ja turvallisessa ilmapiirissä. Lapselle ominaista on olla kiinnostunut ympäröivästä maailmasta ja hän voi suunnata energiansa leikkiin, oppimiseen ja arjen askareisiin omien edellytysten ja valmiuksien saattamana.

2.2 Sisällölliset orientaatiot

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 26) mukaan sisällölliset orientaation käsitteet korostavat sellaisten välineiden ja valmiuksien hankinnan aloittamista, joiden avulla lapsi kykenee perehtymään, ymmärtämään ja kokemaan maailman monimuotoisia ilmiöitä vähitellen. Kukin orientaatio omaa kriittisen ajattelutavan, omat keinonsa luovuuden tuottamiseen, omat mielikuvituksen harjoittamisen menetelmät sekä omat ratkaisumallinsa oppia ja kasvattaa tunnemaailmaa ja suunnata toimintaa. Varhaiskasvatuksen eri sisältöalueita voidaan opiskella kokonaisvaltaisesti taiteen avulla. Luonnon kokemuksellinen havainnointi liittyy sekä taiteeseen että ympäristökasvatukseen. Kielen opettelu sujuu luontevasti laulun ja lorujen avulla ja laskemista harjoittavat niin tanssi kuin leikki. Sosiaalisuuden ja tunneilmaisun harjaantumisessa on tukena puolestaan draamakasvatus. (Ruokonen & Rusanen 2009, 14.)

Esteettinen orientaatio on merkityksessään laaja ja monisyinen kokonaisuus. Esteettinen orientaatio avautuu havaitsemisen, kuuntelemisen, tuntemisen ja luomisen, mutta myös kuvittelun ja intuition avulla. Lasten omakohtaiset kokemukset ja aistimukset syntyvät kauniiden asioiden, rytmin, tyylin, jännityksen ja ilon sekä niiden vastakohtien kautta. Lapsi alkaa hahmottaa omaan elämäänsä kuuluvia arvostuksia, asennoitumisia ja näkemyksiä. Samastumista pidetään orientaation yhtenä tärkeimpänä prosessina, sillä se kasvattaa ihmisenä ja ihmisyyteen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 28.)

Esteettisellä tai taiteellisella peruskokemuksella viitataan pääasiassa lapsuudessa saatuihin, moniaistisiin kokemuksiin. Kokemusten varaan rakentuvat lapsen myöhemmät mieltymykset taiteisiin ja kulttuurisiin arvostuksiin. Taiteiden olemassaolosta nauttiminen ilman siitä koituvaa hyödyllistä tarkoitusta kuvastaa myös esteettisyyttä, joka kumpuaa taiteen herättämästä kokemuksesta. Lapsi voi kohdata esteettisyyttä kaikkialla, missä taide on osa hänen oppimisympäristöään. Luovan toiminnan aikana lapsen mieli virittyy esteettiseksi, jolloin ajattelu ei ole sidottu sen hetkiseen tilanteeseen, vaan hänen on mahdollista työstää epärealistisia asioita. (Ruokonen & Rusanen 2009, 12.) Kirkkonummelle syksyllä 2007 perustetussa Neidonkallion päiväkodissa vaikuttava taidekasvatus toimii arjessa olevana mah-

dollisuutena toteuttaa sisältöalueita elämyksellisin keinoin. Neidonkallion toiminta perustuu ikätasoisiin ja pysyviin 1-6 vuotiaiden lasten pienryhmiin. Elämyksellisen varhaiskasvatusympäristön luominen on Neidonkalliolla jatkuva prosessi. Päiväkodin esteettisyys näkyy lasten töiden arvostavassa esille asettelussa. Ympäristön on tärkeä kertoa siinä toimiville lapsille, että heidän omaa ajattelua arvostetaan ja heidän merkityksensä omaan ympäristöön vaikuttajina otetaan huomioon. (Laento & Nousiainen 2009, 91, 95.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käydään läpi esiopetuksen keskeisiä sisältöalueita oppiaineiden asemasta. Esiopetuksen keskeiset sisältöalueet voidaan sijoittaa varhaiskasvatuksen sisällöllisten orientaatioiden yhteyteen. Näin toimimalla voidaan nähdä, minkälaisia jatkumoa varhaiskasvatuksen sisällöllisistä orientaatioista muodostuu esiopetuksen keskeisiin sisältöalueisiin. Esteettinen orientaatio on kytköksissä kielen ja vuorovaikutuksen, etiikan ja katsomuksen sekä taiteen ja kulttuurin sisältöalueisiin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000, 14–15) mukaan lasta ohjataan pitkäjänteiseen taiteelliseen työskentelyyn. Lapsia opetetaan arvostamaan omia ja muiden töitä. Lapsen aistiherkkyden, havaintokyvyn ja avaruudellisen hahmottamiskyvyn kehittymistä tuetaan, mikä auttaa lapsen oppimisprosessien syventymisen ja mahdollistaen näin elämäntaitojen sekä ajattelun ja ongelmanratkaisun taitojen oppimisen. Lasta kannustetaan ilmaisemaan ajatuksiaan ja tunteitaan eri menetelmien avulla. Ilmaisua voidaan harjoittaa sanoin sekä draaman keinoin, äänenpainoin ja -sävyin, ilmein, elein ja liikkein. Esiopetuksen pyrkimyksenä on toteuttaa omaperäisiä ja luovia ilmaisun muotoja (Lummelahti 1995, 132).

2.3 Lapsille luontainen toiminta

Leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen ja eri taiteen lajeihin kohdistuva ilmaiseminen ovat lapselle luontevia tapoja toimia ja ajatella. Lapsen on helpompi ilmentää tunteitaan toimimalla itselleen ominaisella ja mielekkäällä tavalla. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 20.) Välimäki (2009, 82) selvittää, että lapselle luonteva toiminta toimii hyvinvoinnin vahvistajana, auttaa vahvistamaan käsitystä itsestään sekä lisää lapsen osallistumismahdollisuuksia. Lapsen toimiessa itselleen

mielekkäällä tavalla hän ilmentää samalla myös ajatteluaan sekä tunteitaan. Leikkiessään lapsi ilmentää niitä tarpeita ja tuntemuksia, jotka ovat hänelle ominaisia. Leikkiessään lapsi ottaa kontaktia ympäristöönsä. Leikin avulla lapsi luo pohjaa mielikuvitukselle, joka taas luo pohjaa eläytymiselle ja kyvylle asettua toisen asemaan. (Jantunen 1996, 12.)

Luovuuden lahjasta ja sen voimasta lasten ja kasvattajien yhteisenä mahdollisuutena ja tavoitteena, kirjoittavat Karppinen, Puurula ja Ruokonen osuvasti teoksaan: *Elämysten alkupoluilla: lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen.*

Luovuuden kautta lapsi ja aikuinen löytävät todellisen itseytensä ja voivat tavoitella riippumattomuutta. On vaikea kuvitella tärkeämpää tehtävää kuin lapsen luovuuden puutarhan viljeleminen. (Karppinen, Puurula & Ruokonen 2000, 7.)

Draamakasvatuksellinen työskentely perustuu leikinomaiseen ja lapsen kehitystason huomioon ottavaan toimintaan edistäen lapsen kielellistä kehitystä ja valmiuksia oppia uusia asioita. Lapsen tarve oppia mielikuvituksen ja leikin kautta otetaan huomioon toimintaa järjestettäessä. Draamallisessa työtavassa yhdistyvät eri taideaineiden lisäksi lasten omat kokemukset sekä tietoa, joita sitten työstetään jonkin sadun tai tarinan pohjalta. (Toivanen 2009, 31.)

2.4 Draaman elementit näkyvät lasten leikeissä

Lapset leikkivät yksinkertaisesti leikkimisen itsensä vuoksi. Parhaimmillaan leikki saa lapsessa aikaan syvää tyydytyksen tunnetta. Mielikuvitukseen ja abstraktiin ajatteluun vaikuttavat kuvitteluleikit, jotka merkitsevät tästä hetkestä irtaantumista. Lapset käyttävät leikkinsä aineksina kaikkea näkemäänsä, kuulemaansa ja kokeemaansa. Leikissään lapset jäljittelevät ja luovat uutta. Reaalimaailman sekä fantasia ja fiktion piiristä he poimivat itselleen merkityksellisiä asioita, jotka kääntävät leikin kielelle. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 20–21.)

Lapsen draamallisen leikin muodoissa voidaan havaita kullekin ikäkaudelle tyypillisiä piirteitä. Draamallisia työtapoja voidaan näin ollen soveltaa eri ikävaiheissa

olevien lasten tarpeita ja valmiuksia tukeviksi menetelmiksi. (Jäälinoja 2000, 110.) Esiopetusikäisille suunnattu pedagoginen draamaleikki omaa piirteitä niin draamasta, luovasta leikistä kuin ilmaisullisista taiteista. Pedagogiikka kuvaa opetussellista toimintaa, jossa opettajan osuudella on suuri merkitys. Pedagogisessa draamassa yhdistyvät leikin ja näytelmän elementit. Pedagoginen draamaleikki on leikkiä, jossa opettajat ovat mukana. (Korhonen 2005, 33.)

Lapsuusiän draaman kehityksellinen alkuperä juontuu roolileikeistä. Draama nousee leikistä. (Helenius 2000, 138). Draamaleikkiin innostajana voi toimia esimerkiksi luettu kirja tai opetettava asia (Toivanen 2009, 34). Teatteri ja draama ovat luonnollinen osa lapsen elämää. Lapsi harjoittelee elämää varten roolileikkien turvin. Leikin varjolla voi kokeilla, eläytyä ja muistella ilman todellisuuden asettamia rajoitteita. (Rusanen 1995, 23.) Leikillä on oma, kiinteä yhteytensä taidetoimintaan. Taiteen ja leikin välisen, läheisen yhteyden puolesta voidaan esittää kysymys, mistä leikki kehittyy. Yksiselitteistä vastausta ei ole olemassa, mutta taiteen luomisella ja leikillä tiedetään olevan yhteisiä alkujuuria. Kaikkea taidetta voidaan kutsua leikiksi. (Heikkinen 2004, 52–53.)

2.5 Päivähoito lasten luontaiseen toimintaan vastaajana

Suomalainen päivähoito on kansainvälisten arvioiden mukaan huipputasoista. Päivähoitolaki takaa jokaiselle lapselle subjektiivisen oikeuden varhaiskasvatukseen päivähoitoon. Päivähoidon fyysisten puitteiden ja resurssien katsotaan olevan laadullisesti hyvää luokkaa. Suomalaisen päivähoidon vahvuudeksi luetaan sen kasvatuksellinen ja sosiaalipalvelullinen kokonaisuus. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 3.) Nykypäivän tehokkuuteen tähtäävässä ja kiireen sävyttämässä maailmassa on eriarvoisen tärkeää tuottaa lapsille iloa, rikastaa ja syventää heidän tunne-elämäänsä sekä tukea heidän kasvuaan kohti ihmisyyttä, eheyttä ja oman identiteetin vahvistamista. Lapsia on tuettava myös eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen. (Oleander & Saarinen 2009, 3.)

Lastentarhanopettajaliiton ammattilehden liitteenä ilmestyvästä Taikareppuaineistosta (2009) löysin Katri Valan esittämän sitaatin ihmisen kasvusta. Vala vai-

kutti elämänsä aikana suomalaisena opettajana, runoilijana sekä suomentajana. Valitsemissani Valan sitaatissa nivoutuu oivallisesti kiireettömyyden ja estetiikan merkitys ihmisen luovan kasvun pohjana.

Niin kuin maa kasvaakseen tarvitsee sadetta ja aurinkoa, vaatii ihmisen kasvu vapautta, tietoa, kauneutta (Vala 2009, 3).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet muodostavat valtakunnallisesti yhdessä esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden kanssa yhtenäisen kokonaisuuden, jonka tarkoituksena on lasten hyvinvoinnin, kasvun ja oppimisen edistäminen. Kasvatuksen ollessa kytköksissä kulttuuriin ja yhteiskunnan jatkuvaan muutokseen on huomio kiinnitettävä osaltaan varhaiskasvatuksen toteutuksen jatkuvaan arviointiin, tavoitteiden asettamiseen ja toteuttamiseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 7-8.) Draamakasvatus siirtää kulttuurista pääomaa sukupolvelta toiselle rohkaisten lasta kyseenalaistamaan ja luomaan uutta kulttuuria, rakentamaan omaa minuuttaan.

Taiteen perusopetuksen piirissä kehitetty rikas pedagogiikka voi avata päivähoiton taiteelliselle, esteettiselle ja kulttuuriselle kasvatukselle kiehtovia mahdollisuuksia. Taiteen perusopetuslaki tarjoaa mahdollisuuden järjestää taiteen perusopetusta myös päivähoidossa jossa voidaan ottaa käyttöön muun muassa lasten musiikki-, käsityö-, kuvataide- ja tanssikoulujen kokemukset. Monet suomalaiset päiväkodit ovat avanneet ovensa taideopetukselle ja havainneet sen tuomat edut. Varhaispedagogiikan kulttuurinen sisältö saa vahvistusta luoduista yhteyksistä taiteen perusopetuksen tavoitteellisiin sisältöihin. Yhteistyö lastenkulttuurin asiantuntijoiden kanssa on avainasemassa mitä tulee päivähoiton kulttuuriseen kehittämiseen. Varhaiskasvatuksessa on toteutettu yhteisiä projekteja eri toimijoiden, kuten päivähoiton sekä lastenkulttuurikeskusten, taiteilijoiden ja kulttuurityöntekijöiden kanssa. (Ruokonen & Rusanen 2009, 15.)

Ilmaisupainotteista taideprojektia on toteuttanut esimerkiksi Seinäjoella toimiva Ylisen päiväkotit vuodesta 2008 alkaen. Taideprojektin tavoitteena on tukea lapsen hyvinvointia taiteen ja kulttuurin avulla. Yhteistyökumppaneina ovat muun muassa Seinäjoen kaupunginteatteri ja Seinäjoen ammattikorkeakoulun kulttuurituotannon linja. (Ilmaisupainotteinen taide, [viitattu 5.2.2009].) Taidekasvatusprojekteja on

toteutettu myös Imatralla, jopa useita vuosia. Projektit on toteutettu tavallisissa päiväkotiryhmissä. Projektit ovat syntyneet tavallisesti esiopetuksen kehittämisen tarpeesta eikä Imatran päivähoito ole koskaan kuulunut taiteen perusopetuksen organisaatioon. Projekteihin osallistuneilla aikuisilla ei myöskään ole ollut varsinaisia taideopintoja tukenaan. Projektien luonne on lähennellyt kulttuurikasvatukselle ominaisia piirteitä, mutta pääpaino niissä on ollut lasten yleissivistävässä toiminnassa, minäkuvan rakentamisessa, hauskanpidossa ja leikissä. (Sarras 1994, 82, 89.)

Mikäli päiväkotia halutaan nähdä paikkana, jossa tuotetaan kulttuuria, sen toiminta ei ole rajattu ainoastaan hoitoon tai kasvatukseen vaan se on myös kulttuurinen kokemus. Kulttuurisena paikkana päiväkotia on tila, jossa kasvattajat, vanhemmat ja lapset kohtaavat ja suhteet ympärillä olevaan maailmaan luovat lapsen kulttuurista ja paikallista identiteettiä. (Ruokonen, Rusanen & Välimäki 2005, 5.) Kasvatuksen perinteinen, ihanteellinen tehtävä on pyrkiä myös kehittämään entistä parempaa yhteiskuntaa ja maailmaa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ymmärtämisessä on keskeistä nähdä perusteet puitteiksi, joista keskustellaan ja jotka täsmennetään yhteisesti sovituiksi. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 8.) Inhimillisen ymmärryksen, tiedon ja kokemuksen perusmuodot rakentavat lapsille monipuolista kuvaa maailmasta, jossa lapsi on osallinen (Oleander & Saarinen 2009, 3).

2.5.1 Innostava varhaiskasvattaja

Varhaiskasvattajan tehtävänä on vastata päivähoiton taiteellisen, esteettisen ja kulttuurisen kasvatuksen toteutuksesta. Kokonaisuuden todentuminen tapahtuu luontevasti muun muassa kuvataiteen, musiikin, lastenkirjallisuuden sekä draamakasvatuksen tavoitteellisissa toimintatilanteissa. Kasvattaja on juuri se henkilö, joka luo lapselle mahdollisuudet esteettisiin kokemuksiin. Kasvattajan tehtävänä on huomioida ja tukea, että lapsella on käytettävissään herkät ja avoimet aistit, kyky olla aidosti läsnä sekä taitoa ihmetellä ja hämmästellä. Kasvattajan on luotava ympäristö joka mukailee ja ottaa huomioon lasten omia kulttuuritaustoja. (Ruokonen & Rusanen 2009, 10.)

Ruokonen (2003, 2) selvittää, että aikuinen toimii taiteen kokemisessa ja tekemisessä usein esikuvallisesti lapselle. Lapsi oppii omaan rooliinsa sekä itsensä ilmaisuun taiteessa ja aikuisen tehtävänä on seurata tätä lapsen taiteellista kasvua. Aikuisten oma heittäytyminen eri rooleihin ja eläytyminen mielikuvitusmaailmaan vaikuttaa heidän oman toimintansa ja asenteidensa laatuun. Leikkiin antautuminen ja leikkimielinen olemus luovat edellytykset sille, että aikuinen voi antaa inspiraation lasten leikille. (Jääliinoja 2000, 117.) Kalliala ja Ruokonen (2009, 70) toteavat, että kasvattajan ja lapsen aito vuorovaikutus ja läheisyys toimivat rohkaisevan ilmapiirin aineksina sekä kehittävät lapsen positiivista minäkäsitystä ja itsetuntoa. Kasvattaja tekee yhteistä matkaa lasten kanssa. Matkan aikana kaikki osapuolet oppivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Rintakorpi 2009, 87).

2.5.2 Taidelähtöiset menetelmät sosionomin (AMK) työvälineenä

Monipuoliset työmenetelmät tukevat hyvinvointialalla toimivan sosionomin työskentelyä erilaisia haasteita ja asiakkaita kohdatessaan. Taidot ja työmenetelmät, joita työ vaatii, perustuvat ammatilliseen osaamiseen sekä omaan persoonaan ja kommunikointitaitoihin. Taidelähtöiset luovat ja toiminnalliset menetelmät toimivat monen sosionomin kohdalla ammatillisen osaamisen laajentajina ja työssä jaksamisen tukena. Menetelminä voivat toimia esimerkiksi sanataide, draamatyötavat tai musiikki, joita voidaan hyödyntää erilaisten asiakasryhmien kanssa ja tarpeisiin. Työtavoissa painottuu toiminnallisuus, elämyksellisyys sekä yhteisöllisyys, joiden vaikutukset näkyvät yksilön kokemuksissa omassa yhteisössään ja rakentavat yhteisön sisäistä mehenkeä. (Nietosvuori 2008, 135.) Sosionomi (AMK) osaa innovatiivisin ja tulevaisuusorientoitunein keinoin arvioida ja kehittää sosiaalialan asiakastyön työmenetelmiä ja toimintatapoja asiakaslähtöisyyttä ja vaikuttavuuden lisäämistä silmällä pitäen (Viinamäki & Pohjola 2009, 39).

Nietosvuoren (2008, 139–140) mukaan taidelähtöiset menetelmät sopivat sosiaalipedagogiseen työhön sillä ne mahdollistavat luovien ongelmanratkaisutaitojen kokeilun sekä vaihtoehtoisten työtapojen etsinnän. Luovat ja toiminnalliset menetelmät ovat myös tunnustettuja työmenetelmiä sillä sosiaalipedagogiikalle sopivina työskentelymuotoina voivat toimia niin monet taiteen muodot. Sosiokulttuurinen

innostaminen liittyy läheisesti sosiaalipedagogiikkaan. Innostamista tarvitaan kun tarkoituksena on koota joukko ihmisiä yhteen esimerkiksi draamatyöskentelyä varten. Luovilla toiminnoilla on pyrkimys innostaa sosiaaliseen muutokseen. Toiminta rakentuu yleisesti sellaisten sosiokulttuuristen käytänteiden varaan, jotka mahdollistavat aloitteellisuuden, osallistumisen ja vuorovaikutuksen.

Hapon (2008, 99) mukaan sosionomin (AMK) on mahdollista toimia lastentarhanopettajana, mikäli hän on opintojensa puolesta keskittänyt opintojaan varhaiskasvatukseen tai sosiaalipedagogiikkaan. Lastentarhanopettajien osaamisen painopiste näyttäytyy voimakkaammin pedagogisessa osaamisessa, oppimisen tukemisessa sekä opetussuunnitelmaosaamisessa. Sosionomin (AMK) osaamisen vahvuusalueet ovat sosiaalipedagogisessa osaamisessa, lapsen tavoitteellisessa tukemisessa ja ohjaamisessa arjessa, kasvun eri vaiheissa sekä erilaisissa elämäntilanteissa. Happon (2008, 104) kuvailee varhaiskasvatukseen suuntaavan sosionomin (AMK) erityisosaamista varhaiskasvatustyössä muun muassa seuraavasti.

Sosionomin (AMK) ammatillinen asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa on teoreettisesti perusteltua. Se perustuu ekologiseen ja ekokulttuuriin teoriaan, sosio-konstruktionistiseen ja konstruktiviseen oppimiskäsitykseen sekä sosiaalipedagogiseen ja sosiokulttuuriseen näkökulmaan.

Pedagogisen osaamisen vaatimus on tosiasia päivähoitoon keskittyvässä kasvatustyössä, mutta varhaiskasvatuksessa toimivien ammattilaisten työnkuvaa ovat värittäneet myös muunlaiset vaatimukset, joiden esille tulo on ollut ilmeistä viimeisen vuosikymmenen aikana. Nykyperheiden moninaiset ongelmat sekä kansainvälistyminen tuovat omat haasteensa ja vaatimuksensa varhaiskasvattajana toimivan henkilön osaamisvaatimukseen. Tästä syystä työn tekemisen tapoja on laajennettava ja kasvatustyötä tulee suunnitella ja toteuttaa perheiden yksilölliset tarpeet huomioon ottaen. Varhaiskasvatuksen kentällä ja päivähoidossa toimivan sosionomin (AMK) erityisosaamiseen lukeutuvat myös perhetyön, lastensuojelun ja erityiskasvatuksen sekä vanhempien ja perheiden kohtaamisen, ohjaamisen ja tukemisen taidot. Sosionomi (AMK) erityisosaamiseen katsotaan kuuluvan myös moniammatillinen yhteistyö. (Happon 2008, 108–109.)

2.5.3 Virikkeellinen varhaiskasvatusympäristö

Varhaiskasvatusympäristö koostuu fyysisistä, psyykkisistä ja sosiaalisista tekijöistä. Varhaiskasvatusympäristö rakentuu eri tiloista, lähiympäristöstä sekä toiminnallisesti eri tilanteisiin liittyvistä psyykkisistä ja sosiaalisista ympäristöistä sekä erilaisista materiaaleista ja välineistä. Joustavaksi suunniteltua ympäristöä voidaan tarpeen mukaan myös muuttaa. Monipuolisella ja joustavalla ympäristöllä herätetään lapsissa mielenkiintoa, kokeilunhalua ja uteliaisuutta ja kannustetaan lasta toimimaan ja ilmaisemaan itseään. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 17.)

Päivähoidon tehtävänä on tarjota lapsen lähtökohdat huomioon ottaen suotuisa kasvuympäristö. Lapsen iän ja yksilöllisten tarpeiden mukaisesti päivähoiton tulee yleinen kulttuuriperinne huomioon ottaen edistää lapsen fyysisistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä sekä tukea lapsen esteettistä, älyllistä, eettistä ja uskonnollista kasvatusta. (L 19.1.1973/36.)

Innostava ympäristö ei synny itsestään vaan sen luomiseen vaaditaan kasvattajalta aitoa panostamista. Innostavan ympäristön luomiseen voivat myös lapset olla omalta osaltaan vaikuttamassa, aikuisten ohjauksella. Vaihteleva virikeympäristö tarjoaa useimmiten mielekkäämmän ympäristökokonaisuuden erilaisten virikemateriaalien sijaan. (Karppinen 2009, 64.)

Taiteellisten peruskokemusten kokemiseksi tarvitaan taidetta vaaliva kasvuympäristö. Kokemukset syntyvät musiikin, kuvataiteiden, tanssin ja draaman sekä kädentaitojen että lasten kirjallisuuden käytöstä kasvuympäristössä. Taiteellisten kokemusten intensiivisyys ja lumous ovat omiaan virittämään ja herättämään lapsessa toiminnallisuutta. Taidetta tekevän ja kokevan lapsen esteettisen maailman täyttävät muun muassa oppimisen ilo, taiteellinen draama, muodot, äänet, värit, tuoksut, tunteet ja eri aistialueiden kokemusten yhdistelmät. Taide tarjoaa lapselle mahdollisuuden kokea mielikuvituksen sävyttämä maailma, jossa kaikki on mahdollista ja leikisti totta. Taide käsittää myös lapsen oppimiseen ja harjoitteluun liittyvää säännönmukaisuutta. Lapsi kokee nautintoa taiteesta, taidoista ja ilmaisusta yksin ja yhdessä. Taiteellinen kokeminen ja tekeminen edesauttavat lapsen kehittymistä yksilönä ja ryhmän jäsenenä. Varhaislapsuudessa saadut taiteelliset peruskokemukset toimivat perustana lapsen myöhemmille taidemielityksille ja va-

linnoille sekä hänen kulttuurisille arvostuksilleen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 23–24.)

Taidekasvatuksellisen oppimisympäristön luomisessa tulisi kiinnittää huomiota lapsen aiempiin kokemuksiin. Ympäristön luomisessa on hyvä huomioida myös lapsen kehitystaso sekä lapsen tapa kokea todellisuutta. Oppimisympäristössä on oltava tilaa ja eritoten aikaa lapsen intresseille, spontaanille leikille ja taiteelliselle ilmaisulle, jolloin lapselle mahdollistetaan kokemusten, ajatusten ja tunteiden peilaaminen eri taiteenalojen antamin keinoin. (Ruokonen & Rusanen 2009, 12.) Varhaiskasvatustyössä otetaan huomioon lapsen mahdollisuus kokea taiteellisia elämyksiä sekä aikaa ja tilaa tutkia vapaasti taiteellisia materiaaleja, ideoita ja käsitteitä ja harjoittaa monipuolisesti taitojaan. Ympäristön esteettisyys sellaisenaan voi olla lapselle taide-elämys. Varhaiskasvatustyössä lapsen taiteellinen ilmaisu ja osaaminen tuodaan esille. Varhaiskasvatusta voi perustua myös vaihtoehtoisille pedagogisille ratkaisuille, joita ovat muun muassa Steiner-, Montessori- ja Reggio Emilian pedagogiset suuntaukset. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 24, 42.) Steiner-pedagogiikassa keskeisenä pidetty asia on leikki, jota tukemassa ovat kulttuuriset merkitykset ja ainekset, joita aikuinen välittää yhdessä lasten kanssa tapahtuvassa taiteellisessa toiminnassa. Montessori-pedagogiikassa painotetaan lapsen oman työn kautta oppimista jota varten on rakennettu erityinen ympäristönsä. Reggio Emilian kasvatuskäsitys tukeutuu puolestaan aikuisten ja lasten yhteisesti tapahtuvaan opiskeluun ja luovaan työhön. (Helenius 2000, 11.)

3 DRAAMAKASVATUS

Tässä luvussa keskityn kuvaamaan draaman ja draamakasvatuksen käsitteistöä sekä avaamaan draamakasvatuksen mahdollisuutta varhaiskasvatuksessa kirjallisuuden pohjalta. Draamakasvatukselle ei ole yhtä vakiintunutta määritelmää ja juurikin tästä syystä se kiehtoo ja kiinnostaa.

3.1 Draaman käsitteistöä

Draama- sanan juuret löytyvät vanhasta kreikankielisestä sanasta dromena, jolla viitataan rituaalisen toiminnan valmistamiseen. Alkukantaisille heimoyhteisöille ominaiset uskonnolliset palvontamenot sisälsivät draamalle tyypillisiä matkimista ja jäljittelyä kuvaavia ilmaisun piirteitä. Dromena liittyi vahvasti tapahtumiin, jotka olivat ihmiselämän kannalta merkityksellisiä ja tunteita herättäviä, kuten syntymä tai eri ikäkausien siirtymävaiheet. Draaman ytimen katsotaan olevan ihmiselle merkityksellisessä toiminnassa ja kuvittelussa. (Jääliinoja 2000, 20.)

Suomenkieliset draamakeskustelut osoittavat draaman moninaisuuden erilaisten draamasta käytettyjen termien puolesta. Käytettyjä termejä ovat esimerkiksi sosiodraama, teatteridraama, pedagoginen draama ja kasvatuksellinen draama. On myös olemassa aitoa kotimaista luovaa toimintaa, leikkiä ja ilmaisua, ilmaisutaitoa, teatteri- ilmaisua ja teatterikasvatusta. Voidaan vain todeta, että rakkaalla lapsella on monta nimeä. Pelkkä nimi ei riitä määrittelemään draaman olemusta, mutta valaisee hyvin draamatoiminnan kattavuutta. Draamaa voidaan tulkita sateenvarjokäsitteen avulla mikä tarkoittaa, että draaman alle mahtuu monenlaista toimintaa. (Vähänikkilä 1995, 123.)

Draamakäsite on luokiteltu kutakuinkin samaan luokkaan teatteri- ilmaisun kanssa. Draama- termiä voidaan käyttää myös tapauksissa, joissa työskentely tapahtuu

pitkässä prosessissa ja tiettyä aihetta työstetään teatterin menetelmiä hyödyntäen. Draamaprosessissa mukana oleva ryhmä toimii lähes koko prosessin ajan yhtä aikaa, ilman yleisöä. (Vehkalahti 2006, 190.) Jäälinojan (2000, 20) mukaan, draamalla tarkoitetaan näytelmää tai näytelmäkirjallisuutta sen ollessa kytköksissä teatterin ja kirjallisuuden alueille. Draamalla viitataan työhön, johon kuuluu näytelmätekstit ja niiden esittäminen (Heikkinen 2005, 23).

3.2 Draamakasvatuksen käsitteistöä

Draamakasvatus on saanut alkunsa 1900-luvun alussa, jolloin John Deweyn kasvatustilosophiset ajatukset näkyivät vähitellen amerikkalaisten ja englantilaisten koulujen teatteriopetuksessa. Draaman oppimispotentiaalin katsotaan olevan esteettisessä kohdentumisessa, 'Aesthetic Doubling'. Muotoja ja roolihahmoja työstävä oppija on roolissa "mythoksessa", mutta samaan aikaan hän suunnittelee roolin ilmaisua "logoksessa". Todellisen minän ja rooli minän kohtaaminen mahdollistaa merkityksellisen oppimisen ja tämä on mahdollista sekä kasvatuksessa että taiteessa. (Rusanen 2005, 25.) Draamakasvatus on Suomessa vielä suhteellisen uusi käsite. Draamapedagogiikka ja ilmaisukasvatus ovat olleet draamakasvatus-termiä yleisempiä. Draamaa on kuvailtu muun muassa seuraavaan tapaan:

Kun puhumme baletista oppiaineena, me varmasti tarkoitamme tanssia liikkumisen peruskäsitteenä ja kulttuurin ilmiönä. Samalla tavalla teatteri on taideilmiö ja draama ovat leikkimisen ja näyttelemisen kulttuurinen ilmiö. (Heikkinen 2004, 13.)

Draamakasvatuksen alalla 1900-luvun alkupuolelta asti draama- ja teatteri-käsitteitä on käytetty osittain päällekkäin ja eri merkityksessä, mikä on tehnyt käsitteiden käytöstä monimutkaisempaa. Käytäntö on kuitenkin osoittanut esimerkiksi useiden draamaopettajien käyttämien strategioiden samankaltaisuuden niiden strategioiden kanssa, joita näytelmäkirjailija ja dramaturgi käyttävät tekstiä muokattaessaan. Tutkijat ovat saattaneet myös havaita draamakasvatuksen kokijan ja katsojan välisen ilmeisen eron, draamassa on aina katsojia. (Heikkinen 2004, 19.)

Brittiläinen näytelmäkirjailija Edward Bond keskittyy kirjoituksessaan 'The Dramatic Child' kuvaamaan lapsen olemusta yhteiskunnan draamallisuuden keskellä. Bond luo näytelmäkirjailijan sekä draamakasvattajan näkökulmasta perustellun syyn draaman tarpeellisuudesta kasvatuksessa. Bondin sanoman mukaan, kasvatuksen täytyisi omalta osaltaan edesauttaa lapsia etsimään merkityksiä, mikä mahdollistaa heidän aktiivisuutensa elämälle. Psykellä voidaan sanoa olevan dramaturginen rakenne ja kulttuurit puolestaan edustavat isossa mittakaavassa teattereita. Lapsi on aluksi itsekäs, mutta hän oppii näkemään itsensä osana maailmaa, etsien sekä persoonallisia että sosiaalisia merkityksiä. (Heikkinen 2005, 19.)

Draaman, runon tai musiikin luominen ovat kaikki eräällä tavalla kuin leikkiä. Näistä leikeistä syntyy kulttuuri, joka on kaikille yhteistä. Symbolinen ja esteettinen ulottuvuus ovat osa jokapäiväistä elämää. Oppiminen taas on symbolisessa muodossa olevan perinteen haltuun ottamista ja uuden luomista. Oppiminen on näin ajateltuna kulttuurintuottamista. Draamakasvatuksen paikka kaikille kuuluvan kulttuurin kehällä kuvataan nykyään usein "kolmantena tilana" tai "mahdollisuuksien tilana", jossa taiteen ja kasvatuksen, esteettisen ja sosiaalisen toiminnan kautta yhdessä tutkitaan kulttuuria ja luodaan uutta kulttuuria. (Heikkinen 2004, 17–18.)

3.3 Draamakasvatus mahdollisuutena varhaiskasvatuksessa

Toivanen (2009, 30) kertoo, että erilaisia draaman ja teatterin toimintamuotoja sisältävää toimintaa varhaiskasvatuksessa kutsutaan yleisesti draamakasvatukseksi. Teatterin tekemisessä tähdätään pääasiassa esityksen valmistamiseen ja draamassa, kuten leikissä keskitytään itse toimintaan. Heikkinen (2004, 19) toteaa, että draamakasvatuksesta on moneksi, kuitenkin aina tekijänsä näköiseksi tuotokseksi.

Draamassa liikutaan todellisen ja epätodellisen maailman välillä omana itsenään ja eri rooleissa, mikä avartaa lapsen kokemusmaailmaa ja auttaa luomaan uusia merkityksiä. Kun lapselle annetaan mahdollisuus toimia erilaisissa rooleissa, hän on kykenevämpi tutkimaan ja löytämään uusia näkökulmia ja mahdollisuuksia ympäröivästä maailmasta. (Toivanen 2009, 31.) Draamakasvatus on kokemuksellisen

oppimisen ja tunteiden ilmaisun lisäksi myös erilaisten viestintätaitojen tavoitteellista edistämistä draaman keinoin (Liukko 1998, 131).

Draamakasvatuksen luonnetta voidaan kuvailla leikillisen vakavaksi toiminnaksi. Vaikka toiminnan muoto on leikkisä, on sen tarkoitus kuitenkin vakava. Työskentelyn pitää olla hauskaa, mutta osallistujien on silti oltava tosissaan ja yritettävä parhaansa. Draaman keinoin työskentely saa aikaan todellisen tilan ja ajan muutoksen, joka yhteiseen sopimukseen perustuen merkitsee ajoittaista kuvitteellista tilaa ja aikaa. Draaman leikillisuus tekee mahdolliseksi sellaisen vakavuuden, jota ei pelkän aiheesta keskustelun kautta voida saavuttaa. Käsiteltäviä aiheita voivat olla esimerkiksi erilaisuus, kiusaaminen ja monikulttuurisuus. (Toivanen 2009, 31–32.)

Draaman roolisuojus helpottaa arkojen tai vaikeiden teemojen käsittelyssä (Heikkinen 2005, 35). Draamakasvatuksen leikillisyyttä voidaan havainnoida draamassa tapahtuvien asioiden määrättyllä leikillisellä olemuksella. Roolihahmon (fiktiivinen hahmo) suutuessa, roolihahmon tekijä (oma itse) ei suutu, roolihenkilöt kuolevat, mutta esittäjät eivät. Tämä luonnollinen ero on tavanomainen draamalle ja teatterille. (Heikkinen 2004, 58.) Nietosvuori (2008, 139) kertoo draamatoiminnan perustana toimivasta tarinasta, jonka avulla osallistujat saavat tilaisuuden vahvistaa omaa ymmärrystään draamassa esiintyvistä asiasta. Osallistujille tarjoutuu mahdollisuus kokeilla erilaisia tapoja ratkaista ongelmia. Draama voi rakentua monien eri taiteen lajien avulla, mikä mahdollistaa osallistujille luovan ilmaisun toteutumisen.

Jäälinojan (2000, 27) mukaan draaman avulla luodaan perustaa hyvälle itsetunnolle, rohkaistaan kokonaisilmaisuun sekä esittämiseen yksin ja ryhmässä. Draaman keinot antavat mahdollisuuden fantasian käyttöön ja pohtivaan ajatteluun, jotka mahdollistavat lapsella luonnostaan olevien mielikuvituksen, luovuuden ja kokeilumielen vahvistamisessa. Toivanen (2009, 31, 35) selvittää draamallisen toiminnan korostavan sekä aikuisen ja lapsen että lasten keskinäistä yhteistyötä ja ryhmälähtöisyyttä. Draama tarjoaa myös korkean elämystason sekä sietämiskykyä sellaisia tilanteita kohtaan, jotka ovat jollain tapaa keskeneräisiä. Draamatyöskentely kehittää pienten lasten pitkäjänteisyyttä ja keskittymiskykyä. Draamatyöskentely lisää lasten sosiaalisuutta ja ymmärrystä toisia kohtaan, toisten hyväksymistä,

vastavuoroisuutta sekä empatiakykyä. Piekkari (1995, 152) toteaa, että draamatoiminta edistää kysymistä, kriittistä ja rakentavaa ajattelua, ongelmanratkaisukykyä, vertailun, tulkitsemisen, arvostelemisen ja erottelun taitoja. Draamatyöskentelyn avulla saadaan toimintaan mukaan sellaisetkin lapset, jotka eivät muuten kykene keskittymään aikuisen johtamaan toimintaan (Toivanen 2009, 35).

Piekkari (1995, 152) kertoo lapsen olevan luonnostaan utelias, oppimishaluinen ja sosiaalinen. Lasten kanssa toimiessa ei pidä unohtaa tasa-arvoisen ilmapiirin merkitystä, jolloin lapsi voi oppia vaikuttamisen mahdollisuuksia. Eräs draamatyöskentelyn kannalta tärkeä tavoite, on oppimaan oppimisen valmiuksien kehittyminen. Lapsi tarvitsee vapauden tutkia ja yrittää, mutta hänellä on myös lupa erehtyä ja mahdollisuus korjata virheitä. Lapsen oppimisen kannalta keskeisenä voimavarana voidaan pitää itseohjautuvuutta, jota vahvistaen esiopetus auttaa lasta saavuttamaan omat mahdollisuutensa kehittyä. Esiopetuksessa on huomioitava jokaisen lapsen yksilöllisyys ja omien edellytysten mukaisen kasvun ja oppimisen turvaaminen. Oppimisympäristönä laadukas yhteistoiminnallinen oppimisympäristö on useimmille lapsille sopiva. Draamatyöskentelyllä on mahdollista toteuttaa yhteistoiminnallista oppimista omien edellytysten pohjalta. Esiopetuksen draamatyöskentelyssä on tärkeää nähdä lapsi aktiivisena oman tietoperustansa jäsenenä, jolloin tavoitteet ja arvoperusta toteutuvat parhaalla mahdollisella tavalla. (Piekkari 1995, 151.)

4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN LAPSET DRAAMAN LÄHTEILLÄ- PROJEKTI

Draamakasvatus on teorian tiedon mukaan lasta kokonaisvaltaisesti kehittävä menetelmä. Tämän tiedon vahvistamiseksi suoritin toimintatutkimuksen esikoululaisien parissa. Yhteisölliset ja luovat sosiaalityön menetelmät harjoittelujakso, ja sen yhteydessä toteuttamani 'lapset draaman lähteillä- projekti', ohjasi toimintatutkimukseni kulkua.

Luvun alussa esittelen toimintatutkimuksen teoriapohjaa ja pureudun tutkimukseni tarkoitukseen ja tutkimuskysymyksiin. Seuraavana luvussa esittelen tutkimuksen toteutusta ja aineistonkeruumenetelmiä. Olen tuonut tekstiini myös aikaisempia, draamakasvatukseen keskittyviä tutkimuksia havainnollistaen niiden yhtymäkohtia oman tutkimukseni lähtökohtiin ja tuloksiin verraten. Esittelen projektityön teoriaa ja 'lapset draaman lähteillä'- projektin tavoitteita, tutkimuksessa vaikuttanutta toimintaympäristöä päiväkotia "Sinimäkeä", sen toiminta-ajatusta ja henkilökuntaa sekä tutkimuksen kohderyhmää. Päiväkodin yksityisyyden suojaamiseksi en mainitse tässä työssäni päiväkodin oikeaa nimeä vaan käytän siitä nimeä "Sinimäen" päiväkotia. Lisäksi esittelen päiväkotia Etelä-Pohjanmaalla sijaitsevana päiväkotina paikkakuntaa erikseen mainitsematta. Luvun edetessä kerron draamatoiminnan etenemisvaiheista ja tekemistäni havainnoista alkukartoituksessa sekä 'lapset draaman lähteillä' – projektissa. Kerron luvun loppupuolella myös omasta roolinkuvastani tutkimuksen aikana ja käsittelen tutkimuksen luotettavuutta ja arviointia.

4.1 Toimintatutkimuksen teoriaa

Toimintatutkimuksella tarkoitetaan tutkimuskohteeseen vaikuttamaan pyrkivää lähestymistapaa. Toimintatutkimus pyrkii tutkimuksellisin keinoin tekemään käyttöön kohdistuvan intervention. (Eskola & Suoranta 2000, 126.) Intervention pyrkimyksenä on muuttaa jotain, tehdä jokin asia toisin (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 44). Toimintatutkimuksen luonne nähdään avoimena toimintana, jossa tutkittaville kerrotaan tutkimuksen tarkoituksesta ja heitä pyydetään yhteistyöhön. Tutkimuksen suoranaisena pyrkimyksenä, on vaikuttaa tutkittavien elämään positiivisesti. Tutkija toimii tutkittavien välittömässä läheisyydessä eli heidän keskuudessaan, jolloin tutkiminen poikkeaa tavallisesta tutkimuksesta, jossa tutkija toimii yleensä ulkopuolisena arvioijana. (Eskola & Suoranta 2000, 126–127.) Toimintatutkija tulkitsee sosiaalista tilannetta omasta näkökulmastaan, hän toimii subjektina (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 46).

Laadullinen tutkimus pyrkii kuvaamaan ilmiötä tai tapahtumaa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87). Kurt Lewinin toteamuksen mukaan pelkkää kirjallisuutta tuottavaa tutkimusta ei voida pitää riittävänä. Toteamuksen nojalla voidaan siis olettaa, että tutkimuksessa tarvitaan käytännönläheisyyttä, toimintatutkimuksen perusajatusta. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 25.)

Suunnitteluvaiheessa toimintatutkijan tehtävänä on hahmotella tutkimusasetelmaa sekä tehtävää koskevia kysymyksiä. Suunnittelussa toimintatutkija myösideoi kentällä tehtävää työtä. Aiempaan aihetta käsittelevään kirjallisuuteen tutustuminen sekä aikaisempien tutkimusten, olennaisten käsitteiden ja teorioiden täsmen-täminen toimivat pohjana tutkijan näkökulmalle. Toiminnallisen suunnitelman kuuluu vastata tutkimuksen toteuttamisen käytännöllisistä ongelmista. Käytännöllisiin ongelmiin lukeutuvat, tutkimuskohteen löytäminen, tutkimuslupien hankkiminen, toiminta kentällä, aikataulut, palaverit sekä aineiston hankkiminen ja käyttäminen. Tutkija päättää aineistonhankinta menetelmistään. Tutkija voi valita menetelmäkseen havainnoinnin, haastattelun, päiväkirjan pitämisen, videoinnin tai määrällisten mittareiden käytön. (Huovinen & Rovio 2006, 96.)

Toiminta kentällä tarkoittaa sitä, että osallistujiin rakennetaan toimiva ja luottamuksellinen suhde. Tutkijan on eläydyttävä osallistujien kokemusmaailmaan, mutta hänen on myös tietoisesti otettava tilanteesta etäisyyttä ja arvioitava samastumiskokemuksiaan ja itse tutkimustilannetta neutraalein ja kriittisin ottein. Parhaimmillaan kenttävaiheessa toimimisessa ilmaantuu dialogista oppimista. Luottamus edellyttää osallistumista, sitoutumista, vastavuoroisuutta, vilpittömyyttä sekä refleksiivistä otetta. (Huovinen & Rovio 2006, 102.) Toimintatutkimuksen avulla pyritään luomaan hyödyllistä tietoa. Toimintatutkimus korostaa osallistujien merkitystä ja heidän voimaantumisen mahdollisuuksia. (Heikkinen 2007, 20.)

Havainnointia tapahtuu toiminnan toteutuksen yhteydessä. Tutkittava käytäntö vaikuttaa siihen, minkälaisiin olemassa oleviin teorioihin ja ilmiökenttiin, mutta tutkimuksen kannalta uusiin lähestymistapoihin on tutkijan vastaisuudessa kiinnitettävä huomiota. (Kiviniemi 1999, 73.)

Toimintatutkimuksen aineistoa on jatkuvasti analysoitava ja tuloksia on puolestaan käytettävä toiminnan kehittämiseen. Osallistujien luottamuksen menettäminen on myös mahdollista, mikäli tutkimuksen kuluessa ilmenee tutkijan selville saamien asioiden salaamista. Toimintatutkijan tärkeimpiä menetelmiä tiedonkeruuseen ovat osallistuva havainnointi, havainnointiin perustuva tutkimuspäiväkirja sekä haastattelu. Aineisto ja sen tulkitseminen prosessin kuluessa edellyttävät tutkimussuunnitelman muuttamista ja tarkentamista. Toisinaan vaaditaan jopa tutkimuskysymysten uudelleen määrittelyä. (Huovinen & Rovio 2006, 103–105.)

Yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä hyödyntämällä ja yhdistelemällä keräsin tarpeellista ja oleellista tutkimusaineistoa arvioitavaksi projektin aikana ja sen jälkeen. Toimintatutkimus pitkäjänteisenä kenttätyöskentelynä mahdollistaa myös eri tiedonkeruumenetelmien yhdistämisen. Menetelmätriangulaatiossa yhdistyvät haastattelu ja havainnointi, aineistotriangulaatiossa tietoa kerätään usealta henkilöltä, ja tutkijatriangulaatiossa aineiston hankintaan ja analysointiin osallistuvia tutkijoita on useita. Tutkija pohtii ja määrittelee omien tutkimusongelmiensa pohjalta tarkoituksenmukaiset aineistonkeruumenetelmät. (Huovinen & Rovio 2007, 105.)

Rintakorpi (2009, 84–85) korostaa esimerkiksi lasten taidetyöskentelystä syntyneiden tulosten aikaansaaman prosessivaiheen tärkeyttä, joka on työskentelyn merkittävin elementti. Valmiit lopputulokset harvoin kertovat työskentelyyn käytetystä ajasta, ajattelusta, keskusteluista ja oppimisesta. Esteettiselle orientaatiolle on mahdollista myös sellaisen lopputuloksen syntyminen, joka ei ole millään tavalla näkyvissä tai toistettavissa. Prosessi on vaarassa unohtua tällöin kokonaan. Dokumentoinnin avulla havainnoidaan ja tehdään prosessi näkyväksi myöhempää tarkastelua varten. Dokumentointi perustuu lasten kanssa työskentelevän aikuisen suorittamaan havainnointiin. Kirjaaminen, valo- ja videokuvaus, nauhoitukset ja haastattelut mahdollistavat luovan työskentelyn aikana koettujen merkityksellisten hetkien tallentumisen. Piekkari (1995, 165) selvittää, että myös lapset on hyvä totuttaa dokumentointiin jotta he voivat pitää sitä tärkeänä osana arkea.

4.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää draamakasvatuksen merkitystä lasten kehityksen tukena sekä draamamenetelmillä saavutettavissa olevia muutoksia esikoulu- ja alaisten ryhmässä. Tutkimuksen tavoitteena oli myös tarjota uusia työvälineitä päiväkodin henkilöstön käyttöön. Tutkimuksella kartoitettiin myös draamakasvatuksellisen työskentelytavan käyttömahdollisuutta sosionomin (amk) työssä. Tutkimuskysymyksille pyrittiin saamaan vastauksia alkukartoituksena toteutettujen draamatuokioiden sekä pitempikestoisen, näytelmän tekemiseen johtaneen 'lapset draaman lähteillä'- projektin aikana.

Tutkimukselle asetetut pääkysymykset olivat:

- Mikä merkitys draamakasvatuksella on lasten kehityksen tukijana päiväkodissa?
- Mitä muutoksia draamakasvatusmenetelmillä saavutetaan kohderyhmässä?
- Tulevatko draamamenetelmät näkymään päiväkodin arjessa?

Tutkimukselle asetettu alakysymys oli:

- Miten ja miksi sosionomi voi hyödyntää draamakasvatusta työssään?

4.3 Tutkimuksen toteutus ja menetelmät

Toimintatutkimus käynnistyi yhteistyötahon sekä kohderyhmän varmistuksella varhaiskasvatuksen kentältä. Aiheeni ja teemani puolesta olin yhteydessä Etelä-Pohjanmaalla sijaitsevaan päiväkotiin. Draamaprojektia varten toivomani kohderyhmä esikoululaisista varmistui heti ensimmäisen yhteydenoton aikana. Opinnäytetyötä varten laadittu kirjallinen sopimus täytettiin opiskelijan, yhteistyötahon sekä opinnäytetyötä ohjanneen opettajan tiedoilla (LIITE 1).

Esikoululaisryhmän ohjaajan eli vastaavan lastentarhanopettajan kanssa syyskuussa 2010 käydyn puhelinyhteyden aikana sovimme ensimmäisestä tapaamisesta päiväkodilla. Tapaamisessa läpikävimme opinnäytetyöni aiheita, alkukartoitussuunnitelmiani sekä vuoden 2011 kevään aikana toteutettavaa, pitempi aikaista tutkimustani sekä yhteisölliset ja luovat sosiaalityön menetelmät harjoittelua osana opinnäytetyötä. Alkukeskustelussa oli tärkeää nostaa esille myös tulevien päivien ohjelma, aikataulut, työskentelyni sisällöt ja tavoitteet. Keskustelin ohjaajan kanssa myös lasten valmiuksista ja lasten sen hetkisten esikoulutehtävien sekä ajankohtaisten aiheiden sisällöstä, joiden antia pystyisin joiltain osin hyödyntämään tuokioiden sisällä. Tutkimuksessa oli tarkoitus havainnoida, valokuvata, videoida sekä haastatella lapsia. Laadin lasten vanhemmille tiedotteen ja lupakyselyn (LIITE 2). Tiedotteessa kerroin tulevan draamaprojektin sisällöstä ja toteutuksesta. Tiedotteen liitteeksi olin lisännyt vanhemmille lupakyselyn lapsia koskevaa taltiointia varten.

4.3.1 Osallistuva havainnointi

Etnografialla, eli 'toisen tutkimisella' pyritään ymmärtämään ja kuvaamaan tutkimuskohdetta osallistuvan havainnoinnin ja haastattelujen avulla tutkimuskohteen omassa ympäristössä. Toimintatutkija on kentällä tutkimuksen vaiheiden mukaan

vaihtelevasti joko osallisena tai ulkopuolisen arvioijan roolissa. Tukena osallistuvalla havainnoinnilla toimii tapahtumien videointi. Videoaineistoa voidaan hyödyntää muistin tukena. (Huovinen & Rovio 2007, 106.) Havainnointia tapahtuu toiminnan toteutuksen yhteydessä. Tutkittava käytäntö vaikuttaa siihen, minkälaisiin olemassa oleviin teorioihin ja ilmiökenttiin, mutta tutkimuksen kannalta uusiin lähestymistapoihin on tutkijan vastaisuudessa kiinnitettävä huomiota. (Kiviniemi 1999, 73.) Havainnoin lapsiryhmää, toimintaympäristöä sekä omaa rooliani tutkimuksessa jokaisella draamatuokiolla ja jokaisen draamatuokion jälkeen. Olin itse vahvasti mukana draamatyöskentelyssä joten kaikki havainnot oli kirjattava ylös heti tuokioiden jälkeen jotta ne olisivat mahdollisimman tuoreena mielessä. Tuokioita seurasi satunnaisesti myös päiväkodin henkilöstön edustaja, lähinnä esikoulu- ja lasten ohjaaja, joten keskustelut hänen kanssaan tukivat omia havaintojani. Valokuvaus ja videointi eivät lukeudu suoranaisesti omina aineistonkeruumenetelmiksi toimintatutkimukselle tyypillisten menetelmien joukkoon. Luovassa prosessissa taltiointitavat ovat kuitenkin huomioon otettavia ja niitä voidaan hyödyntää draamamaharjoitusten aikana. Draamatoiminnan aikana käytin valokuvausta ja lasten haastatteluaineiston taltiointia tukena videointia. Projektin päättäneen näytelmän esitys niin ikään videoitiin jotta siitä jäisi konkreettinen muisto lapsille ja heidän vanhemmilleen.

4.3.2 Päiväkirja

Tutkija on vuorovaikutuksessa kohderyhmänsä kanssa päivittäin ja keskustelut ovat oleellinen osa päivittäisissä toiminnoissa. Tutkija kertoo omista havainnoistaan ja tiedustelee osallistujien mielipiteitä. Suunnitelmaa toteutetaan havaintojen pohjalta. Keskusteluja on hyvä kirjata päiväkirjaan. Päiväkirjaan kerätyn aineiston avulla on helpompi jäsentää ajatuksiaan. Kentällä tapahtuvan toiminnan lisäksi päiväkirjaan kirjataan tietoa tutkimuksen vaiheista, palautteista, omaa toimintaa koskevista havainnoista, mieltä askarruttavista kysymyksistä tai hämmennystä tuottavista seikoista. Aineisto on tutkimusta eteenpäin vievää. (Huovinen & Rovio 2007, 106–107.) Päiväkirjaan kirjasin jokaisen tuokion jälkeiset tunnelmat. Kirjasin aina päivän ohjelman päiväkirjaan valmiiksi ja tuokioiden jälkeen kirjoitin havaintojani ryhmästä, menetelmien vaikutuksista kohderyhmään sekä oman toimintani

sujuvuudesta ja henkilöstön roolista. Päiväkirja toimi ajatusten jäsentäjänä ja toiminnan kehittämisen välineenä.

4.3.3 Haastattelut

Haastattelu mahdollistaa kentällä tapahtuvien havaintojen syventämisen ja selvittämisen. Suorien kysymysten turvin tutkijan on mahdollista hakea vahvistusta tutkimusongelmilleen. Teemahaastattelu on toimintatutkimuksessa erityisesti käytetty haastattelumuoto. Tutkija valmistaa haastattelulle rungon, joka sisältää keskeisiä teemoja kenttätöissä esiintyneistä havainnoista. (Huovinen & Rovio 2007, 109–110.) *Ryhmähaastatteluun* osallistuvia haastateltavia ja mahdollisesti haastatteli-joita on paikalla useampia. Tutkijan haluamasta aiheesta tai teemoista käydään yhteistä ryhmäkeskustelua. Ryhmähaastattelu on hyvä vaihtoehto yksilöhaastattelulle tapauksissa, joissa haastateltavien voidaan olettaa jännittävän haastattelijaa, eikä toivottuja tuloksia näin ollen saada. Ryhmähaastatteluun osallistujat saavat tukea, kannustusta ja ideoita keskusteluun toinen toisiltaan. (Eskola & Suoranta 2003, 94.) Ryhmähaastattelun etuna nähdään myös tiedon saaminen useiden vastausten kautta (Huovinen & Rovio 2007, 111).

Toteutin alkukartoitusvaiheessa ryhmähaastattelun viidelle lapselle. Kysymykset liittyivät muun muassa lasten draamatietämykseen ja näytelmäkokemuksiin. (LIITE 4) Ryhmähaastattelulla keräsin lasten sen hetkisiä ajatuksia ja tunnelmia esittämistäni kysymyksistä ja kartoitin heidän sen hetkisiä tieto- taitojaan. Vastausten oli tarkoitus toimia apuna myös projektin jatkosuunnitelmia varten sekä tulosten analysoinnin tukena. Projektin jälkeen suoritin yksilöhaastattelun vastaavalle lastentarhanopettajalle eli esikoululaisten ohjaajalle. Yksilöhaastattelun kysymysrungon (LIITE 8) olin rakentanut siten, että se mukailisi tutkimuskysymyksiäni mahdollisimman pitkälle ja haastatteluvastaukset vahvistaisivat ja tukisivat näin osaltaan tutkimustuloksia.

4.4 Aikaisempia draamakasvatusta käsitteleviä tutkimuksia

Draamakasvatusta on tutkittu suhteellisen vähän, lähinnä gradujen, väitöskirjojen sekä opinnäytetöiden muodossa. Aihetta on tarkasteltu enimmäkseen opetuksellisista lähtökohdista, mutta myös sosiaalialan näkökulmista rakennettuja tutkimuksia on olemassa. Esittelemäni tutkimukset ovat molemmat sosiaalialan koulutusohjelmasta syntyneitä toiminnallisia opinnäytetöitä, jotka molemmat keskittyvät draamaprosessiin päiväkodissa. Jäljempänä mainittu Björkgrenin toiminnallinen opinnäytetyö vastaa enemmän tavoitteiltaan omia tutkimustavoitteitani. Molemmista tutkimuksista löytyy yhteneväisiä havaintoja oman tutkimukseni puitteissa ilmenneiden havaintojen kanssa.

Pennanen ja Rauhanen (2011) Laurea ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmasta toteuttivat toiminnallisen opinnäytetyön: Draama tunteiden käsittelyn välineenä- luovuuden mahdollisuudet varhaiskasvatuksessa. Tutkimus toteutettiin pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksen kehittämisyksikön hankkeessa: Tukevasti alkuun. Tutkimuksessaan he arvioivat draamamenetelmän toimivuutta eettisyyskasvatuksessa, ja tarkemmin empatian ja erilaisuuden tunteiden käsittelyssä, lapsiryhmien kanssa. Toiminnallinen osio käsitti kahdeksan ohjauskertaa, yhteistyössä päivähoitoyksikön kanssa. Tutkimusaineistoa kerättiin videoimalla ja havainnointilomakkeen sekä päiväkodin henkilökunnalta kerätyn palautteen avulla. Keskeisenä tavoitteena opinnäytetyössä oli tukea paitsi draaman myös muiden luoviin menetelmien käyttömahdollisuuksien esiintuomista varhaiskasvatuksen kentällä, ja näin ollen tarjota osaltaan ehdotuksen vasu-työskentelyn kehittämiseen. Opinnäytetyössä korostetaan uudenaikaista lapsen osallisuuden käsityksen esiintuomista ja puolesta puhumista. Opinnäytetyössä tarkastellaan lapsen äänen kuuluksi tuleamista lapsilähtöisten menetelmien avulla.

Pennanen ja Rauhasen (2011) tutkimuksesta nousseiden johtopäätösten mukaan, draama toimii myös eettisyyskasvatuksen välineenä. Draamatuokioilla oli herätetty lapsissa paljon eritasoista pohdintaa ja tunteiden ilmaisua empatian ja erilaisuuden tunnekokemuksista. Harjoitukset olivat herättäneet myös paljon odottamattomia tilanteita ja tunteita. Draaman ohjauskerrat tarjosivat kokemusta lasten kanssa työskentelystä, kuin myös itse draamaprosessin kokoamisesta ja ohjaamisesta.

Björkgren (2006) Diakonia-ammattikorkeakoulun sosiaalialankoulutusohjelmasta on toteuttanut opinnäytetyönsä toiminnallisen produktion draamaprosessina päiväkodissa. Opinnäytetyö kantaa nimeä: Vaaleanpunaiset seeprat- draamaprosessi päiväkodissa. Draamaprosessiin osallistuvia lapsia on ollut kuusi, iältään 5-6 vuotiaita. Tunnin mittaisia draamakertoja on toteutettu yhteensä 13 kertaa. Björkgrenin tarkoituksena on ollut antaa henkilökunnalle virikkeitä draaman käyttöön ja kokeilla draaman käyttömahdollisuuksia varhaiskasvatuksessa. Yhtenä tavoitteena tässä tutkimuksessa on ollut valitun teeman, pettymyksen tunteen käsittelemisen lisäksi rohkaista lapsia ilmaisemaan niin itseään kuin tunteitaan.

Aineistonkeruumenetelminä tässä tutkimuksessa on käytetty lasten haastatteluja, joita on toteutettu koko prosessin ajan. Muita menetelmiä ovat olleet, havainnot, päiväkirja, päiväkodin henkilöstön haastattelut sekä vanhemmille lähetetty kyselylomake. Björkgrenin (2006) saamien tutkimustulosten mukaan, lapset nauttivat monipuolisista harjoitteista. Harjoitteet rohkaisivat muutamia lapsia ilmaisemaan itseään sekä käsittelemään tunteitaan paremmin. Tulosten perusteella ei uskottu, että prosessi lisäsi draamakasvatuksen käyttöä merkittävässä määrin päiväkodissa.

4.5 Projektityön teoriaa

Projektityötä toteutetaan monissa toimintaympäristöissä kuten julkisissa organisaatioissa, yhdistyksissä ja perheissä. Projektit ovat nyky-yhteiskunnassamme hyvin yleisiä. Projektityölle asetetaan aina tavoite tai useampia tavoitteita, jotka pyritään saavuttamaan. Projekteja syntyy koska tavoitteiden täyttämiseksi tarvitaan erillisiä projektiryhmiä. (Kettunen 2003, 15.)

Projekti on kestoltaan rajallinen, ainutkertainen ja muusta toiminnasta erillään oleva toiminto, jonka tarkoituksena on resursseja ohjailemalla saavuttaa tietty päämäärä (Karlsson & Marttala 2001, 11).

Projekti käynnistyy tarpeen tunnistamisesta ja etenee suunnitelman laatimiseen ja itse toteutukseen. Projektin päättämisen on myös tärkeä osansa. (Karlsson & Marttala 2001, 14–18.) Projektia määrittelevä tärkeä seikka on sen ainutlaatui-

suus. Projekti on kehityshanke, omine erityispiirteineen. Projektien luonne riippuu täysin niille asetetuista tavoitteista. Projektityyppejä ovat muun muassa yritysten sisäiset kehitysnäkökulman sisältävät projektit, toimitus, tutkimus, toteutus, rakennus -ja tuotekehitysprojektit. (Kettunen 2003, 16–17.)

Tutkimusprojektit käynnistyvät yleensä vasta rahoituksen varmistuttua. Tutkimustyötä tapahtuu lähes poikkeuksetta yrityksissä, joiden sisällä toteutettavat hankkeet tähtäävät konkreettisiin tuoteideoihin. Tutkimukset jotka tehdään ammattikorkeakouluissa, yliopistoissa sekä tutkimusyhteisöissä tavoittelevat tieteellisiä tutkimustuloksia jolloin projektin lopputulos ei välttämättä saavuta konkreettista muotoa. Tieteellisessä tutkimusprojektissa on huomioitava täsmällisen tavoitteen muodostamisen vaikeus. Projektille voidaan asettaa tavoite, mutta tutkimustuloksen tai loppuraportin tuloksia ei voida määrätä etukäteen. Tavoitteena on projektin läpivieminen jonka lopputulos ei ole ennalta määrättävissä. (Kettunen 2003, 21–22.)

Toteutusprojektilla tavoitellaan ennalta määrätyn tavoitteen mukaista toteutusta. Toteutuksella voidaan tarkoittaa esimerkiksi tapahtumaa, tilaisuutta, seminaaria tai näytelmää. Toteutusprojektin haasteena nähdään aikataulu, sen ollessa joustamaton tekijä, jonka mukaan muun projektin on mukauduttava. Projektin onnistumisen arviointi tapahtuu useimmiten vasta toteutuksen jälkeen. Toteutusprojektin erityispiirteisiin kuuluu muun muassa projektin tähtäys tiettyyn ajankohtaan, johon mennessä kaiken pitää olla valmista, kiire kasvaa loppua kohden, projekti sisältää ennalta arvaamattomia riskejä ja iso osa projektitiimistä osallistuu toimintaan ilman korvausta. (Kettunen 2003, 23–24.)

Projektini luonne lähentelee eniten näitä edellä kirjaamiani tutkimus -sekä toteutusprojektille ominaisia piirteitä.

4.6 Lapset draaman lähteillä- projektin tavoitteet

Draamakasvatuksen hyödyllisyyden tutkiminen tarvitsi konkreettista kokeilua ja näyttöä varhaiskasvatuksen kentällä. Projektille asetetut tavoitteet olivat merkittävässä asemassa draamatuokioiden suunnittelussa. Koska projektityöskentely vaa-

tii omat tavoitteensa, olen ne erikseen kirjannut. Projektin ja toimintatutkimuksen tavoitteiden mahdollisimman yhtenäinen linja oli kuitenkin huomioon otettava asia sillä tutkimus suoritettiin projektin yhteydessä.

Selvittäessäni projekti- ideaani harjoittelun ohjaajalle ilmeni keskustelun puitteissa, että päiväkodin arkiset toimet eivät jätä tarpeeksi tilaa luoville ja toiminnallisille menetelmille ja niiden prosessinomaiselle työstölle. Draamakasvatusajatuksen sulauttaminen päiväkodin arkeen olisi enemmän kuin tervetullutta. Täytimme päiväkotia Sinimäessä työskentelevän vastaavan lastentarhanopettajan kanssa projektisopimuksen, joka satoi päiväkodin yhteistyökumppaniksi ja minut projektin toteuttajaksi.

Projektsuunnitelman laatiminen alkoi tarpeen tunnistamisen pohjalta. Projektsuunnitelmaani sisällytin perustelut opinnäytetyölle sekä projektiharjoittelulle osana opinnäytetyötä. Projekti vaatii myös sen luonnetta kuvaavan, osuvan nimen ja oman projektini nimeksi muodostui: 'Lapset draaman lähteillä' - projekti. Suunnitelmassa tuli kiinnittää huomiota myös aikataulutuksen suunnitteluun sekä projektin arviointimenetelmiin. Erittäin tärkeä tekijä suunnitelmassa oli projektille asetetut tavoitteet toisin sanoen mitä projektilla haluttiin saavuttaa. Projektin aikaiset havainnot kirjattiin päiväkirjaan ja liitettiin osaksi projektin loppuraporttia. Loppuraporttiin liitettiin myös ajankäyttöä kuvaava taulukko sekä selvitys tuotteistamisesta, jossa vastataan muun muassa kysymyksiin kenelle palvelu on tarkoitettu? Mikä on palvelun tavoite? Latukriteerit? Palvelun tuotteistamisesta aiheutuvat kustannukset?

Projektiharjoitteluni tavoitteina oli osittain vastata päiväkodissa olevaan tarpeeseen ja toteuttaa päiväkodilla normaalia pitempiketoisempi luova ja toiminnallinen projekti. Tavoitteenani oli viedä ajatustasolla kypsynyt ideani draama -ja näytelmäprosessista käytäntöön, päiväkodin arkeen ja esikoululaisten ryhmään. Projektin oli myös tarkoitus toimia alkusysäyksenä ja innoittajana vastaavansalaisille, myöhemmille kokeiluille päiväkodissa. Tavoitteenani oli mahdollistaa esikoululaisista koostuvalle kohderyhmälle onnistumisen kokemuksia, taidetta ja kulttuuria vaaliva sekä omia taitoja ja ryhmähenkeä kasvattava projekti, jossa kohderyhmällä itsellään olisi suurin merkitys taiteen kokijoina, näytelmän suunnittelijoina ja tekijöinä.

Projektin tavoitteena oli myös tarjota päiväkodin henkilöstön käyttöön uusia luovia välineitä ja ideoita lasten kanssa työskentelyyn.

4.7 Päiväkoti Sinimäki

Päiväkoti Sinimäki on Etelä-pohjanmaalla sijaitseva päiväkotitoiminta. Sinimäki on aloittanut toimintansa vuonna 2007 jo olemassa olevassa rakennuksessa, jonka tilat remontoitiin vastaamaan päiväkodin tarpeita. Päiväkodin yleisilme on kodinomainen ja sopivan kokonsa puolesta se on yhteisöllisen ilmapiirin mahdollistava. Sinimäki avaa ovensa arki-aamuina klo: 7.00, ja päivän askareet lopetetaan klo: 17.00. Sinimäen arki sisältää useimmille päiväkodeille tunnusomaisia piirteitä: leikkiä, pelaamista, ruokailua, ulkoilua sekä satu- ja lepopohetkiä. Viikko-ohjelmaan kuuluu muun muassa lelupäivä, liikuntapäivä, käden taitojen päivä, koko päiväkodin yhteinen musiikkihetki sekä viikon päätteeksi pidettävä tarinatuokio. (Päiväkoti Sinimäen esittely, [viitattu 22.5.2011].)

Päiväkoti Sinimäen toiminta-ajatuksena on tarjota osana muuta päivähoitoa varhaiskasvatusta, jonka tavoitteena on edistää lapsen tervettä kasvua, kehitystä ja oppimista. Sinimäen ensisijaisin tavoite on edistää lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia. Luottamusta ja avoimuutta vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan kesken pidetään toiminnan kannalta avainasemassa. Tärkeänä lähtökohtana Sinimäessä pidetään käsitystä, että vanhemmat ovat lastensa kehityksen ja hyvinvoinnin ensisijaisia asiantuntijoita. Päiväkodin henkilöstöllä on ehdoton vaitiolovelvollisuus perheiden asioista, joita ilmenee päiväkodin arjessa. Päiväkoti Sinimäessä arvostetaan leikkiä, osana lapsen tapaa oppia. Leikille annetaan sen tarvitsemaa tilaa ja aikaa, lisäksi leikinomaisuus on huomioitu työskentelyssä. Sinimäen toiminta-ajatuksista ja päiväkodin arjen sujumisesta vastaa osaava aikuisten joukko. Henkilökuntaan kuuluvat: vastaava lastentarhanopettaja, lastentarhanopettaja, kaksi lastenhoitajaa, henkilökohtainen avustaja ja laitoshuoltaja. Sinimäessä on tällä hetkellä 24 lasta, jotka ovat iältään noin 2-6 vuotiaita. Päiväkoti Sinimäessä annetaan päivähoiton lisäksi esiopetusta. (Päiväkoti Sinimäen esittely, [viitattu 22.5.2011].)

4.8 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuksen kohderyhmänä toimi esikoululaisista koostunut monenkirjava lapsijoukko. Esiopetusikäisten ryhmään kuului yhteensä yhdeksän lasta. Lapsista neljä oli tyttöjä ja viisi oli poikia. Lähes tasamäärä tyttöjä ja poikia mahdollisti tasapainoisen ryhmädynamiikan muodostumisen. Ryhmä oli pääosin eläväinen ja innostunut, mutta tarpeen mukaan myös rauhallinen ja keskittymiskykyinen. Ryhmästä löytyi muun muassa todellisia dialogin harjoittajia, älykköjä, oivaltajia, tunteellisia, luovia ja herkkiä lapsia. Ryhmän rohkeimmat yksilöt erottuivat jo alkuvaiheessa nopeasti joukosta, samoin arat lapset oppi tunnistamaan varsin nopeasti.

Ensimmäinen lapsi (L1) oli erittäin esiintymishaluinen, osin malttamaton ja rauhaton. Lapsi kaipasi lähes koko ajan toimintaa. Keskittyminen ohjeistukseen tuotti osittain hankaluuksia. Lapsi oli kuitenkin rohkea ja innokas sekä nopea toimissaan. Tunteisiin liittyvät harjoitteet olivat erityisesti hänen mieleensä ja hän pyysi niitä usein. Yleisesti tämä lapsi lähti kaikkiin harjoitteisiin hienosti mukaan.

Toinen lapsi (L2) oli sanavalmis ja fiksu. Hän halusi tehdä asiat yleensä kunnolla ja vaati keskittymisrauhaa. Lapsi oli hyvin sosiaalinen ja vuorovaikutuksellinen ja piti paljon liikunnallisista ja tarkkuutta vaativista leikeistä ja harjoitteista.

Kolmas lapsi (L3) oli yleensä hyvin tasapainoinen, toiset huomioon ottava ja avulias. Hän vaati rauhattomissa ja äänekkäissä tilanteissa muilta rauhoittumista. Lapsi lähti yleensä hyvin harjoitteisiin mukaan, vaikka välillä jäikin omiin maailmoihinsa.

Neljäs lapsi (L4) oli iloinen, reipas ja hymyileväinen. Keskittyminen vaativiin harjoituksiin ja varsinkin näytelmän harjoituksiin oli välillä hankalaa, mutta hän lähti kaikkeen kuitenkin innostuneesti mukaan. Lapsi piti erityisesti arvaamisleikeistä.

Viides lapsi (L5) oli harvemmin hoidossa, joten häneen syntynyt kontakti jäi vähemmälle. Niillä kerroilla, jolloin lapsi oli paikalla havainnoin hänen olevan rohkea, toimelias ja nopeaälyinen. Hän oli tietyllä tapaa myös omanlaisen huumorintajun omaava ja oman polun kulkija. Hän oli harjoitteissa aina täysillä mukana ja leikki

mielellään roolileikkejä. Hän tuli kaikkien kanssa toimeen, mutta leikki erityisesti vastakkaisen sukupuolen seurassa.

Kuudes lapsi (L6) oli erittäin fiksu ja huolellinen. Hän oli hyvin tasapainoinen ja niin aikuisten kuin lastenkin kanssa hyvin toimeen tuleva. Lapsi otti muut hyvin huomioon ja oli tarkkaavainen sekä vastaanottavainen. Nopeasti oivaltava ja oppiva lapsi.

Seitsemäs lapsi (L7) oli ryhmän hiljaisin, erityisen arka, vetäytyvä ja herkkä. Jollain draamakerroilla hän yllätti rohkeudellaan, varsinkin ryhmäkoon ollessa pienempi. Lapsi puhui harvoin mitään tai vain satunnaisesti. Lapsi jättäytyi useista harjoitteista sivummalle, mutta joistain harjoituksista hän nautti sydämensä pohjasta kuten ryhmässä tehdyistä still-kuvista, joista otin kuvia sekä musiikki-liike leikeistä ja hippaleikeistä. Lapsi vaati yleensä tarkat ja selkeät ohjeet ja mallintamista ennen omaa osallistumista tai suoritusta.

Kahdeksas lapsi (L8) oli osittain huomionhakuinen mutta huomiota saadessaan myös vetäytyvä. Lapsen mieliala vaihteli nopeasti ja iloisuus saattoi muuttua mykkäkouluksi pienessä hetkessä. Lapsi vaati välillä paljon kehotuksia harjoitteisiin osallistumiseksi, ehkä osittaisena huomionhakuineena. Osallistuessaan lapsi oli kuitenkin hyvin mukana, innostunut ja oppimishaluinen.

Yhdeksäs lapsi (L9) oli hyvin rauhallinen ja hieman ujo. Vetäytymistä harjoitteista tapahtui varsinkin, jos L7 oli myös paikalla. Pienemmässä ryhmässä lapsi usein rohkaistui vaikka puhui hyvin hiljaa ja käyttäytyi harkitusti. Hän oli olemukseltaan varovainen ja varauksellinen. Lapsi oli joka tapauksessa herttainen ja ujon kuoren alla piili selvää älykkyyttä ja oivaltamisen taitoa.

Tutkimukseen osallistuva kohderyhmä oli lapsimäärältään sopiva mahdollisimman sujuvan ohjauksen kannalta. Isompaa ryhmää olisi saattanut olla haastava hallita varsinkin kun kokemukseni päiväkotimaailmasta ja lapsiryhmien ohjauksesta rajoittuvat vain muutamiin kertoihin. Alkukartoitustuokiot valmistelivat minua ja lapsiryhmää yhteiseen projektiin. Monipuolisilla harjoitteilla tutustutin lapsia draamallisiin menetelmiin. Alkukartoitustuokiot ja niistä keräämäni havainnot ja lasten haas-

tatteluaineisto toimivat pohjana näytelmään johtavan projektin suunnittelulle. Näytelmä oli tarkoitus rakentaa lasten näkemyksiä ja mieltymyksiä kunnioittaen, joten projektin aikana tavoittelin lasten luovuuden, ilmaisun ja esiintymisrohkeuden heittämistä. Lasten näytelmän oli tarkoitus toimia pitkän yhteisen elämysmatkan päättäjänä. Lapset olivat tutkimuksen ajan tärkeimmässä roolissa sillä draamaprojekti oli suunniteltu heidän tarpeitaan tukevaksi ja tutkimuksella haluttiin pääasiassa selvittää miten draamamenetelmät heihin vaikuttavat.

4.9 Draamaprojektiin valmistautuminen lasten kanssa

Draamaprosessia suunniteltaessa on tärkeää, että ohjaaja laatii tavoitteet, jotka suuntaavat työskentelyä (Helenius 2000, 17). Draamakasvatuksen toteutukselle ei ole yhtä ainoaa oikeaa tapaa. Hyvässä suunnitelmassa näkyy kuitenkin ryhmän kehitystason huomioivat tavoitteet, tarkoituksenmukainen sisältö, virittävä lähtötilanne, draamatilanteiden hahmotus, lopullinen suunnitelma ja tarvittavien välineiden ja materiaalien valinta.

Alkukartoitustuokioiden sekä projektin suunnittelun apuna ja draamamenetelmien käyttöön ohjaavina tekijöinä toimivat draamakasvatusta, teatterin tekemistä ja erilaisia leikkejä ja toiminnallisia menetelmiä käsittelevät kirjallisuuslähteet. Olen esittänyt draamatyöskentelyn aikana käyttämiäni kirjallisuuslähteitä (LIITE 3) tarkoitukseni antaa hyödyllisiä lähdevinkkejä draamaprojektien toteuttajille tai niitä suunnitteleville henkilöille ja tahoille.

Alkukartoitustuokioissa sain mahdollisuudet tarkastella esikoululaisten valmiuksia ja vastaanottavaisuutta draaman elementtejä kohtaan ja niissä pyrittiin uskalluksen ja turvallisuuden kokemiseen. Monipuolisilla harjoitteilla tutustutin lapsia draamallisiin menetelmiin. Alkukartoitustuokiot ja niistä keräämäni havainnot ja haastatteluaineisto toimivat pohjana näytelmään johtavan projektin suunnittelulle. Projektini tarkoituksena on ollut yhdistää draaman ja teatterin menetelmät vahvasti toisiinsa siten, että draamaprosessille on annettu sen tarvitsema, tärkeä sija, mutta myös prosessin päättämiseksi eli näytelmän esitykselle on luotu oma tärkeä sijansa. Pitkäkestoisella, vaiheittain edenneellä draamaprojektilla oli tarkoitus mahdollistaa

lapsille kokonaisvaltainen draamaelämys, aikaansaada positiivisia muutoksia lapsiryhmässä sekä luoda puitteita ja innostusta vastaavanlaisille, myöhemmille draamakokeiluille päiväkodissa sekä kartoittaa draamakasvatuksen soveltuvuutta sosionomin työväliseenä.

Esikoululaisten hoitopäivien kesto oli yleisesti aamu kahdeksasta noin klo 12.00 asti. Esikoululaisten ohjaajan kanssa yhteisesti sovitusti, sijoituivat tuokioni pääasiassa klo 8.30- 9.30 väliselle ajalle. Lapsilta ei olisi voinut paljon sen pidempään keskittymistä vaatiakaan ja tuokiota oli sovitettava päiväkodin yleisten arkitoimintojen kannalta otolliseen ajankohtaan.

Alkukartoitus käynnistyi lokakuussa 2010 jolloin pidin kolmena päivänä, noin tunnin mittaisia, draamallista toimintaa sisältäviä tuokioita esikoululaisille. Alkukartoitustuokiota saivat jatkoa tammikuussa 2011 niin ikään kolmena päivänä ja yhden tunnin kestoisina. Tuokiota eivät noudattaneet tarkasti ja järjestelmällisesti mitään yhtenäistä teemaa, vaikka harjoitusten luonne keskittyikin välillä enemmän esimerkiksi erilaisten tunteiden opetteluun ja ilmaisuun. Tuokiota toimivat lähinnä draamallisiin menetelmiin tutustuttajina. Alkukartoitusten avulla pyrin tarkastelemaan yleisesti lapsiryhmän yhteistoimintaa, lasten henkilökohtaisia valmiuksia, kiinnostuksen kohteita, tietoja, taitoja ja tarpeita sekä kartoittamaan lasten vastaanottavuutta erilaisia draamallisia piirteitä sisältäviä harjoitteita kohtaan. Alkukartoitukset toimivat myös hyvänä suunnittelun ja arvioinnin pohjana kevään 2011 aikana toteutetulle pitempi aikaiselle projektille.

Draamakerrat sisälsivät yleisesti jonkin tunnelmaan virittävän aloituksen kuten mielikuvaharjoituksia, laululeikkejä ja kehon herättelyä. Jääliinoja (2000, 114) toteaa, että draamatuokioiden alkuun sijoitetut toiminnot luovat turvallisuutta ja lisäävät onnistumisen kokemuksia ja lisäksi lapsi kokee toistot ja rituaalit tärkeinä. Ilmaisuuun houkuttelevat liikunnalliset harjoitteet auttavat poistamaan ylimääräistä energiaa tehden näin keskittymistä vaativista harjoituksista suoriutumisen helpommaksi. Virityks-, lämmittely ja kontaktiharjoitukset rohkaisevat turvalliseen ryhmätoimintaan ja omakohtaiseen ilmaisuun.

Draamalliseen toimintaan käyttämiäni menetelmiä olivat sadut, ilmaisu- ja tunneharjoitukset, mielikuvaharjoitukset, yksinkertainen improvisointi -ja roolileikit, laulu- ja musiikkileikit, rentoutus- ja lopetusleikit. Eri menetelmien käytöllä oli tarkoitus motivoida ja pitää lasten mielenkiintoa yllä. Jääliinojan (2000, 114) mukaan, monipuolisten ja rikkaiden draamakäytäntöjen avulla mahdollistetaan lapsille erilaisten ilmaisumuotojen kokemista ja tutkimista.

Draamakerrat toteutettiin pääasiassa niin kutsutussa nukkarissa eli nukkumis- ja leikkitalana käytetyssä salissa, lukuun ottamatta viimeistä kertaa, jolloin toteutin lapsille ryhmähaastattelun ruokailu/ askarteluhuoneessa. Valmistelin tilan aina tarpeen mukaan valmiiksi ennen lapsiryhmän paikalle kutsumista. Draamakertoja seurasi pääasiassa ja satunnaisesti henkilöstöön kuuluva vastaava lastentarhanopettaja, joka oli esikoululaisten oma ohjaaja. Ohjaaja toimi minulle äärimmäisen hyvänä apukätenä draamakertojen aikana. Esikoululaisten ryhmä oli minulle pääosin vieras, lukuun ottamatta yhtä ryhmän pojista. Alkuesittelyillä ja päiväkotiin tuloni syyn selvittämällä oli oma tärkeä sijansa ennen varsinaisten harjoitusten alkamista.

4.10 Havainnot valmistautumisesta

Havainnoin lapsiryhmää ja omaa toimintaani tuokioiden aikana. Keskeisimmät havainnot kirjasin päiväkirjaani aina tuokioiden päätteeksi. Aina mahdollisuuksien mukaan kävin lyhyitä keskusteluja esikoululaisten ohjaajan kanssa liittyen lapsiryhmän olemukseen draamatuokioilla sekä itse draamaharjoituksiin. Ohjaajalta sain merkittäviä ja arvokkaita huomioita, joista olisi hyötyä kyseenomaisen lapsiryhmän kanssa. Tärkeimmät huomiot keskusteluista kirjasin aina päiväkirjaani.

Varhaiskasvatuksessa draaman olemuksen tiedetään lähentelevän leikkiä johon ohjaaja voi yhdistää erilaisia virittäviä ja ilmaisuun innostavia harjoitteita (Jääliinoja 2000, 28). Alkukartoituksessa tärkeimpänä lähtökohtana oli havainnoida lapsiryhmän valmiuksia, tarpeita ja kiinnostuksen kohteita draamallisia elementtejä sisältäviä harjoitteita kohtaan. Pienillä draamatuokioilla oli tarkoitus tehdä draamamaailmaa tutuksi lapsille. Toivasen (2009, 32) mukaan draamatyöskentelyn aloitus on

turvallisinta kun aloitetaan pienillä tuokioilla. Tuokiot tulisi suunnitella tavoitteiden ja lasten ikätaso huomioiden.

Tuokioiden aikana lapset olivat innokkaita ja uteliaita ja selvästi uuden asian äärelä. Myös jännitystä oli ilmassa, mutta arvelin sen helpottavan päivien myötä kun tullaan tutummiksi. Suurin osa harjoituksista oli sekä lapsille että henkilöstölle vieraita. Uskalluksen löytäminen oli avainasemassa alkukartoituksessa. Havaitsin pientä kyllästymistä lasten keskuudessa aloitusrituaalien kohdalla ja pyrinkin monipuolistamaan niitä jatkossa tai vaihtoehtoisesti siirtymällä suoraan lämmittelyleikkiin. Lapsille jo ennestään tuttujen eläinhahmojen käyttö alkutilanteessa tavoitti jokaisen lapsen osaamisen ja tietämyksen rajan käsiteltävästä asiasta ja näin ollen kaikilla lapsilla oli jotakin sanottavaa. Pyrkimykseni ottaa jokainen lapsi huomioon onnistui selvästi lapsille tuttujen asioiden kautta ja turvallinen ilmapiiri muodostui paremmin. Jopa ryhmän hiljaisin lapsi kertoi minulle ja muille valitsemansa eläinhahmon nimen ja autettaessa myös hahmolle kuuluvista ominaispiirteistä. Lapsen toimintaan osallistuminen yllätti myös esikoululaisten ohjaajan.

Draaman vertaukset lasten samaisella viikolla nähneeseen Lumikki-esitykseen tuki osaltaan draamasta keskustelua, mutta alkutuokioissa lapsille riittivät käsitteet leikki, ilmeet, eleet ja tunteet joiden kerroin liittyvän tuleviin päiviin. Erityisesti tunteisiin liittyvät tarinat ja harjoitukset kiinnostivat lapsia, mutta ilmaisu vaati vielä rohkeutta joten huomioin tämän seikan tuokioiden jatkosuunnittelussa tarjoamalla lapsille tunneharjoituksia. Tunneharjoituksiin syventymisellä oli tarkoitus kehittää lasten tunneilmaisua vieläkin monipuolisemmin.

Mielikuvallisiin leikkeihin lähdettiin hienosti mukaan ja etenkin mielikuvitusmatkaan eläytyminen oli silmin nähtävää lasten keskuudessa. Keskustelu mielikuvista kävi vilkkaana. Osa lapsista oli kuitenkin huolissaan oman mielikuvituksen puutteesta ja näiden huolenaiheiden äärelle pysähdyimme pohtimaan aina mahdollisuuksien mukaan. Kysymyksille ja hämmästyksille oli annettava oma aikansa sillä havaintojeni mukaan kuusivuotiaana lapsi hakee ja opettelee vielä runsaasti eri sanoille ja asioille kuuluvia merkityksiä. Mielikuvitusta tukevia ja kehittäviä menetelmiä päätin korostaa vielä jatkossa jotta lapset hyödyntäisivät mielikuvitustaan vielä monipuolisemmin. Lasten mukavuustasolla pysyminen ja liian vaativien tehtävien välttämi-

nen alkuvaiheessa takasi jokaiselle lapselle onnistumisen kokemuksia ja mahdollisuuden nauttia ja eläytyä tekemiseen ilman suorittamisen pakkoa. Kivan tekemisen, heittäytymisen ilon ja yhdessäolon korostamiseen tuli vielä jatkossa kiinnittää huomiota jotta lapset voisivat vapautua entistä paremmin ja unohtaa kilpailutilanteet, häviön tai voiton joita tavallisesti leikeissä ja peleissä esiintyy. Alkuvaiheessa oli melko selkeästi havaittavissa myös yksilö tai parikäyttäytymistä ja vähemmän ryhmänä toimimista. Ryhmähengen kasvattamiseen päätin tulevan projektin vaiheessa vielä tarttua. Havaitsin kuitenkin oikeanlaisilla menetelmillä olevan todella vaikutusta lasten olemukseen ja usko draamakasvatuksen kehittävään vaikutukseen tuntui jo tässä vaiheessa todemmalta.

Ryhmähaastattelulla tähtäsin lasten kokemus- ja ajatusmaailman avaamiseen ja näkyvämmäksi tekemiseen. Haastattelut myös tukevat tutkimusaineiston monipuolisuutta. Kysymykset valmistin niin, että ne viittasivat aikaisempiin draamatuokioihin, mutta samalla halusin selvittää lasten ajatuksia myös yleisellä tasolla draamatyöskentelyn sisältöihin liittyen. Haastatteluaineisto viitoitti ajatuksiani projektin työstövaiheessa ja antoi näkökulmaa tulosten analysoinnissa siten, että pystyin vertailemaan lasten alkuvaiheessa esiin tulleita tieto-taitoja mahdolliseen muutokseen ja kehitykseen, joita tulevan projektin aikana esiintyisi.

4.11 Draamatuokiot alkukartoituksessa

Ensimmäisen alkukartoituspäivän tuokiossa 27.10.2010 oli yhdeksästä esikoululaisesta paikalla seitsemän sekä esikoululaisten ohjaaja ja minä. Perinteiseen tapaan toteutetun nimikierroksen jälkeen otin esille lapsille ennestään tuttuja, pahvisia eläinhahmoja (Kuva 1), jotka seikkailivat yleensä esikoulutehtäviin liittyvässä kirjassa. Olin leikannut eläinhahmot irti yhtenäisestä pahvipohjasta sillä ajatuksella, että lapset saivat ottaa kukin hahmoja käsiinsä ja esitellä minulle niiden nimiä ja perusominaisuuksia. Lapset kertoivat innokkaasti eläinhahmojen nimiä ja apukysymyksieni turvin he luettelivat hahmoilla olevia ominaispiirteitä. Lapsille tuttujen eläinhahmojen käyttö alkutilanteessa oli turvallinen ja luonteva tapa aloittaa yhteinen keskustelu.



Kuva 1. Esikoulukirjan eläinhahmot.

Yhteisestä keskustelusta lasten ja ohjaajan kanssa kävi ilmi, että virittely draama-maailmaan oli alkanut sopivasti jo edellisenä päivänä kun esikouluryhmä oli pääs-
syt katsomaan yhden näyttelijän voimin toteutettua Lumikki-esitystä teatteriin. Lapset ja aikuiset olivat hämmästellleet yhden näyttelijän taitoa muuntautua niin moneksi. Lapsille konkreettisen Lumikki-esitys esimerkin kautta sain sujuvasti ker-
rottua draamakasvatusaiheestani ja seuraavaksi kokeiluvuorossa olleista mieliku-
vaharjoituksista.

Liukon (1998, 20) esimerkkiä mukaillen toteutin uloshengitys mielikuvaharjoituksen
jossa puhallettiin kuvitteellisia ilmapalloja ja kuviteltiin niiden kevyttä olemusta il-
massa. Harjoituksen tarkoituksena oli tuottaa ryhmäläisille rentoutunut ja vapautu-
nut olo. Mielikuvilla leikkimistä jatkettiin vielä kuvittelemalla erilaisten esineiden ja
asioiden kiertävän ryhmäläisiltä toisille. Tarkoituksena oli kuvitella miltä raskas kivi
tuntuu käsissä, entä kevyt sulka ja millä tavoin kuvitellun esineen ojentaa vierusto-
verilleen. Lapset lähtivät harjoitteisiin hyvin mukaan, yleensä hyvin aidosti ja mieli-
kuvien varassa, välillä liioitellen ja hassutellen kuten lasten olemukseen kuuluukin.

Peili-improvisaation avulla pyrittiin myös mielikuvituksen ja eläytymisen luomiseen.
Sinivuoren (2007, 192) esittämä versio peili-improvisaatiosta tuli yhdeksi osaksi
ensimmäisen tuokion kulkua. Peilileikissä parit istuvat vastakkain joista toinen esit-

tää peiliä ja toinen peiliin katsojaa. Peilikuvan kuuluu luonnollisesti matkia sitä katsovan henkilön ilmeitä, eleitä ja liikkeitä. Peili-improvisaatio oli jokaiselle lapselle ensimmäinen kokemus ja pyrinkin huolehtimaan siitä, ettei liikkeitä tehtäisi liian nopeasti. Peilileikin aikana tarkastelin pareittain tapahtuvaa yhteistoimintaa ja pari-leikkien mielekkyyttä.

Parileikistä siirryin viimeiseen yhteisleikkinä toteutettuun ilmaisuharjoitukseen. Heleniuksen ym. (2000, 164) esimerkkiä mukaillen toteutin ryhmälle musiikki ja liike leikin ts. patsasleikin. Leikissä on tarkoitus reagoida taustalla soivaan musiikkiin tilassa ensin liikkumalla ja musiikin loppuessa on osallistujien jähmetyttävä paikoilleen. Musiikiksi valitsin Allu Tuppuraisen esittämän kappaleen sammakoiden kuoro. Hauska laulu innosti lapsia liikkumaan tilassa kokonaisvaltaisesti ja päätin lisätä tehtävänantoon vielä pysähtymisen lisäksi tarvittavan, kehottamani ilmeen tuottamisen kuten iloinen ja surullinen. Tästä leikistä ei lapsiryhmässä meinattu saada tarpeekseen vaan se vei onnistuneesti mukanaan. Tuokio lopetettiin lasten vapaaehtoiseen leikkiin kurki ja sammakko.

Toisella kerralla 28.10.2010 oli esikoululaisista paikalla kuusi sekä esikoululaisien ohjaaja ja minä. Tuokio aloitettiin jo edelliskerralla tutuksi tulleella Liukon (1998, 20) esimerkkiä mukailevalla uloshengitys mielikuvaharjoituksella jonka jälkeen kokeilimme mielikuvajumppaa omien ideoitteni pohjalta. Harjoitusten toistot toimivat jatkuvuuden ja turvallisuuden tuojina. Kirjallisuutta apuna käyttäen ja omien sovellusteni mukaan teimme mielikuvitusmatkan, jonka aikana kohtasimme kuvitteellisia esteitä kuten leveän joen, upottavan suon, tiheän metsän ja muita matkaamme hidastavia ilmiöitä. Lapset lähtivät hienosti mukaan kuvitteelliseen maailmaan ja innostuivat keksimään monenlaisia esteiden ylityskeinoja. Mielikuvitusmatkan jälkeen rauhoituimme hetkeksi Liukon (1998, 20) ohjeiden mukaan toteutetun rentoutuksen avulla olemalla lumiukkoja, jotka sulavat auringossa tai kynttilöitä, jotka palavat hiljalleen loppuun.

Minulla oli mukanani Pesäpuu ry:n vuonna 2003 julkaisema ja Tiina Holmbergin kirjoittama teos: Ville Vilkastuksen tunneseikkailu. Kirja auttaa lasta tunnistamaan ja käsittelemään erilaisia tunteita ja lisäksi kirjan esittämän sadun avulla lapsi saa kosketuksen omiin tunteisiinsa. Kirja toimi hyvänä tutustuttajana tunteiden kirjoon

ja niiden merkitykseen sekä ilmaisutapoihin paitsi draamallisessa ilmaisussa että oikeassa elämässä. Luin lapsille muutaman sivun Villen tunneseikkailua jonka jälkeen oli loppurentoutustarinan vuoro.

Kolmannella kerralla 29.10.2010 esikoululaisia oli paikalla viisi sekä minä. Tuokion lopulla haastatteluaineistoa videoimaan saapui esikoululaisten ohjaaja. Tuokion pääasiallinen tarkoitus oli ryhmähaastattelun tekeminen lapsiryhmälle. Ennen haastattelua oli kuitenkin tärkeää toteuttaa tunnelmaa keventävä harjoitus. Liukon (1998, 48) kirjasta löysin mukavan kehystarinan: jammaavat lelut ja siihen liittyviä harjoituksia joista muokkasin omanlaisen version. Luin lapsille muutaman sivun Markus Nummen vuonna 2005 julkaistusta kirjasta: Hiiri, joka päätti olla norsu. Kirja käsittelee erilaisuutta ja itsensä hyväksymistä sellaisena kuin on. Pyysin lapsia miettimään mikä lelu he olisivat jos saisivat vapaasti valita ja kerroin myös omasta leluvalinnastani. Mietintää ei kauan tarvittu kun lapset jo tiesivät sopivan lelun. Lelut piirrettiin paperille ja jokainen sai keksiä ja esittää oman lelun liikkumistapaa ja mahdollista ääntelyä. Piirsin vielä leluja varten ison hyllyn, johon jokainen piirretty lelu liimattiin. Näin jokaisen tuotos otettiin huomioon leluja havainnoiden ja konkretisoiden. Yhteisen puuhastelun jälkeen oli helppo siirtyä haastattelujen pariin. Haastattelu toteutettiin ryhmähaastatteluna nauhuria ja videokameraa apuna käyttäen.

Neljännellä draamakerralla 19.1.2011 esikoululaisista oli paikalla seitsemän sekä esikoululaisten ohjaaja ja minä. Edellisestä tapaamisesta oli kulunut jo parisen kuukautta joten paikalla oloni syyn ja draamaprojektin tarkoituksen selvittäminen kertausmielessä olivat aluksi etusijalla. Perinteisen nimikierroksen jälkeen painotin, ettei tuokioiden aikana ole oikeaa eikä väärää tapaa toimia vaan jokainen osallistuu omien tuntemusten ja kykyjen mukaisesti. Korostin myös, että tuokioiden on tarkoitus olla kivoja ja hauskoja yhteisiä hetkiä, ei liian vakavia ja pakonomaisia. Palautin lasten mieliin edellisillä kerroilla tekemiämme harjoitteita joista keskustelimme hetken. Keskustelun jälkeen purimme ylimääräistä energiaa ja jännitystä hauskailla jumppalaululeikillä 'pää, olkapää, peppu, polvet, varpaat'.

Minulla oli mukanani esikoulu- ja alkuopetusikäisten opetukseen soveltuva kansio Tunnemuksu ja mututoukka: tunnetaito-ohjelma esikouluun ja alkuopetukseen.

Aineisto on julkaistu vuonna 2002 ja sen tekijöitä ovat Peltonen, Kullberg- Piilola ja Kullberg – Turtiainen. Kerroin lapsille mututoukasta joka on kansiossa esiintyvä vihreä toukka ja sen avulla on helppo tutustua erilaisiin tunteisiin. Kansion loppupuolella oli kuvia mututoukasta erilaisia tilanteita kohdanneena kuten kiusaaminen, yksinäisyys, ystävystyminen ja rakastuminen. Yhdessä lasten kanssa mietittiin mitä mututoukalle on tapahtunut, miltä hänestä mahtaa tuntua ja miten häntä voitaisiin auttaa ongelmatilanteissa. Mututoukan tunnekirjon läpikäymisen jälkeen kertosimme vielä ihmisellä olevia perustunteita ilo, suru, viha, rakkaus, pelko ja rohkeus ja keskustelimme tilanteista joissa tunteet esiintyvät. Mututoukkaa vastaan olin ottanut kotoa mukaani vihreän, askartelunauhaa sisältävän rullan joka muistutti erehdyttävästi toukkaa. Lasten oman tarinallisuuden herättämiseksi teimme toukalle oman tarinan. Piirissä istuessamme aloitin tarinan kerronnan 'Olipa kerran mututoukka joka oli vihreä'. Ojensin toukan seuraavalle piirissä olijalle jonka oli keksittävä tarinaan jatkoa ja hän ojensi sen taas seuraavalle. Tarinasta tuli seuraavanlainen:

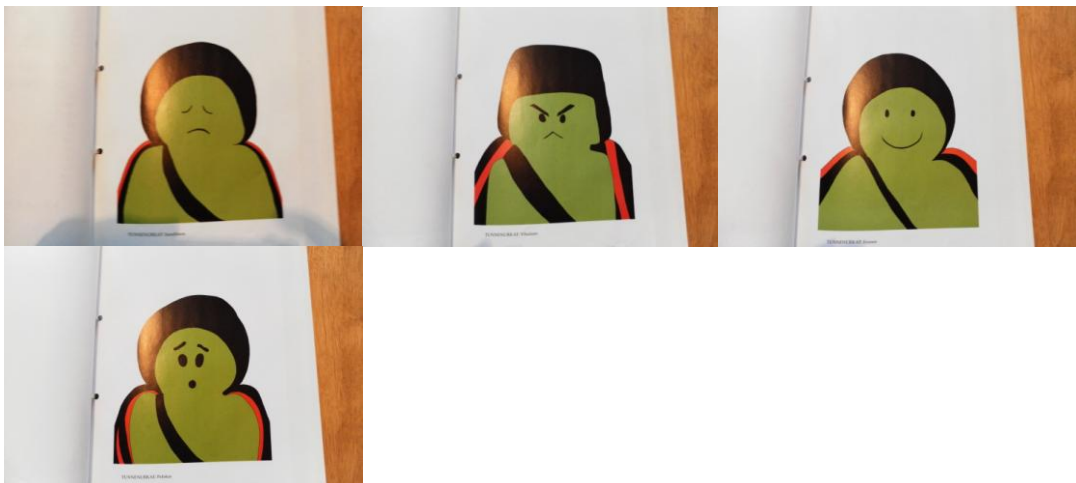
Olipa kerran mututoukka, joka oli vihreä. Sillä ei ollut silmiä eikä käsiä. Asui maan alla. Oli limainen. Eikä se asunutkaan maan alla.

Tunne- ja mututoukka kansio sisälsi erilaisia tunteita käsitteleviä tarinoita ilman kuvitusta. Luin lapsille tarinan joka kertoi ilosta ja surusta. Pyysin lapsia miettimään tarinasta mieleenpainuvimman kohdan ja piirtämään sen paperille toisin sanoen kuvittamaan kuulemansa ja antamaan näin tarinalle myös kuvallisen muodon. Tuokion päätteeksi lapset saivat valita mieleisensä vapaavalintaisen leikin.

Viidennellä kerralla 20.1.2011 paikalla oli seitsemän esikoululaista, minä sekä osan ajasta esikoululaisten ohjaaja. Kuulumisten ja nimikierroksen jälkeen aloitimme tuokion laululeikillä. Toivasen (2009, 34) esimerkkiä soveltamalla ja joiltain osin muokkaamalla lähdimme mielikuvitusbussimatkalle jossa tarkoituksena oli kokeilla roolileikkiä, eläytymistä tiettyyn tunnelmaan sekä samalla oppia bussissa käyttäytymistapoja. Olin varustautunut kuljettajan ominaisuudessa vihreään lippalakkiin sekä stop -kylttiin tunnelman aikaansaamiseksi. Pitkistä penkeistä muodostettiin bussin penkki, ja jokaisella lapsella oli paperilaput lippuina. Leikkiin tarvittiin yksi esittämään vanhusta ja yksi lipun tarkastajaa, loput olivat matkustajia.

Mielikuvitusmatkasta energisinä siirryimme rauhallisemman tekemisen pariin. Liukon (1998, 55–56) esimerkkiä mukailten ja soveltamalla pyysin lapsia miettimään tarinan mukaan tuomien pikkuesineiden avulla. Jokaisella lapsella oli oma esine, ja työskentelivät sekä pareittain että kolmen hengen ryhmässä. Annoin pareille tarinan keksimisen helpottamiseksi vinkkejä, kuinka he voisivat kertoa omista esineistään ja keksiä niistä yhteisen tarinan. Valmiit tarinat esitettiin muille. Tuokio lopetettiin lasten valitsemaan laululeikkiin.

Kuudennella kerralla 21.1.2011 paikalla oli seitsemän esikoululaista, minä sekä osan ajasta esikoululaisten ohjaaja. Nimikierroksen ja laululeikin jälkeen toteutin aiemmin tutuksi tulleesta Tunnemuksu- ja mututoukka kansioista löytyneen harjoituksen: Tunnenurokka. Olin piirtänyt valmiiksi papereille mututoukan erilaisilla tunnetta kuvaavilla ilmeillä varustettuna ilo, suru, viha ja pelko (Kuva 2) ja asettanut ne tilassa omiin nurkkiinsa. Tarkoituksena oli että lapset hakeutuisivat sellaisen tunnenurkan luo joka parhaiten kuvastaa esittämieni kysymysten puolesta esiintyvää tunnetilaa heidän kohdallaan. Esittämiäni kysymyksiä olivat: Miltä sinusta tuntuu jos olet kipeänä? Miltä sinusta tuntuu hypätä jalat edellä uima-altaaseen? Miltä sinusta tuntuu, jos tulet viimeiseksi hiihtokilpailussa? Minkälainen tunne sinulla on kun sinua kehuaan? Millaiselta sinusta tuntuisi jos näyttelisit yleisölle?



Kuva 2. Tunnenurokkakuvat (Peltonen, Kullberg- Piilola & Kullberg- Turtiainen 2002.)

Larun (2010) esimerkkiä mukaillen lapset liikkuvat tilassa äännellen jonkin valitsemansa eläimen mukaisesti. Vaihtoehtoina olivat kana, kissa tai koira. Tarkoituksena oli kulkea tilassa silmät kiinni ja hakeutua saman eläimen valinneiden ryhmään.

Minulla oli mukana esikoulukirjasta tutut pahviset eläinhahmot joita lapset olivat esitelleet minulle jo ensimmäisellä draamakerralla. Liimasimme eläinhahmojen taakse jäätelötikut tarkoituksena saada niistä jokaiselle oman keppinuken. Keppinukkeja askarrellessamme pyysin lapsia miettimään, minkälaisia tilanteita eläinhahmot ovat esikoulukirjassa esiintyvissä saduissa kohdanneet ja minkälaisessa kodissa ja ympäristössä he asuvat. Valmistelimme spontaanisti keppinukke esityksen ilman tarkempia suunnitelmia tai käsikirjoitusta. Laitoin leikkitilasta löytyvän taitettavan, matalan patjan poikittain maahan, minkä taakse maksimissaan kolme esittäjää kerrallaan saivat mennä keppinukkensa kanssa. Muut ryhmästä olivat yleisönä. Annoin lapsille vapauden luoda sellaisen esityksen kuin siinä tilanteessa syntyisi, mutta asiattomuuksia kielsin esittämästä. Jokaiselta esiintyvältä ryhmältä syntyi keppinukkien välistä keskustelua. Aiemmin teettämästäni tunnenurkka harjoituksesta oltiin niin innostuneita, että samainen harjoitus toteutettiin vielä uudestaan tuokion lopuksi. Draamakerrat oli yleisestikin tarkoitus lopettaa lapsille mieluisaan harjoitukseen, mikäli minulla ei ollut valmista palauteharjoitusta suunniteltuna.

4.12 'Lapset draaman lähteillä'- projektin toteutus

Alkukartoitustuokiot olivat valmistelleet minua, esikoululaisia ja päiväkodin henkilökuntaa pitempiaikaisen projektin toteuttamista ja näytelmän rakentamista varten. Olimme tulleet puolin ja toisin tutummiksi. Tulevan projektin luonnetta oli helpompi suunnitella tuttuun ympäristöön ja tutulle ryhmälle. Esikoululaisten ohjaaja oli kuten alkukartoitusvaiheissa myös projektin aikaisissa draamatuokioissa satunnaisesti mukana. Draamakäytäntöjen tutuksi tekeminen ja niiden käyttöön innostaminen henkilöstön osalta oli yksi projektille asettamistani tavoitteista jonka onnistumiseksi henkilöstöstä kaivattiin tuokioiden seuraajaa. Ohjaajan tuokioista pois ollessa toteutin niitä ilman seuraajaa ja ”apuohjaajaa”.

Projektini aloitus tapahtui 9.3.2011 ja viimeinen projektipäivä sijoittui huhtikuun 14. päivään. Olin päiväkodilla 2-3 kertaa viikossa ja käyntikertoja kertyi yhteensä 16 kertaa. Lapset ottivat minut iloisesti vastaan ja yhteistyö lähti hienosti käyntiin. Aikaisemmin toteuttamieni draamatuokioiden tavoin ja esikoululaisten ohjaajan kanssa yhteisesti sovitusti, sijoittuivat projektin aikaiset draamakerrat pääasiassa klo 8.30- 9.30 väliselle ajalle. Draamakerrat pidettiin tuttuun tapaan pääasiassa nukkumis- ja leikki-tilana käytetyssä salissa, mutta tarpeen mukaan käytimme myös muita yhteisiä tiloja. Prosessinomainen, selkeän aloituksen, keski- ja loppuvaiheen sisältänyt projekti oli ajankäytön ja draamakertojen puolesta täysin prosessin vaiheiden ja tarpeiden mukaan elävä. Päivien kesto vaihteli tunnista lähemmäs kolmeen tuntiin. Projektipäivät löytyvät tekstissä kertamani kuvailun lisäksi liitteenä (LIITE 5). Liite sisältää taulukon jossa kerrotaan milloin olen toimintaa toteuttanut, millä aikataululla, mitä teimme, keitä oli paikalla ja mikä oli tuokion tavoite.

Tuokioiden aikana pyrin käyttämään mahdollisimman monipuolisia harjoitteita. Ryhmän tullessa tutummaksi, oli seuraavien päivien kulkua helpompi suunnitella ja etsiä sellaisia harjoitteita joiden avulla saataisiin aratkin lapset rohkeasti mukaan ja puolestaan rohkeammat lapset antamaan tilaa vetäytyville lapsille. Lapset olivat paikalla vaihtelevasti joten pyrin aina kertomaan pois olleille edelliskerran tapahtumista. Jäälinojan (2000, 113) mukaan draamatyöskentelyn vaiheittaisen etene- misen mahdollistamiseksi on ryhmään luotava tasapainoinen ilmapiiri, joka innos- taa ujoja ylittämään uskalluksen rajoja ja hillitsee ylivilkkaita. Ketään ei voida pak- kottaa toimintaan mukaan ja ryhmäkoon on oltava sopiva, ei liian suuri.

Jokainen draamakerta sisälsi nimikierroksen, alkuvirittäytymisen ja/tai usein jonkin energianpurkuleikin sekä keskittymistä vaativan harjoituksen. Draamakertojen loppu-ksi toteutin yleensä rauhoittumis- tai palautteen antamiseen liittyvän harjoituk- sen. Vaalin tuokioiden aikana lapsilähtöisyyttä ja vapautta myös kieltäytyä osallis- tumasta johonkin harjoitteeseen. Draamakertojen oli tarkoitus olla hauskoja ja leik- kisiä ja tämän merkityksen lapset ohjauksessani havaitsivat ja tuokioihin saapu- neet lapset olivat aina innoissaan.

Projektin aikaisiin draamatuokioihin sisällyttiin jo alkukartoitusvaiheesta tuttuja menetelmiä joissa keskityttiin niin ilmaisuun, eleisiin kuin tunteisiin, mutta hieman erityyppisiin ja harjoitteisiin syventyen. Tuokioiden aikana heräteltiin mielikuvitusta ja luovuutta, eläydyttiin eri rooleihin ja satujen maailmaan, kuunneltiin, katseltiin, tunnusteltiin ja luotiin yhdessä draamamaailmaa. Mukana kulki kuitenkin koko ajan ajatus näytelmän rakentamisesta ja siihen tähdätäksemme oli draamatuokiota suunniteltava yhä enemmän esittämistä ja roolinottoa sisältäviin harjoituksiin. Kuu-sivuotiaana lapsi yleensäkin harjoittaa eri rooleja mielellään. Toivasen (2009, 32) mukaan yli neljä vuotta täyttäneiden lasten kanssa voidaan kokeilla rooli- ja sääntöleikkejä joissa näkyvät matkimis- sekä roolielementit. Varhaiskasvattaja myös voi eläytyä tunnelmaan pukeutumalla hattuun tai johonkin muuhun asusteeseen ja johtaa tai ohjata draamaa tai leikkiä roolissa. Draamaleikkien ja draamatarinoiden avulla on lastenkin mahdollista toimia roolissa. Paras tapa on aloittaa pienillä tuokioilla jotka suunnitellaan tavoitteiden ja lasten ikätasojen suuntaisesti joko yksittäistä draamatyötappaa tai leikkiä käyttäen.

Päivien edetessä kokosin tuokiota yhä enemmän vastaamaan jotain tiettyä teemaa joka edesauttoi yhtenäisemmän linjan hahmottamista niin lapsille kuin itsellenikin. Syvennyimme osalti tarkoituksenmukaisesti ja osalti kuin huomaamatta kuninkaalliseen teemaan ja siihen liittyviin aihekokonaisuuksiin. Lapsille aihe tuntui luonnolliselta. Suuntasin suunnitelmiani ja näytelmän rakentamisen aineksia lapsia kiinnostaneeseen kokonaisuuteen kuninkaasta ja kuningattaresta, prinsessasta ja linnasta hoviväkineen.

4.13 Havainnot projektiviikoista

Havainnointieni mukaan lapset saapuivat tuokioille aina hyvän tuulisina ja innokkaina. Ketään ei pakotettu tulemaan tuokioille eikä tuokioista pois oloja tapahtunut tietoisesti kuin yhden kerran ryhmän arimman lapsen kohdalla. Lapsen poisolo sijoittui loppuviikolle hieman ennen näytelmän esitystä ja tähänkin oli syynä pikkuveljen sairastuminen ja mahdollisuus mennä äidin mukana kotiin. Esikoululaisten ohjaaja oli yllättynyt ja mielissään kuinka reippaasti kyseinen lapsi tuli aina tuokioille, vaikka hän oli tavallisesti todella pidättyväinen tuttujenkin ohjaajien seurassa.

Innokas osallistuminen tuokioihin kertoi mielestäni siitä, että draamatuokiot olivat mieluisia ja lapset nauttivat niissä olemisesta. Huomasin ryhmän olevan osittain rauhallisempi ja vastaanottavaisempi mikäli kaksi ryhmän pojista ei ollut paikalla. Heillä oli jo alkukartoituksessa tekemieni havaintojen mukaan tapana villitä ja häiritä muuta ryhmää. Tasapainoisen ja toiset huomioon ottavan ilmapiirin luomiseksi käytin harjoituksia, jotka rauhoittivat vilkkaita ja antoivat tilaa aremmille lapsille. Lapset tulivat kaikkiaan hyvin toimeen keskenään ja pari- sekä ryhmätehtävissä pareja haettiin oma-aloitteisesti. Joku lapsi jäi ryhmien ulkopuolelle satunnaisesti vain silloin jos tuokiossa ei ollut tasamäärä lapsia, mutta kompromisseilla saatiin jokaiselle lapselle aina pari tai ryhmä. Toisinaan ryhmässä esiintyi kinastelua parin pojan välillä mikä oli kuulemani mukaan hyvin normaalia. Kinastelu keskeytti aina tuokion hetkellisesti, mutta lapset rauhoittuivat suhteellisen nopeasti viimeistään harjoitusten houkuttelevuuden tähden tai mukavaan tekemiseen keskittymisen myötä.

Draamatuokiot pidettiin aina aamupäivällä joten ajankohtakin saattoi vaikuttaa vilkkaiden lasten ylimääräiseen energiatasoon. Muutamalla kerralla lapset haalivat leikkisalin leluja ja pyysivät saada leikkiä pikkuautoilla ja tästä päätelin, että lapset olisivat tarvinneet yhteistä leikkiaikaa kavereidensa kanssa ennen draamatuokioitamme. Omiin leikkeihin hakeutumista tapahtui kuitenkin vain muutaman kerran ja innokkaalla ja persoonallisella ohjauksellani sain nopeasti lasten mielenkiinnon palautettua itse draamatuokioon. Jotkin leikit yllättivät minut lasten epävarmuudella. Leikit olivat yleisesti suunnattu kuusivuotiaille, mutta jouduin ohjastamaan lapsia useaan otteeseen tiettyjen leikkien aikana. Jäin tästä syystä pohtimaan päiväkodilla käytettyjen leikkien samankaltaisuutta monipuolisuuden sijaan. Oikeastaan jokaisessa draamaleikissä näkyi opetuksellisuus ja lasten oppiminen heille luontaisen toiminnan kautta. Esimerkiksi käsinukein elävöidyssä prinssitarinassa oli selkeä opetus elämänarvoista ja se herätti lapsissa erilaisia ajatuksia.

Havainnointieni mukaan ryhmän arin lapsi oli leikeissä aina ensin mukana ja viittasi innokkaana jos leikissä vaadittiin vuoroja, mutta huomioidessani lapsen, hän vetäytyi leikistä kokonaan pois. Ohjaajan kanssa jälkeenpäin asiasta keskustellessani ymmärsin, että lapsi tarvitsee paljon mallinnusta ja esimerkkiä ennen omaa vuoroaan vaikka innokkaasti mukaan toimintaan lähtisikin. Lapsen oli tarve edetä

pienin askelin ja annoin hänelle vastaisuudessa aikaa ennen omaa vuoroaan. Rohkeuden kehittämiseen oli pyrittävä vähitellen. Draamakasvatuksella pyrin aikaansaamaan positiivisia muutoksia lapsiryhmässä ja rohkeuden lisääntymistä oli myös syytä tavoitella. Projektin loppuviikoilla toinen aroista lapsista tuli joka aamu halaamaan minua saapuessani päiväkodille ja ilmoitti hieman vaisusti, mutta tosisaan mitä roolia tahtoisi näytelmässä esittää. Toinen ryhmän arempi lapsi puolestaan eläytyi esimerkiksi still- valokuvatehtävän aikana ilmiömäisesti vaikka harjoitus toteutettiin alkuvaiheessa. Päätin, että valokuvatehtävässä annettu rooli ja oikean kameran taakse niin sanotusti piiloutuminen antoi lapselle suojuksen, jonka takana oli helpompi eläytyä. Esiintymistaitoa löytyi yleensä jokaiselta ryhmäläiseltä ja lähes kaikki lapset lähtivät roolileikkeihin ja improvisointiin empimättä mukaan. Poikkeuksena olivat kuitenkin yleensä ryhmän arimmat, kaksi lasta. Heidän varalleen kehitin spontaanisti jotain muuta tekemistä kuten yleisönä toimimisen mikäli muut lapset pukivat rooliasuja ja esittivät pieniä esityksiä. Oli kuitenkin tärkeää, että kaikki pääsivät osallistumaan jollain muotoa leikkiin. Oma merkityksensä oli myös sillä seikalla, että korostin yleisön erittäin merkittävää roolia jotta lapsi ei koki epäonnistumista tai huonommuuden tunnetta.

Draamaharjoitukset olivat päiväkodin henkilöstölle ja lapsille suurilta osin vieraita, mutta selvästi lapsia sekä aikuisia kiinnostavia. Tahdoin jättää uudenlaisia työvälineitä ja ideoita päiväkotiin ehdottamalla esikoululaisten ohjaajalle että lähettäisin hänelle koosteen alkukartoituksessa tekemistäni harjoitteistani ja niiden vaikutuksista lapsiryhmään. Alkukartoitus sisälsi kuitenkin monipuolisia harjoitteita ja niissä näkyi selvästi tavoitteellisen työskentelyn eteneminen päivä päivältä. Kun harjoituksia oli jo kertaalleen kokeiltu ja hieman eri versioin projektin aikanakin toteutettu, olivat ne tulleet lapsille tutuiksi ja niissä harjaantuminen toisi varmasti lisää onnistumisen kokemuksia lapsille jatkokokeiluissa. Joitain harjoituksia oli jo alkukartoitustuokioiden jälkeen päiväkodilla kokeiltu.

4.14 Projektin vaiheet- 'Näytelmän portaat'

Ensimmäisellä viikolla 9.-11.3.2011 (LIITE 5, vko 10) selvitin lapsille syyn miksi tämänkaltainen projekti tehdään. Olin ottanut mukaani sen hetkessä ulkoasus-

saan olevan opinnäytetyöni havainnollistaakseni lapsille projektin olevan osa koulutukseeni liittyvää lopputyötä. *Konkreettinen näyttö ja havainnollistaminen siitä mihin ja miksi projekti toteutetaan, antoi myös vastauksen erään lapsen mieltä askarruttaneeseen kysymykseen: 'Tuleeks susta isona joku näytelmäti'.* Edellispäivänä olin koonnut paperille ”näytelmän portaat”- kuvion jossa jokainen askelma sisälsi tärkeitä ja huomioon otettavia seikkoja näytelmän rakentamisen vaiheista. Portaiden rakentamisen apuna käytin Airaksisen ja Okkosen 2006 vuonna julkaisua: Teatteria tenaville teosta ja sieltä löytynyttä teatteri- ilmaisun portaiden perustuksen antia. ”Näytelmän portaksi” muokkaamani vaiheet alkoivat turvallisesta ilmapiiristä josta seuraavana olivat pelit ja leikit. Portaita edetessä saavutettiin aistit ja hengitys, ilmeet, eleet, liikkeet sekä äänen tuottaminen joista edettiin kontaktiin ja läsnäoloon ja edelleen improvisaatioon ja roolileikkiin. Portaiden huipulla keskityttiin dramatisointiin, käsikirjoitukseen ja itse näytelmän esitykseen. *Lapset kuuntelivat ja seurasivat tarkkaavaisina ja uteliaina kertoessani heille näytelmän portaiden vaiheittaisesta etenemisestä. Tilanne muistutti tavallaan opetustilannetta joihin esikouluikäisiä on jo totuteltu.*

Vaikka ryhmä oli minulle ennestään tuttu, aloitin draamakerrat varovasti edeten ja harjoitteissa pyrin korostamaan turvallisen tekemisen ilmapiiriä. Kaikkien paikalla olijoiden huomioimiseksi toteutin Hyppösen ja Linnossuon (2002) kirjasta löytyneen ”sähkötysleikin”, jonka tarkoituksena oli jokaisen läsnäolijan huomioiminen. Ryhmäläinen vuorolla lähettää kädenpuristuksella terveiset jollekin valitsemalleen osallistujalle. Sähkötysleikin jälkeen toteutin ilmehtimiseen liittyvän harjoituksen ”ilmeen heitto”. *Sähkötysleikki sai yhden ryhmän aroista lapsista vetäytymään leikistä huomioidessani hänet ensimmäisenä. Ohjaajan kanssa keskusteltuani ymmärsin, että lapsi tarvitsee mallinnusta ja esimerkkiä ennen omaa vuoroaan.* Heleniuksen ym. (2002) esimerkistä toteutin musiikki- ja liikeleikin, jonka aikana liikuttiin annettujen ohjeiden mukaan eri tyyliellä. Päivän päätteeksi rauhoituttiin kuuntelemaan erilaisia ääniä muutamaksi minuutiksi ja kuulluista äänistä keskusteltiin lopuksi yhdessä.

Toisena päivänä lämmiteltiin Hyppösen ja Linnossuon (2002) esimerkkiä mukaillen leikkimällä ”Hei keho”- leikkiä. Tarkoituksena oli tervehtiä ääneen ja heilutella kehon osia ja saada lapset kokonaisvaltaisesti hereille. Luin Rocan (2005) teatterikir-

jaa havainnollistaakseni lapsille näytelmän tekemisen vaiheita sekä teatterissa vastaavien henkilöiden tehtäviä. Teatterikirjan sisältö johdatteli erilaisten harjoitusten ja kokeilujen pariin joiden tekeminen ajoittui kahteen päivään. Ensin kokeilimme tuottaa erilaisia ilmeitä, ääniä ja asentoja kirjan kuvien ja ohjeiden mukaan. *Improvisointi ja äänimaailmaan tutustuminen ja äänten tuottaminen oli lapsille jotenkin hyvin luontevaa. Lapset testailivat innokkaina asentoja ja keksivät itse omia asentoja. Äänimaisemaa väritettiin myös omilla ideoilla.*

Heleniuksen ym. (2000) ohjetta mukaillen leikittiin olevamme valokuvassa, still-kuvien tapaan. Jaoin lapset kahteen ryhmään ja tunnelman keventämiseksi ryhmät saivat keksiä itselleen nimet: "rakettiryhmä" ja "picatsuryhmä". Ryhmä vuorollaan jähmettyi paikoilleen valokuvaan toisen ryhmän katsoessa lopputulosta. Tarkoituksena oli, että valokuvaan tullut ryhmä muutti asentojaan toisen ryhmän hetkeksi paikalta poistuessa ja pois lähetetyn ryhmän tehtäväksi jäi arvata mitä muutoksia valokuvassa on tapahtunut. Näin jatkettiin jonkun aikaa kunnes kerroin ryhmien edustavan kuninkaallista perhettä ja supersankareita. Annoin kuninkaalliselle ryhmälle kruunun ja supersankareille huivit joita he saisivat käyttää valokuvassa haluamallaan tavalla. Tarkoituksena oli asettua taas valokuvaan, kuitenkin ryhmille annettujen roolien mukaisesti. Otin asetelmista oikeita kuvia ja lopetusleikin sijasta lapset saivat tarkastella kuvia tehtävän jälkeen. *Still- kuvissa näkyi jokaisen lapsen rohkea esiintyminen ja varmuus omassa roolissaan. Roolisuojaus antoi varmasti tukea eläytymiselle.*

Viikon viimeisenä päivänä jatkoimme Rocan (2005) teatterikirjan harjoituksilla. Äänimaisemaa värittämään olin etsinyt lisäksi erilaisia soittimia ja materiaaleja joiden avulla tuotimme erilaisia ääniä sopiviin tilanteisiin esimerkiksi hiekalla kävelyyn, juoksemiseen, vesisateeseen, iloiseen ja surulliseen tunnelmaan. Olin kirjoittanut pienille papereille erilaisten roolihenkilöiden nimiä kuten noita, peikko, prinsessa ja prinssi. Lapset saivat valita mieluisia rooleja ja pukeutua paperissa määrätyn roolihenkilön mukaisesti. Osa lapsista toimi katsojina. Muut lapset pukivat ylleen päiväkodilta löytyneitä rooliasusteita ja esittelivät roolinsa yleisölle. Tämän tehtävän jälkeen oli Hyppösen ja Linnossuon (2002) mukaan toteutettu 'tunnelma- eleenä' palauteharjoituksen vuoro. *Esiintyminen ei tapahtunut jokaiselta luonnostaan joten ideoin että osa lapsista toimisi yleisönä.*

Toisella viikolla 17.–18.3.2011 (LIITE 5, vko 11) kertasimme näytelmän portaiden vaiheita kertausmielessä ja lapsille tärkeän konkreettisen havainnollistamisen ta-
kia. Selvitin lapsille että vaiheet voivat elää tilanteen mukaan eli näytelmänportaita
voidaan myös kulkea edestakaisin. Nurmen (1999, 34) teoksesta löysin tarinan
prinssistä joka oli kadottanut elämänilonsa sekä tarinaa tukevia tehtäväkokonai-
suuksia jotka liittyivät kuninkaalliseen aiheeseen. Ennen prinssitarinaan syventy-
mistä purimme energiaa Paha kuningas- juoksuleikillä. Leikkiin tarvittiin yksi lap-
sista esittämään kuningasta joka asetti päähänsä kruunuun ja istuutui tuolille salin
perälle. Loput lapsista olivat alamaisia, jotka esittivät ryhmänä keksimänsä toimin-
non esimerkiksi viulunsoiton pantomiimina kuninkaalle. Kuninkaan arvatessa oike-
an toiminnon, oli hänen yritettävä alamaisia kiinni. Kiinnijääneestä tuli seuraava
kuningas. *Hippaleikki innosti ja kaikki tahtoivat olla kerran kuninkaana. Harjoituk-
sessa oli sekoitus vauhtia, jännitystä, rooleja ja esiintymistä.* Kun kaikki olivat saa-
neet olla kertaalleen kuninkaan paikalla, toteutin tehtäväkokonaisuudessa seuraava-
vana vuorossa olleen keskittymisleikin 'kuningattaren sormus kiertää'. Olin ottanut
kotoa mukaani vanhan sormuksen esittämään kuningattaren sormusta. Päiväkodil-
ta löysin sopivan pitkän narun johon sormus voitiin pujottaa. Lapset istuutuivat pii-
riin naru käsissään yhden jäädessä piirin keskelle arvaajaksi. Sormusta kuljetettiin
piirissä lapselta toiselle mahdollisimman salaisesti arvaajan huomaamatta. Arvaa-
jan tehtävänä oli arvata missä sormus liikkuu. Oikeasta arvauksesta vaihdettiin
aina arvaajaa. *Sormusleikki jää elämään varmasti ehdottomana suosikkina päivä-
kotiin. Arvausleikit yleensäkin kiehtoivat lapsia ja he olisivat leikkineet tätä kyseistä
sormusleikkiä vaikka maailman loppuun. Yleensäkin leikit missä ei voinut hävitä
vaan pääsi aina arvaajaksi tai kiinniottajaksi, olivat selkeimmin lapsia kiinnostavia
sillä niistä ei koitunut mielipahaa. Pyrin kaiken kaikkiaan välttämään draamatuoki-
oilla häviö-voittoharjoituksia vaikka niidenkin olemassaolo on hyväksyttävä ja hä-
viämään on opittava. Tekemäni havainto ryhmähengen kasvusta myös auttoi hä-
viämisen sietokyvyn kasvussa koska ryhmäläiset antoivat kannustusta ja tukea
toisilleen.*

Sormusleikin jälkeen kerroin lapsille tarinan prinssistä joka oli kadottanut elä-
mänilonsa. Tarinan ja siihen kuuluvat harjoitukset poimin Nurmen (1999, 32–35)
teoksesta. Tarinan prinssiä varten olin lainannut paikallisen seurakunnan lasten-
kerhosta käsinuken jolle olin ennen tuokion alkua kiinnittänyt leikkikruunun pää-

hän. Asetin prinssinuken istumaan polvelleni tarinan kerronnan ajaksi. Lasten tehtävänä oli tarinan jälkeen miettiä kahdessa eri ryhmässä keinoja miten prinssin elämänilo saataisiin takaisin. Annoin kummallekin ryhmälle erilaiset käsinuket, jotka olin tuonut mukani lastenkerhosta. Ryhmät miettivät tahoillaan ratkaisuja prinssin ongelmaan. Yksi lapsi molemmista ryhmistä tuli esittämään ratkaisunsa prinssille omilla käsinukeillaan. *Ryhmien esittämät ratkaisut prinssin elämänilon palauttamiseksi olivat kaverit ja syntymäpäivät. Siirryimme keskustelemaan näistä lasten ehdotuksista yhdessä. Ehdotuksista syntyi hyviä ajatuksia lasten kesken ja todellista syvällistä pohdintaa esimerkiksi yksinäisyydestä ja muuttamisesta paikakunnalta toiselle.* Päätimme että molemmat ehdotukset hyväksytään ja esitetään prinssille. Luin tarinan loppuun josta kävi ilmi, että prinssi muisteli saamiaan elämänohjeitaan, mikäli hänellä olisi vielä paha mieli. *Tuokion lopuksi keskustelimme vielä tilanteista joista on oikeasti tullut paha mieli ja mikä niissä on auttanut sekä siitä tuovatko esimerkiksi raha ja kunnia onnea. Lapsilta syntyi aiheesta erittäin hyviä oivalluksia ja aitoa vuoropuhelua joka tarvitsi vain pienen elämänarvoja käsittelevän virittäytymisen.*

Seuraavana päivänä kuninkaalliseen teemaan syventyminen sai jatkoa löytäessäni kirjastosta sopivan elokuvan: 'Kuningas jolla ei ollut sydäntä'. Elokuva oli tuttuun suomalaisnäyttelijöiden esittämä ja Mika Waltarin satuun pohjautuva fantasia-komedia, joka on julkaistu vuonna 2004. *Ohjaajani kanssa totesimme lasten ilmiömäisen kiinnostuksen elokuvaa kohtaan ja se tempaisi lapset, mutta myös aikuiset täysin mukaansa. Elokuvan näytelmällisen tyylin ansiosta oli sen tapahtumia, roolihenkilöitä, asuja ja lavasteita hyvä peilata lasten oman, tulevan näytelmän rakentamisen vaiheisiin ja tehdä näytelmän rakentamista näin tutummaksi lapsille.* Ennen elokuvan katsomista esittelin lapsille kuninkaan linnan aarrelippaan joka oli ollut jo vuosia kadoksissa. Tätä itse kehittämäni harjoitusta varten, olin ottanut mukaani pientä aarrearkkua muistuttavan rasian kotoani ja sulkenut sen sisään pieniä esineitä, jotka kuuluisivat kuningasperheelle. Koska aarrelipas oli ollut niin kauan kadoksissa, olivat kuninkaan perheen jäsenet ehtineet unohtaa kenelle mikäkin aarre kuuluu tai mitä ne ovat. Lapset saivat miettiä aarteiden käyttötarkoitusta jonka jälkeen asetin esineiden päälle liinan. Yksi lapsista esitti rosvoa joka varasti yhden esineistä liinan alta muiden sulkiessa silmänsä. Muiden tehtävänä oli miettiä mikä esineistä puuttuu. Oikein arvannut sai olla seuraava rosvo.

Huomioin taas että jokainen lapsi sai olla kerran rosvona. *Tämän harjoitteen avulla lapset saivat harjoittaa mielikuvitustaan sekä ongelmanratkaisukykyä ja lapsiryhmä keksikin kokonaisia tarinoita kadonneille esineille.* Muistipeliä muistuttaneen leikin jälkeen kerroin lapsille hieman katseluvuorossa olleesta elokuvasta jonka jälkeen katselimme siitä puolet, noin 45 minuuttia. Elokuvan jälkeen keskustelimme siitä, mitä elokuvassa voisi tapahtua seuraavaksi. Elokuvan herättämät ajatukset saivat jäädä muutamaksi päiväksi mieliin elämään, kunnes katsoisimme elokuvan loppuun seuraavalla kerralla.

Kolmannella viikolla 24.- 25.3.2011 (LIITE 5, vko 12) herättelimme kehojemme Hyppösen ja Linnossuon (2002, 45) ohjeen mukaisella 'Hei keho' – leikillä. Johdatelin lapset edellisellä kerralla aloittamamme elokuvan äärelle herättämällä keskustelun aiemmin näkemistämme elokuvan tapahtumista. *Lapset olivat ehtineet miettiä erilaisia versioita elokuvan jatkoksi ja he kertoivat niistä innokkaina. Lapset tarvitsivat aikaa asioiden sulatteluun jotta omat ideat saattoivat syntyä.* Katsoimme elokuvan loppuun jonka jälkeen lapset saivat antaa siitä palautetta kuvitteellisella mielipidejanalla. Palauteharjoitukseen käytin apunani Airaksisen ja Okkosen (2006, 137) esittämää mallia. Mielipidejanalle asettuneet lapset valitsivat elokuvasta esittämiäni kysymysten avulla mielipidejanan kyllä tai ei päädyn. Esittämiäni kysymyksiäni olivat muun muassa: Oliko elokuva hauska? Oliko elokuva surullinen? Oliko näyttelijöillä hienoja vaatteita? Olivatko lavasteet hienoja ja oliko elokuvassa hyvä loppu? Kirjasin lasten antamat arviot ylös ja esittelin heidän antamansa arviot palauteharjoituksen jälkeen. *Näin ollen lapset saivat huomata, että heidän mielipiteensä otetaan huomioon elokuvan arvioijina sekä havaita, että ryhmässä voi esiintyä erilaisia mielipiteitä.*

Seuraavan tuokion aikana luin lapsille näytelmän rakentamisen havainnollistamiseksi Harjanteen (2002) ilmestynyttä Mintun teatterikirjaa. Kirjassa Minttu sekä Ville tekevät oman näytelmän jonka vaiheista ja esityksestä on kirjan sivuilla oivallisesti ja hauskesti kerrottu. Keskustelimme lasten kanssa kirjan sisällöstä ja tiedustelin lasten mielipiteitä Mintun ja Villen näytelmästä. Otin samassa yhteydessä myös puheeksi oman näytelmän tekemiseen liittyvät mahdolliset ideat, joista lapset saivat vapaasti kertoa. Levitin lasten eteen ison kasan satukirjoja joissa oli paljon tuttuja, mutta myös vähemmän tunnettuja suomalaisia satuja. Kerroin lapsil-

le, että tarkoituksena olisi katsella kirjoja kaikessa rauhassa ja miettiä, mitkä sadut tai kuvat ovat kaikista mieluisimpia ja missä sadussa olisi kiva olla itse mukana. Kirjoissa esiintyneistä tutuista saduista löytyi muun muassa Lumikki ja seitsemän kääpiötä, punahilkka, prinsessa ruusunen, kolme pientä porsasta ja Tuhkimo. Kirjoitin parhaani mukaan lapsia eniten kiinnostaneita asioita ylös. Luin valmiin listan lasten tekemistä huomioista ja sieltä nousi ennen kaikkea esille kuninkaalliset asiat. Tähän lopputulokseen olin osannut hieman jo varautua havainnoidessani lasten mieltymystä kuninkaalliseen teemaan ja näin ollen siirtyminen seuraavaan harjoitukseen oli sujuvampaa.

Larun (2011) esimerkkiä mukaillen kysyin lapsilta ensiksi kuinka moni heistä oli nähnyt oikean kuninkaan. Vastauksista ilmeni, että kuninkaita on nähty television kautta. Kerroin että luodaan oma kuningashahmo johon tarvitsisin lasten apua. Tehtävään tekemieni kysymysten avulla tiedustelin lapsilta muun muassa miltä heidän mieleisensä kuningas voisi näyttää, missä hän asuu, mikä on hänen lempiruokaansa, kuinka vanha kuningas voisi olla ja mikä olisi hänen nimensä. Kirjasin lasten antamat ehdotukset ja vastaukset isolle paperille. *Lapset kokivat tehtävän erityisen hauskana ja mielikuvituksen tuotteella saatiin luotua omanlainen rooli-hahmo. Tässä vaiheessa alettiin jo jakaa näytelmärooleja omaa esitystä varten vaikka käsikirjoitus oli vielä puolivalmiissa tilassa. Lasten kanssa tämän kaltaista työskentelyä toteutettaessa ei järjestyksellä ole sinänsä mitään väliä. Olin erittäin tyytyväinen siihen, että rooli-hahmoja alettiin jo ottaa omaksi. Innokkaimmat lapset tiesivät ketä voisivat ja halusivat esittää ja sanelivat muillekin lapsille sopivia rooleja.*

Tuokio sai jatkoa Larun (2011) esimerkistä sovelletulla tehtävällä jossa pyysin lapsia luomaan kuninkaallemme huoneen käyttämällä ainoastaan omia vartalojaan. Otin esiin aiemmin tutuksi tekemäni Rocan (2005) teatterikirjan jossa esiteltiin kuinka oma vartalo voi muokkautua monenlaisiin asentoihin jolloin voidaan esittää pöytä, puuta, nukkea tai vaikka eläintä, melkein mitä tahansa. *Jokainen paikalla ollut lapsi mietti mitä haluaisi esittää ja otti esittävän asennon vartalollaan. Itse leikin paikalle tullutta kuningasta joka teki kierroksen huoneessaan pysähtyen jokaisen lapsen kohdalle kysyen mitä hän esittää.* Tuokion lopuksi annettiin palautetta päivästä Hyppösen ja Linnossuon (2002, 73) mukaisesti esittämällä 'tunnelma

eleenä'. Asetuimme piiriin selkä keskustaan päin ja äänimerkistäni käännyimme keskelle esittäen samalla ilmeen tai eleen joka kuvasti parhaiten päivästä jäänyttä tunnelmaa.

Neljännellä viikolla 29.–30.3.2011 ja 1.4.2011 (LIITE 5, vko 13) loin lasten leikki-tilaan kuninkaallisen puutarhan. Ideani sai alkunsa kehystarinasta 'johdatus kuninkaalliseen puutarhaan' jonka löysin Heleniuksen, Jäälinojan ja Sormusen (2000, 52) kirjasta Sesam!: avaimia esiopetuksen draamapedagogiikkaan. Muokkasin ja lyhensin tarinaa sopivasti sillä tarkoituksella että lapset miettivät sadulle lopetuksen toisin sanoen käsikirjoittavat sen. Tarinaan sisältyviä elementtejä kuten lähdetä, kesätunnelmaa, lumihuippuisia vuoria ja lintuja vastaamaan etsin päiväkodista sopivia kankaita ja materiaaleja avuksi. Tilassa korkeammalle sijoittamani vaalea, utuinen kangas vastasi lumihuippuisia vuoria ja vihreä kangas esitti ruohoa. Suihkulähde muodostui pikkutuolista ja sen päälle levitetystä sinisestä kankaasta ja puolestaan kukkakuvioisesta kankaasta sain kukkamaton lähteen vierelle. Linnun laulua varten olin tuonut kotoani rentoutus cd:n, josta löytyi muitakin kesäisiä ääniä.

Puutarha odotti valmiina haltioituneen lapsiryhmän saapumista. Ennen varsinaisen tarinan kertomista pohjustin lapsille minne he ovat tulleet ja missä kuninkaallinen väki mahtaa olla. Tarinan kerrottua oli lasten vuoro tarinoida. Tarinoinnin helpottamiseksi olin valmistanut paperinukkeja kuninkaallisesta väestä. Paperinuket olivat tarinassa esiintyviä sekä tarinaan kuulumattomia kuninkaallisia sekä erilaisia satuhahmoja. Erilaisten hahmojen liittäminen ja yhdistäminen kuullun tarinan jatkoksi oli näin ollen helpompaa. Edelliskerralla luomamme kuningashahmon lisäksi luotiin samalla tavoin myös kuningatar. Keskustelua siitä tulevatko hahmot näky-mään juuri sellaisenaan tulevassa näytelmässä emme olleet vielä käyneet. Elin kuitenkin siinä ajatuksessa, että lasten antamia ehdotuksia tulee ehdottomasti näky-mään joiltain osin ainakin rooliasusteissa. Lopuksi rauhoituttiin omasta lapsuudesta tutun kalanruotorentoutuksen avulla jossa asetutaan maahan makaamaan niin että jokaisen osallistujan on oltava kosketuksissa toisiinsa. *Kalanruotorentoutus oli oiva tapa lisätä läheisyyden tuntua ja koskettamisen sietoa ryhmän kesken.*

Seuraavan tuokion alkulämmittelynä toimi jo tutuksi tullut ja lapsille mieluinen pa-ha-kuningas juoksuleikki. Alkuvirittäytymisestä siirryttiin Sinivuoren (2007) esittämän leikin pariin. Leikin alkuperäinen nimi oli 'intiaanin miehuuskoe', mutta kuninkaallisen teeman säilyttääkseni muutin nimen kuninkaan tai kuningattaren pätevyyskokeeksi. Leikkiä varten olin ottanut aiemmalta tuokiolta tutuksi tulleilta aarrelippaan esineitä jotka asetettiin maahan. Tarkoituksena oli valita yksi esine joka on pyhä. Osallistujista valittiin yksi suorittamaan pätevyyskoetta ja muut olivat pyhän esineen vahtijoita. Kaikki muut paitsi pätevyyskokeen suorittaja jäivät yhteen tilaan piiriin istumaan ja valitsisivat pyhän esineen jota tulisi katsoa herkeämättä. Pätevyyskokeen suorittaja kutsuttiin tilaan ja hänen oli määrä muiden katseita tarkkailemalla selvittää mikä esineistä olisi pyhä. Pyhään esineeseen ei saanut koskea vaan sen ympäriltä oli onnistuttava siirtämään muut esineet pois. Jos osallistuja koski pyhään esineeseen, antoivat muut tällöin äänimerkin. *Keskittymisleikkeihin osallistuttiin yleisesti mielellään, mutta tätä harjoitusta eivät lapset jaksaneet määräänsä enempää leikkiä.* Palasimme vielä aiemmin lukemani Mintun teatterikirjan pariin sillä suurin osa paikalla olevista lapsista eivät olleet sitä vielä kuulleet. Kävimme kirjan lukemisen jälkeen yhteistä keskustelua näytelmän tekemiseen liittyvistä tuntemuksista ja kirjasin tuttuun tapaan isolle paperille ylös lasten ajatuksia ja ehdotuksia. Tuokion lopetus tapahtui Sinivuorta (2007) mukailemalla kannustuskujalla.

Viikon viimeisen tuokion pääasiallinen tarkoitus oli työstää käsikirjoitus valmiiksi, mutta sitä ennen purimme energiaa perinteiselle liikuntaleikillä olemalla polttopalloa. Polttopallossakin otimme kuninkaalliset roolit esille teemamme ylläpitämiseksi. Energianpurkua seurasi keskittyminen aiemmin tutuksi tulleen ja lapsille mieluisan kuningattaren sormus-kiertää leikin avulla. *Käsikirjoituksen työstämiseen uppoutuminen oli helpompaa alkuvirittelyjen jälkeen.* Luin kertaalleen käsikirjoituksen pohjana toimivan kuninkaallisen puutarhan tarinan lapsille ja he saivat vaikuttaa omilla ehdotuksillaan tarinan kulkuun ja lopetukseen. Tarinan lopullinen muokkaaminen tapahtui pääosin lasten omilla ehdotuksilla. Näytelmässä esiintyvät roolihenkilöt tulivat valituiksi ja päätetyiksi vähitellen riippuen aina lasten paikalla olostta. *Jokaiselle lapselle saatiin näytelmässä rooli ja jokainen lapsi oli alkuepäroineistä huolimatta suostuvainen näyttelemään.* Lapset keksivät näytelmälle myös mieluisen nimen 'Kuninkaan linnan esitys' (LIITE 6). Käsikirjoituksen valmistuttua

lapset saivat ideoida näytelmän lavasteita ja rekvisiittaa. Kaikki lasten toivomukset ja näkemykset kirjattiin ylös. Lopetimme tuokion Piispasen ([viitattu 30.3.2011]) esittämällä rentoutustarinalla joka oli suunnattu lapsille. Tarina kertoi talosta sivusateenkaarella.

Viidennellä viikolla 6.-8.4.2011 (LIITE 5, vko 14) aloitimme askartelemalla näytelmään tarvittavaa lavasteita ja rekvisiittaa (Kuva 3) lasten toiveita ja näkemyksiä kunnioittaen. Olin ideoinut itse sekä poiminut valmiita malleja askartelulehdestä jo kotona joita toin mukani päiväkodille. Lasten kanssa yhteisesti sovitusti askartelimme näytelmää varten kukkia, lintuja, pilviä ja kruunuja. Lapset valmistivat myös julisteenomaisia kutsuja jotka sijoitettiin Sinimäen ja alakerrassa toimivan ryhmäperhepäivähoitopaikan seinälle. Julisteissa toivotettiin tervetulleeksi esikoululaisien 'Kuninkaan linnan' -esitykseen. *Omista tekeleistä oltiin ylpeitä ja esitystä odotettiin yhä enemmän.*



Kuva 3. Näytelmän lavasteita ja rekvisiittaa

Toisen päivän aluksi lapset kirjoittivat oman nimensä edellispäivänä tehtyihin askartelutöihin sillä he saivat viedä työnsä kotiin sitten kun näytelmä oli esitetty. Askartelupäivästä pois olleet kaksi lasta askartelivat tuokion alussa samanlaiset työt kuin muutkin. Alkutoimintojen jälkeen irtauduttiin hetkeksi näytelmän maailmasta ennen näytelmän harjoituksia. Sinivuoren (2007, 192) peili-improvisaatioleikki toimi aloitusleikkinä. Perinteisen parityöskentelyn sijaan peilaajalla oli useita peilikuvia eli yksi lapsista toteutti erilaisia liikkeitä muiden lasten jäljitellessä peilikuvina. Toiseksi leikiksi olin kehittänyt leikin jota varten olin kirjoittanut paperilapuille erilaisia

toimintoja kuten pukeminen, laulaminen ja tanssiminen. Laitoin paperilaput pienen paperikassin sisälle mistä lapset vuorollaan nostivat yhden toiminnan sisältävän lapun. Lapsien oli määrä esittää toiminto muille ilman puhetta ja muiden tehtävänä oli arvata mistä toiminnosta on kyse. Jokainen halukas pääsi kokeilemaan esiintymistä.

Suunnitelmistani poiketen leikimme vielä aikaisemmilta tuokioilta tuttua polttopalloa sekä kuningattaren- sormus kiertää leikkiä sillä lapsilla tuntui olevan liiaksikin energiaa ja levottomuutta. Kun ylimääräinen energia oli purettu ja esikoululaisten ohjaaja oli käynyt puhumassa lasten kanssa oikeanlaisesta käyttäytymisestä, saimme näytelmän harjoitukset käyntiin. Tässä vaiheessa harjoittelimme vielä ilman rooliasuja ja lavasteetkin olivat vain karkeasti hahmoteltuna.

Viikon viimeisenä päivänä toteutin aluksi kaksi yhteistoimintaa vaativaa harjoitusta ennen näytelmän harjoituksia. Aranevan (2011) esimerkkiä mukaillen istuimme lattialle yhteen riviin vierä vierä. Harjoituksessa oli määrä vierittää pientä palloa osallistujalta toiselle ainoastaan jalkojaan käyttämällä ja välttää pallon kosketusta lattiaan. *Leikin ollessa hyvässä vauhdissa olisi sitä jatkettu loputtomiin ja lasten keskittymiskyky ja ryhmähenki oli huipussaan.* Vaihdoin leikkiä sopivan ajan kuluttua solmuleikkiin joka oli itselleni ennestään tuttu ja erinäisille lapsiryhmille teettämäni harjoitus. Harjoituksen onnistuu löytämään varmasti erilaisia yhteisleikkejä käsittelevistä kirjallisuuslähteistä. Solmussa seisotaan ensin piirissä, nostetaan kädet ylös ja suljetaan silmät. Osallistujat kävelevät rauhassa niin lähelle toisiaan kunnes tavoittavat ilmassa kaksi ensimmäistä käsiparia. Kun molemmille käsille on löytynyt pari on aika avata silmät ja katsoa minkälaiseen solmuun on jouduttu. Solmu tulee selvittää auki niin, että kädet ovat kokoajan toisissa käsissä kiinni. *Onnistuneen solmun tekeminen oli hankalampaa, sillä osallistujia oli vain muutama. Yhteisleikeistä kuitenkin hyvän ryhmähengen saatamme harjoittelimme näytelmää tuokion loppuksi kahteen kertaan.*

Kuudennella viikolla 12.–14.4.2011 (LIITE 5, vko 15) oli tarkoituksena harjoitella näytelmää varten ja valmistella esityspäivää mahdollisimman paljon. Tuokiot oli kuitenkin hyvä aloittaa pienillä harjoituksilla. Aloitimme ensimmäisen päivän 'Mitä tiedät ystävästäni'- leikillä, joka löytyy Sinivuoren (2007, 278) draamallisia harjoi-

tuksia esittelevästä teoksesta. Leikissä asetutaan piiriin yhden osallistujista poistuessa hetkeksi toiseen huoneeseen. Piirissä istuvat valitsevat yhden ystävän jonka ominaispiirteitä, hiusten tai silmien väriä sekä vaateetusta on tarkoitus kuvailla huoneeseen takaisin kutsutulle osallistujalle. Huoneeseen saapuva kyselee piirissä istujilta vuorotellen 'mitä tiedät ystävästäni' jolloin vastausvuorossa olevan osallistujan tulee antaa valitusta ystävästä vihjeitä. Kun tuntomerkkejä on annettu tarpeeksi, voi kysyjä alkaa arvuuttelemaan kuka ystävä mahtaa olla kyseessä. Muutamiaan otteeseen harjoitusta leikittyämme valmistauduimme näytelmän harjoitukseen.

Minulla oli mukana paikalliselta teatterilta lainaamani rooliasuja joista olin yhdistellyt sopivia asukokonaisuuksia näytelmärooleja varten. Esittelin rooliasut paikalla oleville lapsille ja he saivat sovittaa niitä ylleen. Asettelimme näytelmässä tarvittavia lavasteita paikoilleen oikeanlaisen tunnelman aikaan saamiseksi jonka jälkeen harjoittelimme näytelmää kolmeen otteeseen. Päätimme tuokion kannustuskujaan jonka idean pöimän Sinivuoren (2007, 224) teoksesta. Kannustuskuja luotiin seisomalla rivissä vastakkain niin että lasten väliin jäi tilaa pienelle kujalle. Lapsi kerrallaan käveli kujan läpi muiden taputtaessa, lausuesssa kiitoksia tai positiivisia asioita kujan kulkijalle.

*Viikon toisena päivänä, esityspäivän aattona aloitimme hippaleikkiä muistuttavalla peikkoleikillä jonka ohjeet löysin vanhoista arkistoistani. Osallistujien lukumäärästä riippuen peikkoleikissä on hyvä olla vähintään kaksi peikkoa jotka asettuvat leikin alussa omiin onkaloihinsa eli sisätiloissa huoneen eri nurkkauksiin. Peikot lähtevät liikkeelle ohjaajan antamasta merkistä ja koettavat saada kiinni tilan keskellä juoksenteleviä lapsia. Peikon on määrä kuljettaa kiinnijäänyt lapsi kädestä pitäen onkaloonsa. Leikin lopuksi peikot laskevat "saaliinsa". *Pelin henki oli se, että siinä ei etsitty voittajaa eikä häviäjää. Lasten on tietysti tärkeä oppia ja hyväksyä myös häviö, mutta draamakasvatusta silmällä pitäen halusin, että lapset saavat kokea eri rooleissa toimimista ja olemista. Kiinniottamisella -ja jäämisellä saatiin draaman elementteihin kuuluvaa jännitystä.* Peikkoleikin jälkeen keskityttiin edelliseltä viikolta tutun pallonvieritys harjoituksen avulla, mikä oli hyvin pidetty leikki. Leikkien jälkeen näytelmää harjoiteltiin ahkerasti rooliasujen sekä lavasteiden kera.*

Näytelmän esityspäivänä tunnelma oli hieman jännittynyt, mutta lapset olivat alkujärjestelyissä hienosti mukana. Lavastimme leikkitalan vastaamaan kuninkaallista puutarhaa ja sateenkaarimaata. Olin edellispäivänä sijoittanut tilan kattoon lasten askartelemia sateenkaaripilviä ja lintuja. Esityspäivänä levitimme vaaleaa kangasta esittämään lumihuippuisia vuoria ja vihreää kangasta ruohoksi. Lattialle ripottelimme lasten askartelemia kukkia ja suihkulähde muodostui aiemman ideani pohjalta pikkutuolista ja sen päälle levitetystä sinisestä kankaasta. Ennen esitystä pidimme vielä kenraaliharjoitukset ja kertosin lapsille esitystilanteen kulkua ennen ja jälkeen näytelmän. Kuninkaan linnan- esitystä saapuivat katsomaan Sinimäen ja sen yhteydessä toimivan ryhmäperhepäivähoidon pikkuväkeä sekä ohjaajia. Pidin yleisölle lyhyen alkupuheen ja esitin näytelmän roolihenkilöt. Toimin näytelmän aikana kertojana sekä taustamusiikkivastaavana. Ohjaajani kuvasi näytelmän videolle joka oli määrä näyttää lasten vanhemmille päiväkodin kevätjuhlassa. *Näytelmä oli onnistunut ja lapset suoriutuivat rooleistaan erinomaisesti.* Näytelmän jälkeen oli lapsille valmistamieni kunniakirjojen (LIITE 7) jakamisen sekä yhteisten kiitosten ja halausten aika. Liikituksen kyyneleiltäkään ei voitu välttyä. *Kaikinpuolinen innostuneisuus ja positiivisuus auttoivat tämän elämyksellisen kokemuksen luomisessa.*

4.15 Oma roolini tutkimuksessa

Roolini tutkimusprosessin aikana oli moninainen. Toimintatutkimuksellisen luonteen puolesta olin koko ajan tutkijan roolissa. Draamaprojektin eri vaiheiden vetäjänä toimin suunnittelijana, toteuttajana ja arvioijana. Kentällä työskennellessäni olin yhtä aikaa tutkija, draamatoiminnan ohjaaja sekä toimintaan aktiivisesti osallistuja.

Tutkijana havainnoin jokaista draamatuokiota ja keräsin tutkimukseni kannalta oleellista aineistoa eri tiedonkeruumenetelmin. Työskentelyssä oli syytä tarkastella, toteuttaa ja arvioida toimintaa tutkimustavoitteiden mukaisesti. Tutkijan roolissa oli muistettava asianmukaiset luvat ja sopimukset yhteistyötahon ja lasten vanhempien kanssa.

Draamaprojektin vetäjänä vastasin tuokioiden suunnittelusta toteutuksesta ja arvioinnista. Tuokioiden suunnittelun avuksi oli käytettävä runsaasti kirjallisuutta, aikaisempia kokemuksia ja eritoten lapsiryhmän kehitystason mukaista suunnitelmaa sillä draamakasvatus oli aiheena itsellenikin suhteellisen vieras. Tuokiokokonaisuus oli suunniteltava myös käytettävissä olevan ajan mukaan ja lasten keskittymiskyvyn kannalta sopivan mittaiseksi. Tuokioilla käyttämäni materiaalien ideointi ja valmistus tapahtui pääasiassa kotona ja niihin kului rutkasti aikaa. Yhtenä lähtökohdana projektin aikana pidettiin, että materiaalien hankinnassa käytetään luovia ratkaisuja, päiväkodista löytyviä materiaaleja ja omia tekeleitäni. Näytelmää varten hankkimani rooliasusteetkin sain paikalliselta Teatterilta lainalle ilmaiseksi puvustajan korostaessa rooliasujen menevän hyvään tarkoitukseen. Seurakunnan lastenkerholta puolestaan lainasin käsinuket yhden päivän ajaksi. Päiväkodin henkilöstö oli koko ajan hengessä mukana ja sain myös heiltä hyödyllisiä vinkkejä.

Draamaprojektin ohjaajan ominaisuudessa olin tuokioiden aikana vetovastuussa lapsiryhmästä. Aiemmat kokemukseni päiväkotimaailmasta rajoittuvat vain muutamisiin kuukausiin mistä syystä käynnistyneen draamaprojektin alussa tarkastelin hyvinkin kriittisesti omaa tapaa ohjata ryhmää. Sain kuitenkin tarpeen mukaan apukäsiä henkilökunnasta mikäli tarve niin vaati. Lisäksi esikoululaisten ohjaaja tiedotti vanhemmille draamaprojektin edistymisestä. Draamatuokioita seuraamassa ollut esikoululaisten ohjaaja oli tervetullut havainnoija ja aikuisen lisävoima silloin kun hän paikalle ehti. Heittäydyin täysin mukaan draamamaailmaan ja harjoitettiin. Ohjaajana pyrin kiinnittämään huomiota siihen kuinka juuri kyseen omaisen lapsiryhmän kanssa tulee toimia ja mitkä ovat päiväkodin yleiset säännöt ja toiveet. Olin aikuisen roolissa lasten keskuudessa, mutta eläytymiseni ja innostavan tyylini puolesta elämyskokemukset eivät lasten puolesta voineet latistua ainaakaan siihen, että olisin ollut pelkästään sääntöjä ja ohjeita lateleva ohjaaja. Draamatoimintaa suunnitellessani pyrin aina ajattelemaan niitä lapsilähtöisesti, miten lapsi tämän harjoituksen kokisi tai näkisi. Tuokioiden aikana laskeuduin usein lasten tasolle paremman keskustelu ja kontaktiyhteyden luomiseksi, mutta myös siksi, että lapset ja varsinkin arat lapset oppisivat luottamaan minuun nopeammin.

4.16 Tutkimuksen luotettavuus ja arviointi

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi tapahtuu validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä. Validiteetilla viitataan tutkimusmenetelmän- ja kohteen yhteensopivuusmääritelmään eli miten jokin menetelmä soveltuu ilmiön tutkimiseen. Validiteetti käsittelee totuudenmukaisuuden eli sellainen väite voidaan todeta oikeaksi joka vastaa tosiasiallista tilaa. Reliabiliteetilla tarkoitetaan toistettavuutta jonka avulla arvioidaan tulosten pysyvyyttä ja niiden alttiutta satunaiselle vaihtuvuudelle. Tutkimuksessa käytettävien mittausvälineiden käyttöaste on laaja ja menetelmän luotettavuutta on mahdollista parantaa käyttämällä esimerkiksi vaakaa joka on luokintalaitoksen tarkastama. Toimintatutkimuksen osalta validiteetin eli pätevyyden muodostumista hankaloittaa tulkintojen sosiaalisen todellisuuden rakentuminen. Näin ollen väitteisiin verrattavaa todellisuutta on vaikea tavoittaa. Reliabiliteettia eli tuloksellisuutta on toimintatutkimuksellisesti mahdotonta saavuttaa, sillä toimintatutkimuksella pyritään olennaisesti muutoksiin niiden välttämisen sijaan joten saman tuloksen saavuttaminen uusintamittauksien avulla ei vastaa toimintatutkimuksen pyrkimyksiin. (Heikkinen & Syrjälä 2007, 147–148.)

Toimintatutkimuksessa on kuitenkin huomioitava luotettavuus ja sen mahdollistuminen on pyrittävä kaikin keinoin turvaamaan. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta lisätään tutkimuksen vaiheiden huolellisella selvityksellä. Totuuteen pohjautuva kuvaus ja seloste tutkimusympäristöstä ja kohderyhmästä antaa luotettavan kuvan tutkimuksesta. Laadulliselle tutkimukselle tyypilliset haastattelut on luotettavuuden syntymiseksi hyvä kertoa täsmällisesti eli luotettavuutta lisää kun kerrotaan haastatteluihin käytetty aika ja mahdollisesti ilmenevät ongelmat haastattelun aikana. On myös tärkeää, että aineiston pohjalta tehdyt tutkijan tulkinnat perustellaan. (Hirsjärvi ym. 2007, 227-228.) Omassa tutkimuksessani esittelen toimintaympäristönä toiminutta päiväkotia Sinimäkeä, sen toiminta-ajatusta ja henkilöstöä esikoululaisten ohjaajan antaman luotettavan tiedon pohjalta. Tutkimuksen kohderyhmän esittelyni olen rakentanut pitkällisten havaintojeni ja esikoululaisten ohjaajan antamien huomioiden pohjalta. Tutkin ja havainnoin kohderyhmää koko tutkimuksen ajan joten lapsia oppi siinä ajassa jo hyvin tuntemaan. Kirjoitin havainnoistani myös päiväkirjaan, mikä vahvistaa havaintojani ja lisää tutkimuksen luotettavuutta. Olen kuvailut työssäni draamatyöskentelyn vaiheita hyvin yksityiskohtai-

sesti ja päiväkohtaisesti. Tutkimuksessa teettämieni haastatteluiden luotettavuuden otin huomioon käyttämällä haastattelutilanteissa nauhuria ja lisäksi lasten ryhmähaastattelussa videokameraa. Nauhurilta sain poimittua haastateltavien vastaukset juuri sellaisina kuin he ovat ne ilmaisseet ja lasten haastattelun videointi auttoi varmistamaan kunkin lapsen puheenvuoron sillä ryhmähaastatteluun osallistujat puhuvat helposti päällekkäin. Haastatteluaineiston analyysia mukaillen olen pelkistänyt aineistoja litteroimalla eli vain tutkimukseni kannalta oleellinen tieto on esitettyä.

Toiminnan arviointi tuottaa ymmärrystä jonka pohjalta on hyvä suunnitella uusia tapoja toimia ja tutkia. Refleksiivisyyttä pidetään toimintatutkimuksen syklin peruskäsitteenä. Arviointi tapahtuu toimivuusperiaatteen näkökulmasta toimintatutkimuksen käytännön vaikutusten kuten hyödyn tai osallistujien voimaantumisen kannalta. Käytännössä toteutettu tutkimus saattaa myös osoittautua toimimattomaksi. Mikäli toimintatutkimusta arvioidaan suoraviivaisesti hyödyn näkökulmasta, saattaa se johtaa harhaan jolloin tutkija voi kaunistella tuloksia tiedostamatta sitä itse. Toimivuusperiaatteen mukaan hyväksi tutkimukseksi ei lueta pelkästään onnistuneita tutkimuksia. Tärkeänä seikkana pidetään tutkijan kuvausta tutkimuskohteenä olevan käytännön sekä kehittämisprojektin vahvuuksista ja heikkouksista. (Heikkinen & Syrjälä 2007, 154–158.) Osallistuin itse vahvasti tutkimuksen kenttätyöskentelyyn ja arvioin jokaista draamatuokiota, lapsiryhmää, toiminnan tai oman ohjaukseni onnistumista tai epäonnistumista aina tuokioiden jälkeen. Jatkuva arviointi auttoi myös tutkimukseni etenemisessä asettamieni tutkimustavoitteiden mukaisesti. Pyrin olemaan itselleni mahdollisimman rehellinen ja tuomaan tutkimukseeni myös arveluttavia tai kielteisiä seikkoja jotta arviointini kohdistuisi mahdollisimman laajalle ja antaisi näin ollen myös syvyyttä tutkimustuloksille. Kielteisten asioiden myöntäminen ja luvan anto itselle niiden näkemiseen antoi uudenalaista motivaatiota kehittää asioita myönteisempään suuntaan.

5 TUTKIMUSTULOKSET JA ANALYSOINTI

Tässä luvussa esitellään toimintatutkimuksena suoritettua draamakasvatusprosessin tutkimustuloksia sekä analysointia alkukartoituksesta sekä 'lapset draaman lähteillä'- projektista. Tutkimustulokset on esitetty tutkimuskysymyksittäin. Tulosten analysointipohjana olen käyttänyt havainnointia, sen pohjalta tuotettua tutkimuspäiväkirjaa, lasten ryhmähaastattelua sekä vastaavan lastentarhanopettajan haastattelua. Tutkimuskysymykset ja niihin viittaavat tulokset on esitetty korostetusti tekstikappaleiden välissä. Aineiston analyysivaiheet on esitetty kuvion avulla selkiyttämään haastatteluaineiston pelkistämisen vaiheita ja tarkoitusta (Kuvio 1).

5.1 Tutkimusmenetelmien analysointi

Havainnoin lapsiryhmää ja omaa toimintaani kentällä koko tutkimuksen ajan. Draamatyöskentelyn suunnittelu, toteutus sekä arviointi vaativat usean eri osa-alueen havainnointia. Havainnoinnissa oli otettava huomioon toimintaympäristö, kohderyhmä sekä omat tavoitteeni ja roolini projektissa. Havainnot toimintaympäristöstä auttoivat päiväkodin yleisen ilmapiirin, sääntöjen, tapojen ja aikataulujen hahmottamisessa jotka suuntasivat omaa työskentelyäni ja ohjaustyylini. Kohderyhmän havainnointi oli tutkimuksen kannalta merkityksellisintä, sillä draamakasvatuksella pyrittiin aikaansaamaan muutoksia lapsiryhmässä. Draamatyöskentelylle asettamieni tavoitteiden mielessä pitäminen ja niiden mukaisen toiminnan järjestäminen ja havainnointi auttoi pitämään tuokiokokonaisuudet kasassa ja koko prosessin hallinnassa.

Päiväkirjaan kirjasin kentältä keräämiäni havaintoja aina draamatuokioiden päätteeksi. Koko prosessin kulkua oli helpompi suunnitella ja arvioida päiväkirjaan kirjaamieni keskeisimpien kentältä nousseiden havaintojeni pohjalta. Päiväkirjaan

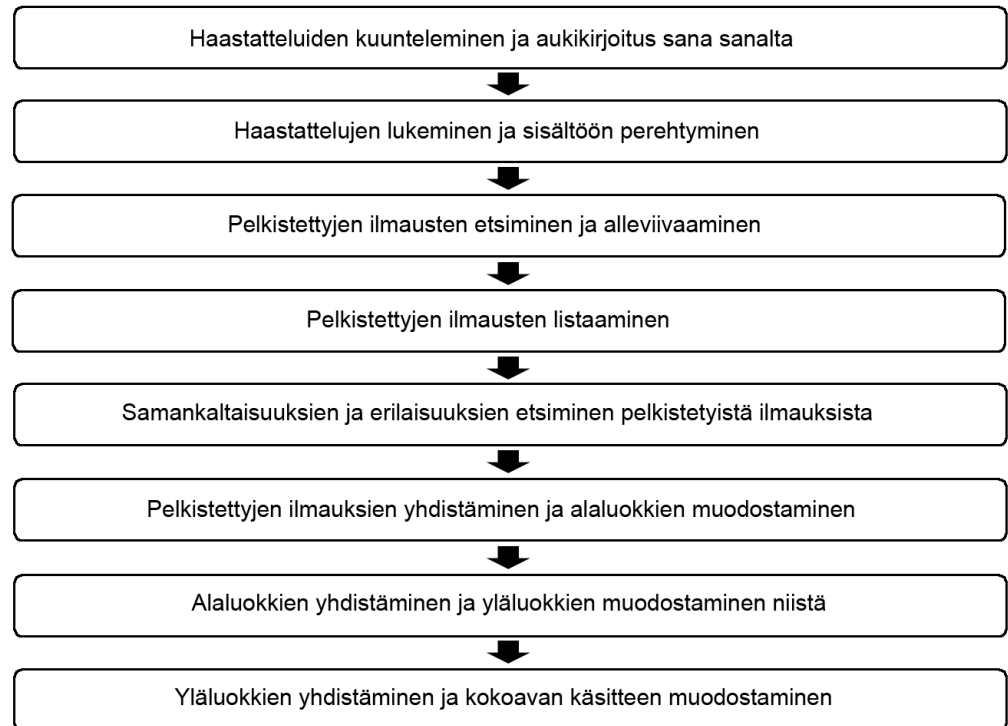
kirjasin aina tuokioiden aikana käytetyt menetelmät, ajatuksiani lasten työskentelystä, heidän taidoistaan ja tiedoistaan sekä toiveista ja odotuksista. Jokaisen draamatuokion ohjelman kirjasin aina valmiiksi ja tuokioiden jälkeen kirjoitin kentällä syntyneet havainnot tuokiokohtaisen selosteen alle. Päiväkirjassa arvioin myös lasten kehityksessä ja kasvussa tapahtuneita muutoksia. Päiväkirjaan oli tärkeä kirjata myös omia tunteitani ja oivalluksiani teettämieni harjoitusten vaikutuksista sekä lapsiin että itseeni, reflektiivisen ja itsetutkiskelevan otteen muodostumiseksi. Itsearvioinnilla pyrin tarkastelemaan käyttämieni toimintatapojen ja oman roolin käytön sujuvuutta suhteessa luomiini tutkimustavoitteisiin. Sain havainnoitua prosessin etenemistä tavoitteiden suuntaisesti.

Haastatteluilla sain välitöntä tietoa haastateltavien näkökulmasta. Haastatteluaineistoa tarvitsin omien havaintojeni tueksi. Haastatteluilla sain myös tärkeää vertailunäkökulmaa omiin näkökulmiini nähden jolloin havainnot täydensivät toisiaan ja aikaansaativat uudenlaista pohtimista. Lapsille toteutettu ryhmähaastattelu alkukartoituksessa mahdollisti yhteisen, vuorovaikutuksellisen tilanteen jossa kunnioitettiin lasten omia pohdintoja keräten samalla tutkimusaineistoa lasten näkökulmasta. Tutkimukselleni asettamiini kysymyksiin koin tarpeelliseksi hakea vastauksia myös draamatuokioita pääasiassa seuranneelta esikoululaisten ohjaajalta yksilöhaastattelulla. Ulkopuolisen seuraajan mielipide oli tässä kohtaa tärkeä sillä itse vahvasti draamatuokioissa mukana ollessani oli joitain seikkoja saattanut jäädä huomiotta. Toimintatutkimukselle tyypillisten aineistonkeruumenetelmien lisäksi draamatyöskentelyvaiheita dokumentoitiin valokuvaamalla ja videoimalla.

Valokuvaus ja videointi ovat taiteellisessa prosessissa tärkeä dokumentoinnin väline. Lasten toimintaa ja työskentelyvaiheita sekä konkreettisia tuotoksia valokuvattiin ja videoitiin. Päiväkodin omaan käyttöön ja arkistoihin sekä vanhemmille näytettäväksi jäivät sellaiset valokuvat ja videotallenteet joissa on kuvattu nimenomaan lapsia. Opinnäytetyössäni on luonnollisesti kuvamateriaali rajattu käsittämään vain päiväkotiympäristöä, työskentelyssä käyttämiäni materiaaleja sekä lasten askarteluja. Päiväkodissa on hyvin luonnollista että lasten tuotoksia taltioidaan valokuvaamalla ja videoimalla. Taltioinnista jää mukavia muistoja lapsille, mutta myös vanhemmille. Lasten esittämä kuninkaan linnan-esitys videoitiin tarkoituksena näyttää video lasten vanhemmille tulevassa kevätjuhlassa. Valokuvilla oli

myös lapsia innostava vaikutus esimerkiksi still- kuvaharjoitteen aikana. Jokaiselle lapselle oli tärkeää nähdä lopputulos ja nykyajan teknologia mahdollistaa valokuvien välittömän tarkastelun.

5.2 Haastatteluaineiston sisällönanalyysi



Kuvio 1. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111)

Aineistolähtöisen laadullisen aineiston analyysia kuvataan kolmivaiheiseksi prosessiksi, johon kuuluu aineiston pelkistäminen, ryhmittäminen sekä teoreettisten käsitteiden luominen. Aineiston pelkistämässä analysoitava tieto voi olla esimerkiksi auki kirjoitettu haastatteluaineisto jonka pelkistäminen tarkoittaa epäolennaisen tiedon karsimista. Pelkistämällä voidaan tarkoittaa tiedon tiivistämistä tai pilkkomista osiin. Näin ollen aineiston pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä jonka mukaan aineiston pelkistäminen tapahtuu litteroimalla tai merkitsemällä koodein tutkimuksen kannalta merkittävimmät ilmaukset. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111.)

Edellä mainittua sisällönanalyysia mukaillen pelkistin haastatteluaineiston litteroimalla. Aiheeni kannalta vähemmän merkittäviä haastattelukysymyksiä sekä vastauksia on jätetty pois. Ryhmähaastatteluvastauksissa olen kirjannut vastausten eteen joko L:n tai T:n, joilla viitataan joko lapsen tai tutkijan puheenvuoroon. Lasten vastausten perässä olevat kirjainkoodit T ja P osoittavat onko kyseessä tyttö, T vai poika, P. Numerolla viitataan saman lapsen puheenvuoroihin jolloin koodi on kokonaisuudessaan esimerkiksi (T1).

5.3 Tulosten analysointi

5.3.1 Draamakasvatuksen merkitys lasten kehityksen tukena

Lapsen hyvään kasvuun ja kehitykseen vaikuttavat monet seikat kuten kasvuympäristö, terveellinen ja tasapainoinen elämä sekä pysyvät ihmissuhteet. Leikki ja muu lapselle ominainen toiminta ovat kasvun ja oppimisen kannalta tärkeitä tilanteita. Lapsille viihtyisässä toiminnassa on mielikuvitusta, vauhtia, liikettä ja jännitystä (Korhonen 2001, 37). Korhonen luettelee hyvin olennaisia asioita, joiden esille tulon saatoin huomata draamatyöskentelyn aikana.

Havainnointini pohjalta esiopetusikäiset lapset ovat vielä leikki-iässä ja vasta kehittävät omaa maailman kuvaansa. Esiopetus on hyvin pieni lapsen elämää, mutta se ajoittuu kehityksen kannalta tärkeisiin vuosiin minkä vuoksi sille on asetettu erityiset vaatimuksensa (Lummelahti 1995, 33). Lummelahti on toteamuksessaan aivan oikeassa. Oman havaintoni mukaan esiopetus koostuu paljolti koulumaailmaan valmistavista toimista ja sille on asetettu omat opetussuunnitelmat joiden mukaan on edettävä ennen varsinaisen koulutien alkua. Lasten vapaalle leikille annetaan sen tarvitsemaa tilaa ja aikaa päiväkodissa, mutta leikin ja oppimisen voisi vielä näkyvämmiin yhdistää.

Draamakasvatuksessa yhdistyvät kuusivuotiaille merkityksellinen leikki ja oppiminen. Havaintoni mukaan vakavien asioiden tai ajankohtaisten teemojen käsittely leikin varjolla tukee lapsen luontaisen toiminnan kautta tapahtuvaa oppi-

mista ja näin ollen tuetaan lasten sen hetkistä kehityskautta. Havaintoni mukaan esikoululaisten ryhmä oli vastaanottavainen jos ja kun draamatuokioissa esiintyi opetuksellisia piirteitä siten, että opeteltava asia esitettiin omasta puolestani leikkimielisesti tai toteutettiin draamaleikin avulla. Toisaalta lähes jokaisen draamaharjoituksen ollessa uusi kokemus lapsille he olivat lähes aina uuden opeteltavan asian edessä, mutta lapset olivat erittäin nopeita oppimaan ja muistamaan. Opetuksellisuus leikin varjolla avasi lasten mielet pohtimaan elämän suuriakin kysymyksiä.

Draamatyöskentelyn mahdollisuudet ovat moninaiset ja draamaharjoituksia voi toteuttaa monella eri tavalla riippuen osallistujien iästä ja draamaprosessin tavoitteista. Koska alkukartoituksessa oli tarkoitus kartoittaa lasten valmiuksia, tarpeita, tietoja ja taitoja sekä tutustuttaa lapsia draamamaailmaan oli lasten omilla aiheesta syntyvillä ajatuksilla ja mahdollisilla kokemuksilla oma merkityksensä. Lisäksi halusin tiedustella projektin herättämiä ajatuksia henkilöstön edustajalta ja saada vahvistusta ja vertailunäkökulmaa omille ajatuksilleni. Haastattelut tuntuivat sopivilta menetelmiltä hakea varmennusta ja selkeytystä tulosten tueksi ja näkemysteni pohjaksi.

Toteutin alkukartoitusvaiheen aikana 29.10.2010 ryhmähaastattelun viidelle lapselle. Haastatteluaineisto on pelkistetty sisällönanalyysin mukaisesti litteroimalla. Haastattelukysymykset (LIITE 4) pyrin rakentamaan siten, että niihin olisi jokaisen mahdollista vastata ja että ne avartaisivat itselleni lasten sen hetkistä ajatuksenvirtaa draamaan liittyvistä käsitteistä. Kysymyksissä palasin osittain ensimmäisinä alkukartoituspäivinä tekemiemme harjoitteiden sisältöihin ja osittain hain kysymyksilläni lasten yleistä tietoutta. Haastattelukysymykset oli tarkoitus rakentaa myös siten, että haastatteluaineisto palvelisi minua mahdollisimman hyvin jatkosuunnitelmissani. Haastattelu taltioitiin *nauhuria* sekä *videokameraa* apuna käyttäen. Lapset saivat katsella ja kuunnella haastattelun sen toteuttamisen jälkeen. Haastatteluryhmän suositeltu määrä on 4-8 henkeä, joten paikalla ollut viidestä hengestä koostunut lapsiryhmä oli kokonsa puolesta ihanteellinen haastattelua varten.

Ennen ryhmähaastattelun alkua esittelin nauhuria ja sen käyttöä. Ohjastin lapsia puhumaan rauhallisesti ja kukin vuorollaan, että nauhuri ehtii varmasti nauhoittaa

jokaisen annetun vastauksen. Selvitin lapsille myös, että sanomalehtitoimittajatkin käyttävät samankaltaisia nauhureita työssään ja pyysin heitä kuvittelemaan haastattelutilanteen olevan vähän niin kuin toimittajan tekemä haastattelu lehteen, tarkoituksenamme jutella rauhassa esittämistäni kysymyksistä.

Kysyin lapsilta aivan ensimmäiseksi että, *mitä heidän mielestään on mielikuvitus*. Tämän kysymyksen esittämisen syyksi nousi kaksi asiaa. Ensinnäkin tahdoin tarkastella kuinka moni lapsista palaa vastauksissaan ensimmäisten kolmen alkukarvoituspäivän aikana tekemiimme mielikuvitusharjoitteisiin ja kykenee poimimaan vastauksia sieltä käsin. Osittaiseksi ongelmaksi muodostui se, että yksi lapsista ei ollut harjoitteluissa mukana kuin yhden päivän ja yksi lapsista tuli minulle tutuksi vasta viimeisenä päivänä, joten 3/5 lapsista olivat edeltävistä päivistä enemmän kokeneita. Asettelin kysymyksen kuitenkin niin että se soveltuu jokaiselle.

Toinen syy kysymykselleni juontuu johdannosta käsin missä totean lasten mielikuvituksen näkyvän köyhempänä tänä päivänä. Halusin todella selventää itselleni sitä miten lapset mielikuvituksen kokevat. Draamatyöskentelyssähän mielikuvitusta ei voida unohtaa. Haastattelun kuluessa esitin lapsille tarkentavia sekä johdattelevia kysymyksiä vastaamisen helpottamiseksi.

L: Retkiä (P1)

L: Leikkiä (P2)

L: Pomppia (P3)

L: Pelaaminen (P2)

L: Kävellä (T1)

L: Juosta (T2)

L: Lenkittää kissaa, kun meillä ainakin joka päivä (P1)

T: Tarvitaankos siihen paljon mielikuvitusta kans?

L: No ettei se karkaa, meillä ei oo hihnaa

L: Pampulan ampuminen (P2)

Lapsille kuvitteellisten tilanteiden luominen on yleensä helppoa ja leikeissä mielikuvituksen esillä olo on näennäistä. Lasten antamat vastaukset tukevat osittain sitä ajatusta missä tilanteissa mielikuvitusta voi esiintyä ei niinkään sitä, mitä mielikuvitus on jota käsitteenä on vaikea määritellä. Mikään lasten antamista vastauksista ei mielestäni voi olla väärä sillä mielikuvituksen voi yhdistää niin erilaisiin toimintoihin ja leikkeihin.

Lasten mielikuvitus kehittyy. Myöhemmissä alkukartoitustuokioissa ja lapset draaman lähteillä- projektin aikana mielikuvitus sai harjoitusta useaan otteeseen. Kaikkien lasten kohdalla mielikuvitusta ei voi pitää itsestäänselvyytenä vaan sitä tulee havaintoni mukaan ruokkia moninaisin keinoin. Draamaharjoitteissa keskityttiin luomaan mielikuvia välillä niin voimakkaasti, että lapset oppivat käyttämään mielikuvitustaan vielä taitavammin ja monipuolisemmin mikä taas nähtävästi kehitti heidän luovaa ongelmanratkaisukykyään. Havaintojeni mukaan luovan mielikuvituksen kehittyminen vaikutti lasten persoonallisuuden muotoutumiseen ja samalla kehittyivät oppimisvalmiudet. Harjoituksissa käytettiin vain hyvin vähäisesti, hillitysti tai satunnaisesti virikemateriaaleja, jolloin lapset oppivat rakentamaan ympärilleen mielikuvallisia asioita. Sanotaan, että lapsilla on vilkas mielikuvitus jonka havaitsin todeksi kun lasten kanssa teimme mielikuvitusmatkaa. Matkan aikana kohtasimme erilaisia haasteita. Lapset keksivät erittäin hyviä keinoja selvitä haasteista esimerkiksi leveästä joesta jota varten lapset alkoivat rakentaa erikoista joenylityslaitetta. Harjoitusten aikana tähdensin lapsille aina tilanteita, joissa mielikuvituksen käytön saattoi erityisesti havaita. Päivien edetessä lapset kertoivat jo itse harjoitus-tilanteissa, että 'tässä pitää vain käyttää mielikuvitusta' tai 'nyt me käytetään mielikuvitusta'. Mielikuvitus karttui kun sitä harjoitettiin.

Lokakuun 2010 alkukartoituspäivien aikana lapset saivat harjoitella tunteiden ilmaisua elein ja ilmein sekä kuunnella tunteista kertovia satuja. Kysymäni haastattelukysymyksen turvin: *minkälaisia tunteita ihmisellä voi olla*, halusin peräänkuuluttaa tunteiden ilmaisun tärkeyttä elämässä yleensä, mutta eritoten draamatyöskenen-

telyyn kuuluvana seikkana. Lapset listasivat paljon hyviä ja osaksi harjoitteissa ja tarinoissa läpikäytyjä tunnetiloja.

L: Hauskoja, niin ku pelle (P2)

L: Ylpeä (P3)

L: Pelottaa (T2)

L: Jännittää (P1)

L: Surullinen (T1)

L: Vihainen (P3)

T: Hyvä kun sä oikeen näytit miltä vihainen näyttää, tosi hyvä

L: Itkuinen (P2)

L: Iloinen (T2)

Vastaukset annettiin tiheään tahtiin, ilman sen suurempia empimisiä. Lapsille oli helppo nimetä tunteita, mutta kiinnitin jatkotyöskentelyssä vielä huomiota oikeanlaisen tunteen ja tilanteen yhdistämiseen. Ville Vilkastuksen tunneseikkailu- kirja oli ollut lapsille mieluinen ja tunteita mietittiin ja nimettiin tarkasti. Lapset saattavat kokea eri tilanteessa eri tavoin ja tämän huomion tehtyäni päätin kiinnittää tunne-teemaan vielä jatkossa huomiota. Esimerkiksi näyttelemisen voi jonkun mielestä aiheuttaa vihan tunnetta syystä että tippuu lavalta ja muut nauravat vaikka tarkoituksena on miettiä minkälaisen tunteen sinussa herättää näyttelemisen, onko näyttelemisen itsessään kivaa.

Lasten tunneilmaisu kehittyy. Alkukartoitusvaiheessa lapset olivat hieman jännittyneitä ja arastelivat, mutta turvallisuuden tunteen kasvaessa lapset eläytyivät paremmin ja uskalsivat ilmaista itseään sanoin, tuntein ja elein. Kävimme tunteiden nimiä ja käsitteitä läpi enemmän alkukartoituksessa ja tunteita käsittelevät monipuoliset harjoitukset myös projektin aikana auttoivat mielestäni eri tunteiden ilmaisemisen herkkyyteen. Myös erään lapsen puhumattomuus alkuvaiheessa vaihtui rohkeampaan ilmaisuun. Tunnetta ilmaisevista harjoituksista kuten ”tunenurkasta” ja ”tunnelma eleenä -palautteharjoituksesta tuli ehdottomia suosikkeja lasten keskuudessa. Tunneharjoituksiin osallistuivat aina kaikki lapset. Ilmeen

tuottamisessa tai tietyn tunteen valinnassa ei ole pakollista perustella valintaansa ja mielestäni juuri tästä syystä harjoitukset olivat mielekkäitä. Tunne ja ilme kuvastavat sen hetkistä tunnelmaa erittäin hyvin ja jokainen lapsi sai tuoda omat tunteensa esille turvallisesti sillä ehdolla, että lapsen tunnetta ei kyseenalaistettu mutta kuitenkin huomioitiin. Havaintojeni mukaan nämä harjoitukset toimivat erityisen hyvin arempien lasten kohdalla. Tunteiden ilmaiseminen kehittyi sitä tukevilla harjoitteilla.

Draama- sana on usein lapsille vieras ja sen moninaisuus haastaa aikuisenkin miettimään sen merkitystä. Olin kuitenkin utelias kuulemaan, miten lapset kokevat draaman kysyessäni: *onko teistä kukaan kuullut sanasta draama*. Päiväkodin vierestä kulkee usein hautajaissaattue ja osa lapsista yhdisti draama- sanan sitä kautta hautajaisiin.

L: Oon, oon (P2)

T: Missä sä oot kuullut siitä?

L: En mä oikein muista, mutta jossain mä oon kuullu...haudalla, mutta mä en enää muista missä me ollaan oltu haudalla (P2)

L: Kirkolla (P3)

*L: Ja mä oon nähny tos täällä...juu, tosta on ajanu noita hau.. (naurah-
taa) (P2)*

T: Niin aivan, kun on menny hautajaissaattue

Kysymys aiheutti odotusteni mukaisesti pohdintaa ja vain muutamien vastausten muodostumista. Draaman yhdistäminen hautajaisiin kuvastaa juuri sitä lasten miellissä syntynyttä kuvaa oikeassa elämässä tapahtuvista dramaattisista kokemuksista. Kysymyksen esittäminen draamaprojektin loppuksi olisi varmasti antanut uudenlaisen merkityksen draama- sanalle osana leikkiä ja etenkin näytelmän rakentamisen vaiheita.

Lapset eivät suoranaisesti käyttäneet draamasanaa tai ottaneet sitä muutoin esille myöhemmissä tuokioissa. Uskon kuitenkin, että lapset näkevät draaman merkityk-

sen huomattavasti laajempaan projektimme jälkeen ja osaavat yhdistää draaman myös leikkeihin ja näytelmään tekemiseen liittyvänä käsitteenä.

Oletteko koskaan näytelleet päiväkodissa tai jossain muualla?- kysymyksellä karotoitin lasten kokemuspohjaa näyttelemisestä ja hain vahvistusta sille, onko tulossa oleva näytelmäprojekti lapsille kenties ensimmäinen laatuaan.

L: Ollaan, ollaan, ollaan (P1)

L: Mutta mä en muista missä mä oon näytelly (T2)

T: Joulu tai kevätjuhlas täällä?

L: Varmaan, se oli varmaan justiin kirkos (T2)

L: Joulujuhulis (P1)

Vastauksista ilmeni, että päiväkodin puolesta oli valmisteltu pieniä näytelmiä. Tieto lasten kokemusmaailmaa värittäneistä näytelmäkokeiluista oli tarpeellinen sillä näin tiesin varustautua tulevaan draamaprojektiin ja näytelmän rakentamiseen siltä pohjalta, että lapsilla oli jo mielikuvia siitä mitä näytelmässä yleensä tapahtuu. Näytelmämaailmaan syventyminen, vaihteellinen eteneminen rooleista lavastukseen ja käsikirjotukseen oli kuitenkin projektin kannalta merkityksellistä. Lapset oppivat näin käsittelemään pitkäjänteistä työskentelyä ryhmässä.

Lasten ryhmähenki ja pitkäjänteisyys kehittyvät. Havaintojeni mukaan ryhmänä tehdyt draamaharjoitukset alkoivat vähitellen sujua ja hallitsevat lapset ymmärsivät, että häiriköinti vie tilaa ja aikaa myös heidän omalta keskittymiseltä ja eläytymiseltä. Lasten ymmärtääkseen tämän asian vaadittiin tietysti itseltänikin määrätietoista ohjausta ja oikeanlaisten draamaharjoitusten valintaa, joissa yhteistoiminnalla ja keskittymisellä oli merkitystä. Projektin edetessä havaitsin ryhmän keskeisen olemuksen kasvavan "me-henkiseksi". Lasten innostuneisuus ryhmätoiminnoissa oli silmin nähtävää ja he kannustivat toinen toistaan ja esimerkiksi sosiaalisemmat lapset ehdottivat ujomille lapsille rooleja näytelmään. Lasten sopuisuus vahvistui projektin edetessä eivätkä tavallisesti kinasteluun ryhtyneet lapset enää olleet toistensa kimpussa yhtä usein. Havaitsin, että entisestään kasvanut hyvä ilmapiiri ryhmän kesken auttoi unohtamaan lasten keskinäiset kinaste-

lut. Prosessin vaiheittain edennyt, pitkäjänteinen työskentely kehitti niin ikään lasten pitkäjänteisyyttä ja auttoi lapsia huomaamaan, että asiat eivät tapahdu ja edisty aina hetkessä. Pitkäjänteinen työskentely vielä lopulta palkittiin suosiosoituksien onnistuneen näytelmän johdosta. Prosessin vaiheittainen eteneminen auttoi myös lapsia huomaamaan miten paljon he ovat saaneet aikaiseksi ja tämä seikka niin ikään vahvisti ryhmään kuulumisen tunnetta.

Mitä kaikkea näytelmää varten pitää tehdä? – kysymyksellä yritin avata lasten miellet pohtimaan sitä miten näytelmä syntyy, mitä kaikkea on tehtävä ennen valmistamista esitystä.

L: Tietenki näytellä (P1)

L: Opetella (P2)

L: Olla iloinen (T2)

L: Ja pukeutua hyviin asuihin (P2)

L: Harjoitella (P1)

L: Mieltä (P2)

Huolimatta siitä, että näytelmämaailman tutustumista ei tässä vaiheessa prosessia ollut vielä juurikaan tapahtunut kertoivat lapset vastauksissaan aivan oleellista tietoa näytelmän rakentamiseen liittyvistä asioista. Lasten antamien vastausten jälkeen vielä kerroin lyhyesti näytelmään liittyvistä asioista ja näyttelijöiden erilaisista rooleista ja rooleihin eläytymisestä.

Lapset alkoivat oma-aloitteisesti puhua omasta näytelmästä ja siihen liittyvistä asioista projektin kuluessa. Näytelmän harjoituksissa oltiin yhä enemmän täysillä mukana ja jotkut lapset ohjastivat vähemmän tietoisia lapsia roolisuoritusten ja näytelmän käsikirjoituksen noudattamisen kanssa. Korostin lapsille, että näytelmästä ja esityspäivästä ei tarvitse ottaa suurta painolastia sydämelle, vaan pääasia on se että olemme saaneet yhdessä jotain näin hienoa ja ainutlaatuista aikaiseksi ja pitkälle projektille päätöksen josta jää mukava muisto. Oli kuitenkin tärkeää, että opastin lapsia tekemään parhaansa jotta he oppisivat arvostamaan kaikkea sitä näytelmän eteen tehtyä työtä. Mikäli näytelmän esityksestä olisi tehty liian

suuri numero, olisi se helposti tarkoittanut sitä, että lapset olisivat saaneet ikuisen kammon näyttelemisestä.

Kysyessäni *Minkälainen on hyvä näytelmä tai teatteri?* kartoitin lasten kokemusmaailmaa nähdyistä teatteriesityksistä tai näytelmistä hakien näin samalla suuntaa siitä, minkä tyylinen näytelmä houkuttelisi lapsia itseään esittämään.

L: Muumiteatteri (T2)

L: Transformer (P2)

L: Lumikki (T2)

L: Prinsessanäytelmä (T1)

T: Mikä tekee justiin nuasta näytelmistä kivan?

L: Saa vaa kattoa ja rauhoottua ja syödä popcornii (P2)

L: Ei kaikis saa (P1)

L: Paitsi oikeis näytelmiis (P2)

T: Voi olla kaikkia erilaisia näytelmiä. Voi olla sellanen missä tapahtuu paljon tai sitten sellanen rauhallinen, missä ei tapahdu paljo mitää tai sitte voi olla vähä surullinen.

L: Sellaseen ei kannata sitte mennä (P1)

L: Siinä ku tapahtuu paljon (P1)

Osittain lapset peilasivat vastauksissaan ”näytelmää” television kautta esitettyihin lastenohjelmiin mikä on osaltaan hyvin ymmärrettävää. Kuuteen ikävuoteen mennessä teatterikokemuksia on vielä hyvin niukasti jos ei ollenkaan. Taiteen kokemiinseen vaaditaan myös siihen kannustava ja otollinen ympäristö joka mahdollistaa käynnit kulttuuria ja taidetta ilmentävissä kohteissa kuten taidenäyttelyissä ja teatterissa.

Projektin aikainen draamamaailmaan tutustuminen harjoitusten sekä näytelmäkirjallisuuden ja elokuvan avulla toimi hyvänä lasten mielten avartamisen keinona ja television maailmasta irrottavana tekijänä ainakin hetkellisesti. Lapset pääsivät

lähemmäs taiteiden kokemista ja näkemistä sekä kulttuurisia elämyksiä tutussa ympäristössä ja oman näytelmäprojektin myötä.

Ryhmähaastattelua kokonaisuudessaan arvioidessani koin, että lapset ottivat haastattelun hyvin tosissaan ja keskittyneesti. Haastattelutilanteesta ei syntynyt epämääräistä kaaosta, vaan rauhallisesti ja vuorovaikutteisesti edennyt tilanne. Vaikka esittämiäni kysymyksiä oli suhteellisen paljon ja kysymysten luonteessa oli varmasti paljon pureskeltavaa kuusivuotiaiden lasten mielissä, he kuitenkin istuivat rauhassa paikoillaan, kuuntelivat, olivat läsnä ja vastasivat jokainen jotain. Esikoululaisten ohjaajan videointikaan ei aiheuttanut häiriötä tai vetäytymistä lasten keskuudessa. Ryhmähaastattelun sijoittaminen näin alkuvaiheeseen oli osittain hyvä ratkaisu sen puolesta, että olin lapsille vielä suhteellisen vieras. Liika tuttavallisuus olisi saattanut antaa lupaa pelleilylle ja ylimääräiselle energialle. Sopiva ryhmäko-ko edesauttoi osaltaan rauhallisen, mutta vuorovaikutuksellisen tilanteen synnys-sä. Toisaalta projektin loppupuolelle sijoitettu haastattelu samantyyllisillä kysymyk-sillä varustettuna olisi varmasti herättänyt lapsissa erilaisia ja uudenlaisia ajatuksia mielikuvituksesta, tunteista, draamasta ja näyttelemisestä. Ryhmähaastattelu aut-toi avartamaan käsitystä siitä miten tärkeää lasten kanssa on toteuttaa erilaiseen ilmaisuun liittyviä harjoituksia joissa näkyvät nimenomaan mielikuvitus ja tunteiden käyttö, sillä ne ovat joka tapauksessa enemmän tai vähemmän osa lapsen arkea. Draamamenetelmillä edesautettiin lapsen ilmaisu- ja tunnetaitoja, jotka ovat eriar-voisen tärkeä osa monipuolisessa kasvussa ja kehityksessä. Taitojen opettelu vaati kuitenkin pitkäjänteisen työskentelyn ja lapsilähtöisen toiminnan huomioonot-tamista.

Vastaavan lastentarhanopettajan eli esikoululaisten ohjaajan yksilöhaastattelu si-joittui draamaprojektin jälkeiselle ajalle 19.4.2011. Haastattelukysymykset (LIITE 8) olin kirjannut valmiiksi rungoksi ja ne oli rakennettu siten, että ne mukailisivat mahdollisimman pitkälle asettamiani tutkimuskysymyksiä ja antaisivat näin vahvis-tusta niille. Käytin haastattelun apuna nauhuria jotta vastaukset olisi analysoitavis-sa täysin haastateltavan omien sanojen mukaisesti. Aiemmin esittämäni haastat-teluaineiston analyysia olen käyttänyt niin ikään tämän yksilöhaastattelun pelkis-tämisessä litteroimalla. *'Mikä on oma näkemyksesi draamaprojektin hyödyllisyy-destä nyt ja yleensä varhaiskasvatuksessa'*- kysymyksellä hain vahvistusta tutki-

muskysymykseeni 'Mikä merkitys draamakasvatuksella on lasten kehityksen tukena päiväkodissa'

No tuota näähän on niinku mä silloin aluksi jo sanoon kun mä oli kovasti innoissani kun sä olit meille tulos, että tuota oli se ny sitte draamaprojekti tai mikä tahansa laajempi, pitempi projekti niin ne on aina tosi hienoja juttuja mitä ei arkises työs tai varsinkin kun mulla on yhdistettynä nämä hallinnolliset työt niin se on vähä niinku sellanen ihana haavekuva, että sellaisiin ois niinku mahdollisuutta. Mutta mä näkisin että ne on aina antoisia ja hienoja juttuja ja kasvattaa sitä pitkäjänteisyyttä lasten keskuudes. Tavallaan täähän oli mahtava kun lapset sai itekkin todeta että he on saanu paljon aikaiseksi ja ollaan muisteltu sitä että se alkutilanne mikä oli teidän ja sitte on valmistettu tollanen hieno esitys. Ja tietysti draama on sellainen ala, että toisaalta aattelis että päiväkodissa olis sitä paljonkin mutta ei sitä ny hirviän paljon oo, että varmasti sais olla paljon enemmän ja just se, että ne konstit ja keinot on niin valtavan moninaiset, ja nyt kun on jotakin hankintoja miettiny niin jotakin käsinukkeja ja muita niin sais olla niinku enemmän käytettävänä materiaalia lasten käsihin, että roolivaatteitahan meillä ny jonkin verran on ja nehän on ihan kaiken aikaa käytös, että nehän on sellaset mitä lapset aina käyttää.

Havaintoni pohjalta draamakasvatuksessa näkyvät eri taiteen muodot niin moninaisesti, että sen avulla tuodaan esikoululaisten arkeen aivan uudenlainen kasvua ja kehitystä tukeva menetelmä. Esikoululaisten ohjaajan antamasta vastauksesta selviää laajan projektin tuomat edut jossa lapsiryhmällä on aikaa huomata saavutetut tulokset myös itse. Lasten alkujännitys vaihtui rohkeisiin kokeiluihin ja uskallukseen heittäytyä harjoituksiin mukaan. Saatoin havaita lasten puheista ja ilmeistä ylpeyden tunnetta yksilö- tai yhteistoiminnallisten harjoitusten onnistuessa. Sosiaaliset ja vahvemmin esillä olleet lapset antoivat tilaa aremmille lapsille ja kannustivat heitä yrittämään. Draamaprojekti selvästi kasvatti lapsia yhteen. Ympäristötekijöillä oli myös myötävaikutuksensa ryhmähenkeen. Innostavan varhaiskasvatustyöympäristön loivat yhteisössä toimivat ihmiset, virikkeitä antava kokonaisuus, hyvä ilmapiiri, hyvät tavat ja toisten huomioiminen. Esikoululaisten ohjaaja tuo esille myös harkinnassa olevia lasten käyttöön hankittavia uusia välineitä kuten käsinukkeja. Projekti herätti ajatuksia siltä saralta, miten päiväkotiympäristöön saataisiin vielä enemmän lapsia kiinnostavia materiaaleja nimenomaan kehittämään lasten ilmaisua.

5.3.2 Draamakasvatusprojektin muutosvaikutukset kohderyhmässä

Tutkimuskysymykseeni näkökantaa hain myös esikoululaisten ohjaajalle esittämäni kysymyksen avulla. *'Havaitsitko draamatuokiolla olevan erityisiä vaikutuksia ryhmään ja sen yksilöihin'*

Siihen on helppo vastata, ihan ehdottomasti havaitsin, toisiin yksilöihin enemmän kuin toisiin. Kehenkään en nähnyt että siitä olisi ollu mitään haittaa ja päinvastoin muutamalle sellaiselle aremmalla ja ujommalla niin oli selkeesti sellainen rohkaiseva vaikutus. Joillakin tuokioilla näytti että ne on niinku jännittyneitäkin, mutta jokatapaukses ollaan juteltu niin lopputulos oli aina se, että kyllä ne on tykänny ja nauttinu, että mielellänsä niille tuokioille on tultu ja kyllä sen ihan selkeesti huomaa että ne on rohkaistunu ja siinä huipennukses, esitykses niin erityisesti ne tavallaan oikeen loisti tuli rohkeammin ja hienommin sieltä vuorosanat, että kyllä ehdottomasti on ollu vaikutusta.

Lasten rohkeus lisääntyy. Esikoululaisten ohjaajan huomio kiinnittyi erityisesti arkojen lasten rohkaistumiseen draamaprojektin aikana. Havainnointini ja ohjaajani mukaan ryhmän arimmat lapset rohkaistuivat vähitellen ja normaalisti toisiinsa turvautuneet arat lapset toimivat hienosti myös yksilöinä ja ryhmässä. Havaitsin rohkeuden lisääntymisen kuitenkin kaikkien lasten kohdalla draaman tarjoaman roolisuojuksen vuoksi. Draamaleikeissä esitimme usein jotain muuta kuin itseämme jolloin lapset esiintyivät ja ilmaisivat itseään rohkeammin. Tuokioiden ollessa vielä alkuvaiheessa havaitsin, että lapset olivat hyvin jännittyneitä ja pelkäsivät toimivansa väärin. Korostaessani, että tuokioiden aikana ei ole oikeaa eikä väärää tapaa toimia ja draamamenetelmien sen paikkansa pitävyyden osoittaessa muuttui lasten olemus vähitellen luonnollisemmaksi eikä oikeanlaiseen suoritukseen keskittyminen vienyt enää niin paljon tilaa eläytymiseltä ja rohkeilta kokeiluilta.

Projektin aikana toteuttamani Still- kuva harjoitus yllätti minut lasten rohkeilla esiintymis- ja heittäytymistaidoilla täysin. Kontaktin ottaminen ryhmän arimpaan lapseen onnistui ehkä parhaiten tämän harjoitteen aikana, eikä hän tapansa mukaisesti empinyt harjoitteeseen mukaan lähtemistä. Lapset havaitsivat draamakertojen leikillisyyden ja osittain draamalle tyypillisen jännittävän olemuksen, joten tuokioihin saapuneet lapset olivat aina innoissaan ja lähtivät harjoitteisiin rohkeasti mukaan.

Lasten itsearvostus ja itsetunto vahvistuvat. Havaintojeni mukaan monipuolisilla harjoitteilla ja sopivan vaatimustason huomioimalla sain varmistettua, että jokainen lapsi kokee onnistumista. Tarjosin lapsille onnistumisen kokemuksia myös ottamalla lasten mielipiteet huomioon ja annoin heidän myös vaikuttaa tuokioiden sisältöön. Näin ollen lasten itsetunto sai selvästi vahvistusta. Lapset oppivat arvostamaan itseään ja tuotoksiaan näkemällä ja kokemalla konkreettisia tuloksia esimerkiksi esiintymistaitojen harjaantumisen tai lavasteiden valmistumisen. Lisäksi kehuin lapsia ja heidän aikaansaannoksiaan sekä annoin positiivista palautetta päivien päätteeksi mikä havaintojeni mukaan nostatti omalta osaltaan lasten itsetuntoa ja arvostusta. Tuokioiden ollessa vielä alkuvaiheessa koin, että lapset olivat hyvin jännittyneitä ja pelkäsivät toimivansa väärin. Lasten itsetunto sai kuitenkin havaintojeni mukaan vahvistusta heidän tiedostaessaan että draamaharjoituksia voi toteuttaa niin eri tavoin.

Yhteenvetona draamaprojektin aikaisista havainnoista voisin todeta, että jokaisella lapsella oli omat mielenkiinnon kohteensa ja toisen nauttiessa keskittymisharjoituksista nautti toinen liikkeestä ja jännityksestä. Tunneleikit, esiintyminen, mielikuvitusmatkat, hippaleikit ja kuninkaalliseen teemaan liittyneet harjoitukset olivat lasten ehdottomia suosikkeja. Harjoituksissa näkyi enemmän tiettyjä osa-alueita kuten mielikuvitusta ja tunteiden ilmaisua ja nämä taidot kehittyivät lapsilla kun niitä säännöllisesti harjoitettiin. Omien taitojen harjaantuminen kasvatti lasten itsetuntoa ja tämä näkyi lasten muuttumisena varmemmiksi jolloin epävarmuus taitojaan ja tietojaan kohtaan alkoi hälvetä. Lapset tuntuivat nauttivan varsinkin projektin loppupuolella vaikuttaneesta kuninkaan-linnan teemasta mistä päätelin että kaikille mieluinen ja kiva aihe lisäsi mielenkiintoa ja kokeilunhalua ja selkeytti projektia. Yhdessä luodun teeman rakentaminen ja sen osa-alueisiin keskittyminen draamaharjoituksissa, näytelmän harjoituksissa ja näytelmään tarvittavien materiaalien valmistamisessa ajoi lapsiryhmää yhteen kasvattaen yhteishenkeä ja pitkäjänteistä työskentelyä halusta nähdä valmis lopputulos. Vaiheittain kasvaneen, omasta panoksesta syntyneen näytelmäprojektin tulokset kasvattivat lasten itsearvostusta.

Draamatuokioilla oli havaintojeni mukaan pelkästään positiivisia vaikutuksia lapsiin. Lapset nauttivat ja hassuttelivat tuokioiden aikana, yleensä he olivat täydellä sydämellään mukana toiminnassa. Rohkeuden lisääntyminen projektin aikana oli

merkittävää. Muutoksen saattoi havaita varsinkin arempien lasten kohdalla, mutta koko ryhmä sai selvästi uudenlaista rohkeutta. Rohkeuden lisääntymistä tapahtui myös yksittäisillä draamatuokioilla. Aluksi lapsi saattoi vetäytyä syrjään, mutta tuokion lopulla lapsi innostui ja osallistui toimintaan ja silmin nähden jopa riehaantui. Parin lapsen kohdalla rohkeus näkyi alkuvaiheen puhumattomuuden muuttumisesta kokonaisiksi lauseiksi ja lapset alkoivat ottaa kontaktia paremmin myös minuun.

5.3.3 Draamamenetelmien käyttö -ja jatkotarve päiväkodissa

Tutkimuskysymykselleni draamamenetelmien käyttöön otosta päiväkodin arkeen hain vahvistusta kysymällä esikoululaisten ohjaajalta: *Ovatko projektin aikaiset harjoitukset, leikit ja muu toiminta näkyneet lasten puheissa ja/ tai toimissa päiväkodin arjessa? – Draamamenetelmien käyttö työskentelyssä?*

No siinä on yksilöeroja. Joidenkin kotoakin on vanhemmat sanonu ettei niinku puhunu mitään että kun niiltä on yritetty kotona kysyä, että no mitä te teittä niin tyyliin että en mä muista, että se on sivuutettu ihan nua vaan ja sitten taas toiset on taas hyvinkin tarkasti kertonu kaikki. Kyllä joillain lailla on niinku leikeiski tullu mutta ei ny mitenkään, ei ny oikeestaan sillai niinku suoraan, mutta voi sanoa, että jotain semmosia juttuja niinku huomaa, että no joo täs on ny vähä niinku muokkailtu ja poimittu niitä juttuja mitä te niinku teittä, mutta ei niinku sillai suoraa yks yhteen oo kauheasti. Paljonhan teillä oli semmosia juttuja että se on tosi kiva kun sä kirjasit niitä ettei niitä muistaisi valittavasti tämän kaiken keskellä, mutta tuota oli sellasia kivoja harjoituksia joista heti silloin ajattelin että nuata pitää ittekin ottaa niiden kans sitte vielä että sitä kautta niin jää kyllä varmasti... niistä on kyllä sitä kautta mulle kyllä käyttöä.

Draamamenetelmiä otettiin käyttöön arjen työskentelyn tueksi. Esikoululaisten ohjaaja nosti vastauksessaan esille lasten yksilökohtaiset erot kertoa tai olla kertomatta draamatuokiosta kotiväelle sekä harjoituksista poimittujen ideoiden käyttöönoton leikeissä. Omien huomioideni mukaan näytelmäteemamme puolesta esimerkiksi linnaleikkien rakentaminen ja linnan asukkaiden esittäminen näkyivät lasten leikeissä myös yhteisten tuokioidemme jälkeen joten yhteisesti käsitellyt ja koetut asiat jäivät elämään lasten mielissä ja näkyivät joidenkin lasten vapaassa leikissä. Esikoululaisten ohjaajan antamasta vastauksesta ilmenee, että draama-

harjoitukset olivat olleet mieluisia. Käyttämäni draamamenetelmät jäivät elämään päiväkodin arkeen esikoululaisten ohjaajan innostuessa niistä. Lähetin ohjaajalle sähköpostitse neljä sivua käsittäneen koosteen alkukartoituksessa tekemistäni harjoitteista, niiden hyödyistä ja vaikutuksista lapsiryhmään. Tämän ajatuksen turvin saa toteuttamani projektin sisältö pysyvyyttä ja jatkuvuutta ja innostavista menetelmistä hyötyvät ja saavat osansa mahdollisesti päiväkodin muutkin lapset ja aikuiset.

Mitä mieltä olet vastaavanlaisten projektien jatkotarpeesta- kysymyksellä hain tukea käsitykselleni draamaprojektien hyödyllisyydestä varhaiskasvatuksessa ja eritoten esikoululaisten parissa sillä projektin hyötyvaikutukset kantaisivat varmasti pitkälle koulumaailmaan.

No kuten jo aluksi totesin niin ainahan nää on tosi antoisia, että jos aattelee niinku tätäkin niin mahtava kokonaisuus, että tää oli tosi upea että yhtälailla sitte taas niin jos vastaavia juttuja on jatkos niin totta kai ne on aina hienoja juttuja kaas, sehän on niinku yks eskariryhmä, niin sehän oli valtavasti aikaa vievä, että mä oon täs vähä paniikis että apua että viikot loppuu ja vielä pari viikkoa menee uimakoulu tuosta keväästä, että se niinku tiukentaa tavallaan sitä mun tahtia muitten asioitten suhteen mutta silti mä oon sitä mieltä että kyllä ne sieltä saadaan hoidettua ja jokatapaukses tää oli niin omanlaisensa niinku antoisa ja erityinen että en missään nimes jättäisi sitä tekemättä sen takia että kirjataan ajan tasalla, että täs tulee niin monipuolisesti kaikkia että.

Vastaavanlaisille draamaprojekteille ei ole riittävästi resursseja ja aikaa päiväkodin arjessa. Draamakasvatusmenetelmiä sisältävä projekti on tarkoitettu palvelemaan varhaiskasvatuksen kentälle sijoittuvia palveluja kuten päiväkoteja ja ryhmäperhepäivähoitoa. Draamamenetelmien käytöllä ja varsinkin pitempiaikaisella draamaprojektilla on havaintojeni mukaan selvästi lapsia monipuolisesti kehittävä vaikutus. Henkilökunnalle tämänkaltaiset luovat projektit antavat uusia ideoita ja työvälineitä arjen keskelle. Esikoululaisten ohjaajan antaman vastauksen ja oman havaintoni pohjalta osittaisena hankaluutena esikoululaisista koostuvan kohderyhmän kohdalla on se, että kouluun ja muuhun esiopetukseen liittyvän toiminnan valmistaminen ja toteutus vie suuren osan esikoululaisten päiväkotiajasta. Koen kuitenkin niin, että sitä suuremmalla syyllä luova toiminta toimii vastapainona esikoulutehtäville ja muulle pakolliselle toiminnalle. Kohderyhmänä voivat kuitenkin

toimia lähes kaikenikäiset lapset päivähoiton piiristä, sillä draamamenetelmien mahdollisuudet ja käyttötavat ovat niin laajat. Esikoululaisten ohjaajan vastauksesta voi päätellä, että tavallisten päiväkotien arki ei jätä valitettavasti tilaa pitkille projekteille oman henkilökunnan voimin. Huomioideni pohjalta projekti vaatii pitkäjänteistä paneutumista ja huolellista suunnittelua. Tästä syystä projektinvetäjänä olisi hyvä toimia ulkopuolinen, asiasta kiinnostunut henkilö joka on tottunut työskentelemään ihmisläheisessä työssä. Pohjakoulutus ei esikoululaisten ohjaajan mukaan ole se merkittävin seikka vaan nimenomaan aito innostus draamakasvatusta kohtaan ja tämän havainnon sain itsekin projektin aikana todeta.

5.3.4 Draamakasvatus sosionomin (amk) työmenetelmänä

Onko sosionomi sopiva henkilö hyödyntämään draamakasvatusta työmenetelmänä? Kysymyksellä hain vahvistusta omille käsityksilleni sosionomin tieto-aidosta hyödyntää taidelähtöistä menetelmää varhaiskasvatuksen kentällä.

Tavallaan tuntuu vaikealta kysymykseltä, mutta tavallaan se on mun mielestä hassu kysymys, että miks ihmeessä sosionomi ei yhtälailla ku kuka tahansa muu henkilö pysty hyödyntämään sitä, että kuka tahansa ammattilainen joka niinku kokee itellensä läheiseksi sen asian ja on niinku perehtyny siihen asiaan niin on hyvä. Ei oo sillä pohjakoulutuksella, ei oo niinku se oleellinen asia siinä vaan se että sä oot sen sisäistäny. Minä itte lastentarhanopettajana niin mulle se on huomattavasti vieraampaa ja mä koen ettei se välttämättä olisi tai sanotaanko että joo mä mielelläni tekisin sitä, mutta se olis mulle aika vaativa ja pitäis aika lailla perehtyä siihen itte ettei se oo niinku mikää semmonen asia mikä jonkun koulutuksen pohjalta tulee automaattisesti että toi on sulle hyvä juttu ja tuo ei oo vaa niinku se on vaan ihan oikeesti semmonen että minkä kukakin kokee omakseen ja sehän on se rikkaus että tuota työyhteisössä näitä on niin että joku kokee jonkin jutun omakseen ja joku taas jonkun toisen, siitähän sitte hyötty kaikki.

Sosionomi (amk) toimii ihmisläheisessä työssä ja hänellä on edellytykset hyödyntää draamakasvatusta työssään. Esikoululaisten ohjaaja ei näe pohjakoulutuksen olevan esteenä draamakasvatuksen hyödyntämiseksi työssä vaan aito kiinnostus menetelmää kohtaan on tärkeintä. Oman havaintoni pohjalta koen, että sosionomi ottaa varhaiskasvattajana lapsen suotuisan kehityksen huomioon siinä missä lastentarhanopettaja tai kuka tahansa ihmisläheisessä työssä toimiva

ammattilainen. Sosionomilla on valmiudet toimia kasvatuksellisissa tehtävissä muun muassa varhaiskasvatuksen kentällä. Draamakasvatusta toteuttavalta henkilöltä tulisi kuitenkin löytyä kiinnostusta menetelmän käyttöön ja tämän seikan myös esikoululaisten ohjaaja toi haastattelussa esille.

Sosionomilla (amk) on vahva sosiaalipedagoginen osaaminen. Havainnoidesani omaa työskentelyäni draamaprosessin aikana huomasin antavani painoarvoa tavoitteelliselle työskentelylle. Pyrin asettamaan jokaiselle tuokiolle pieniä tavoitteita jotta päivät olisivat mahdollisimman loogisesti eteneviä ja huolellisesti suunniteltuja eivät vain epämääräisiä ja ideattomia draamakertoja jolloin toiminta palveli mahdollisimman pitkälle rooliani tutkijana. Draamatuokioiden toteutus vaati oman aikansa asiakokonaisuuksien perehtymiselle etukäteen. Esikoululaisten ohjaajan antaman vastauksen mukaan häneltä vaatisi aika paljon toteuttaa draamaprojekti eikä hän ollut varma olisiko siihen kykenevä vaikka mielenkiintoa projektia kohtaan olisikin. Oman havaintoni mukaan lastentarhanopettaja keskittyy enemmän opetuksellisiin menetelmiin sosionomin yhdistäessä yhteiskuntatiedon ja kasvatustieteet, joista syntyy vahva sosiaalipedagoginen osaaminen. Oman roolini reflektiivinen tarkastelu mahdollisti itsearviointia joten minun oli mahdollista myös kehittää tai muuttaa tarvittaessa toimintatapojani tai ohjaustani. Draamaprojektin aikana otin esteettisyyden ja emotionaalisen kokemisen ulottuvuudet huomioon lasten mahdollisimman syvien aisti- ja tunnekokemusten aikaansaamiseksi. Draamatuokiolla pyrin myös aikaansaamaan todellista vuorovaikutusta lapsiryhmässä sekä lasten ja itseni välille yhteisten kokemusten ja ajatusten jakamisen vuoksi.

Sosionomi (amk) suunnittelee ja toteuttaa toimintaa lapsilähtöisesti. Tuokiokokonaisuudet pyrin rakentamaan siten, että niissä näkyisi lapsilähtöisyys, nimenomaisen ryhmän kehitystaso, tarpeet ja osittain myös toiveet. Huolellinen tavoitteiden tarkastelu ja tuokioiden suunnittelu niiden pohjalta auttoivat jokaisen yksilön osaamisen huomioonottamisessa ja etenkin arkojen yksilöiden ryhmästä syrjäytymisen ehkäisemisessä. Otin draamatuokiossa huomioon lapsen kehityksen kannalta tärkeitä seikkoja ja kehitystä tukeva toiminta oli olemassa draamakasvatuksen sisällöissä.

Sosionomi (amk) ajattelee yksilö, -yhteisö, ja yhteiskuntalähtöisesti. Tuokioiden aikana havainnoin aina kokonaisuutta sekä yksilö, yhteisö että yhteiskunta näkökulmasta. Lasten yksilölliset taipumukset ja osittain myös elämäntilanteet tulivat väistämättä esille projektin kuluessa. Tuokioilla otin parhaani mukaan huomioon lasten kokemusmaailman, josta löytyi aineksia tuokioiden suunnitteluun. Tarkoitukseni oli hyödyntää lasten kokemusmaailmaa niin, että kenenkään tunteita ei missään nimessä loukattaisi vaan mahdollisesti heräteltäisiin lapsissa ajatuksia ja sitä kautta keskustelua aroistakin asioista. Tuokiot pidettiin aina päiväkodissa, joten toimintaympäristön vaikutukset lasten käyttäytymiseen oli otettava huomioon. Joku lapsi saattoi pidätellä itseään päiväkotiyhteisössä ja näitä lapsia varten pyrin luomaan innostavan ja kannustavan ilmapiirin. Esiopetusikäisten hoitopäivät ovat lähinnä opetuspainotteisia ja niissä noudatetaan esiopetussuunnitelman perusteita. Esiopetus rakentuu yhteiskunnan perusarvojen pohjalle koostuen laista ja erinäisistä sopimuksista. Draamaprosessin toteuttamisessa otin huomioon sen tarkoituksen toimia lapsen kokemusmaailmaa rikastavana menetelmänä ja lasten kehityksen edistäjänä. Draamamenetelmillä vaalin esiopetuksen perusajatusta tukemalla esiopetusikäisten lasten mahdollisimman suotuisaa hyvinvoinnin, oppimisen ja kehityksen edistämistä kuitenkin uudenlaisten, mutta lapsille luontaisten toimintojen kautta.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimukseni tarkoituksena oli kartoittaa draamakasvatuksen merkitystä lasten kehityksen tukena. Tutkimuksella halusin myös selvittää mitä muutoksia draamakasvatuksella voidaan aikaansaada kohderyhmässä. Tutkimuksen tavoitteeksi asetin uusien työmenetelmien tarjoamisen päiväkodin henkilökunnalle arkisen työn tueksi ja innostusta draamatyöskentelyn käyttöön myös jatkossa. Tutkimuksella hain selvitystä myös tutkimuskysymykseeni miten ja miksi sosionomi voi hyödyntää draamakasvatusta työssään.

Teoreettinen viitekehys kulkee hyvin pitkälle käsi kädessä saamieni tutkimustulosten kanssa. Oma draamaprojekti ja sen tuomat hyödyt vahvistuivat entisestään peilattessani niitä teoriassa esitettyihin huomioihin. Tutkimustuloksistani ilmenee myös uudenlaisia näkökulmia ja havaintoja joita teoriapohjassa ei niin vahvasti ole tuotu esille. Johtopäätöksissä esitän tutkimustulokseni tutkimuskysymyksittäin ja vertailen saamiani tuloksia teoriassa sekä aikaisemmissa tutkimuksissa esitettyihin havaintoihin ja tuloksiin.

Draamakasvatus tukee lasten luontaista toimintaa ja toimii näin osana lapsen monipuolista kehitystä. Draamakasvatus on kokonaisvaltaista kasvatusta. (Heikkinen 2004, 14.) Tulosteni mukaan draamakasvatuksella kehitettiin ja kasvatettiin lasten taitoja hyvin monipuolisesti. Kokonaisvaltainen kasvu on mielestäni saavutettavissa kun draamamenetelmien parissa vietetään säännöllisesti aikaa. Vasun (2005, 20) mukaan lapselle luontaiseen toimintaan ja ajatteluun kuuluvat leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen ja eri taiteen lajeihin kohdistuva ilmaiseminen. Tutkimustulokseni osoittivat lasten olevan uuden mutta selvästi kiinnostavan ja innostavan asian äärellä draamaharjoitusten alkaessa. Lapset lähtivät nopeasti mukaan draamakasvatukselle ominaiseen leikilliseen toimintaan, joka on selvästi lapsille luontaista toimintaa. Draamamenetelmät sisälsivät vauhtia, jännitystä,

pohdintaa, taiteellisiin elementteihin tutustumista ja tutkimista ja näitä asioita lapset olivat valmiita ja innokkaita vastaanottamaan ja oppimaan. Esiopetusikäisille suunnatussa pedagogisessa draamaleikissä näkyy piirteitä niin draamasta, luovasta leikistä kuin ilmaisullisista taiteista. Pedagogiikka kuvaa opetuksellista toimintaa, jossa opettajan osuudella on suuri merkitys. Pedagogisessa draamassa yhdistyvät leikin ja näytelmän elementit. Pedagoginen draamaleikki on leikkiä, jossa opettajat ovat mukana. (Korhonen 2005, 33.) Tulosteni mukaan draamakasvatuksessa yhdistyvät kuusivuotiaille merkityksellinen leikki ja oppiminen. Toivanen (2009, 31) selvittää draamakasvatuksellisen työskentelyn perustuvan leikinomaiseen ja lapsen kehitystason huomioivaan toimintaan, joka edistää muun muassa lapsen kielellistä kehitystä ja valmiuksia oppia uusia asioita. Piekkari (1995, 151) toteaa draamatyöskentelyn mahdollistavan yhteistoiminnallisen oppimisen omien edellytysten pohjalta. Esiopetusikäisten lasten parissa tapahtuvassa draamatyöskentelyssä on tärkeä huomioida lapsi aktiivisena oman tietoaikensa jäsentäjänä, jolloin tavoitteita ja arvoperustaa toteutetaan parhaalla mahdollisella tavalla. Tuloksistani ilmenee, että mikäli vakavia asioita kuten yksinäisyys ja surullisuus tai ajankohtaisia teemoja käsitellään leikin varjolla ja lasten kokemusmaailman pohjalta tuetaan lapsen luontaisen toiminnan kautta tapahtuvaa oppimista ja näin ollen tuetaan lasten sen hetkistä kehityskautta.

Monipuolisessa kehityksessä näkyi tulosteni mukaan lasten mielikuvituksen kehittyminen. Lapsella on tarve oppia mielikuvituksen kautta, mikä otetaan huomioon draamatoimintaa järjestettäessä. (Toivanen 2009, 31). Tuloksistani ilmenee, että mielikuvitusta kartutettiin kun sitä harjoitettiin sillä muutamien lasten mielikuvitus oli hyvin rajallista. Mielikuvituksen kehittyessä draamamenetelmien avulla, mahdollistuu sen kautta oppiminenkin paremmin. Draaman keinot antavat mahdollisuuden fantasian käyttöön ja pohtivaan ajatteluun, jotka mahdollistavat lapsella luonnostaan olevien mielikuvituksen, luovuuden ja kokeilumielen vahvistamisessa. (Jääliinoja 2000, 27.) Tuloksistani selviää, että lasten oli helppo lähteä mukaan kuvitteelliseen toimintaan, mikä kertoo lasten mielikuvituksen rikkaudesta. Tuloksistani esiintyvä seikka on myös se, että mielikuvitus ei ole olemassa yhtä vahvana jokaisella lapsella ja tästä syystä sen harjoittaminen oli tärkeää. Mielikuvituksen monipuolinen käyttö antaa leikeille syvyyttä ja mahdollisuuden rikastaa ajatusmaailmaa.

Tulokseni osoittavat, että draamamenetelmillä kehitetään lasten tunneilmaisua. Tunteiden ilmaiseminen helpottuu lapsen toimiessa itselleen mielekkäällä tavalla (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 20). Tulosteni mukaan tunneharjoitukset olivat lasten ehdottomia suosikkeja ja niihin osallistuivat aina kaikki. Lasten tunneilmaisuus helpottui turvallisessa ilmapiirissä ja turvallisissa menetelmin. Draaman leikillisuus tekee mahdolliseksi sellaisen vakavuuden, jota ei pelkän aiheesta keskustelun kautta voida saavuttaa. Käsiteltäviä aiheita voivat olla esimerkiksi: erilaisuus, kiusaaminen ja monikulttuurisuus. (Toivanen 2009, 31–32.) Leikin varjolla on turvallista kokeilla, eläytyä ja muistella ilman todellisuuden asettamia rajoitteita (Rusanen 1995, 23). Tuloksista ilmenee, että tunneharjoitukset toimivat eritoten arempien lasten kohdalla ja he ilmaisivat itseään sekä tunteitaan herkemmin leikin varjolla. Björkgrenin (2006) saamien tutkimustulosten yhteneväisyys oman työni tuloksiin verraten ilmenee seuraavanlaisista havainnoista: lapset nauttivat monipuolisista harjoitteista ja harjoitteet rohkaisivat muutamia lapsia ilmaisemaan itseään sekä käsittelemään tunteitaan paremmin.

Toivasen (2009, 31, 35) mukaan draamatoiminta korostaa lasten keskinäistä yhteistyötä ja ryhmälähtöisyyttä. Draama tarjoaa myös korkean elämystason sekä sietämiskykyä sellaisia tilanteita kohtaan, jotka ovat jollain tapaa keskeneräisiä. Draamatyöskentely kehittää pienten lasten pitkäjänteisyyttä ja keskittymiskykyä. Tuloksistani käy ilmi, että lasten me-henki kasvoi ryhmässä ja draamatyöskentelyn vaihteellinen ja omaa näytelmää kohti vienyttä projekti kehitti lasten pitkäjänteisyyttä. Nietosvuoren (2008, 135) esittämän tiedon mukaan taidelähtöisissä työtavoissa korostuu toiminnallisuus, elämyksellisyys sekä yhteisöllisyys, joiden vaikutukset näkyvät yksilön kokemuksissa omassa yhteisössään ja rakentavat yhteisön sisäistä me-henkeä. Tulosteni mukaan lisääntynyt sopuisuus ryhmässä sekä sitä kautta kasvanut yhteishenki ja hyvä ilmapiiri auttoivat ryhmähengen kehittymisessä.

Draamakasvatuksella aikaansaadaan positiivisia muutoksia kohderyhmässä. Jäälinojan (2000, 27) mukaan draaman avulla luodaan perustaa hyvälle itsetunnolle, rohkaistaan kokonaisilmaisua sekä esittämiseen yksin ja ryhmässä. Draamatyöskentely lisää lasten sosiaalisuutta ja ymmärrystä toisia kohtaan, toisten hyväksymistä, vastavuoroisuutta sekä empatiakykyä. (Toivanen 2009, 35.) Toivanen luettelee olennaisia huomioita draamatyöskentelyn vaikutuksista, tuomatta kuiten-

kaan esille tutkimukseni puitteissa esille tullutta tulosta lasten itsearvostuksen lisääntymisestä. Tulokseni osoittavat lasten itsearvostuksen lisääntymisen niin itseä kuin muita ryhmäläisiä kohtaan, lisäksi draamatyöskentely vahvisti lasten itsetuntoa lapsen kokiessa onnistumisia monipuolisten harjoitteiden ansiosta. Lapset oppivat arvostamaan itseään ja aikaansaannoksiaan näkemällä ja kokemalla konkreettisia tuloksia osaamisen vahvistuessa eri alueilla. Tuloksista ilmenee että lasten itsetunto vahvistuu kun lapset huomioidaan ja otetaan mukaan toiminnan suunnitteluun. Kalliolan ja Ruokosen (2009, 70) mukaan kasvattajan ja lapsen aito vuorovaikutus ja läheisyys toimivat rohkaisevan ilmapiirin aineksina sekä kehittävät lapsen positiivista minäkäsitystä ja itsetuntoa.

Pennasen ja Rauhasen (2011) tutkimuksesta nousseiden johtopäätösten mukaan draama toimii myös eettisyyskasvatuksen välineenä ja draamatuokioilla oli herätetty lapsissa paljon eritasoista pohdintaa. Harjoitukset olivat vaikuttaneet myös odottamattomien tilanteiden ja tunteiden syntymiseen. Omista tuloksistani ei noussut eettisyys yhtä vahvana kuin Pennasen ja Rauhasen tutkimuksesta. Pohdintaa lasten kesken syntyi, mutta ei niin merkittävässä määrin. Lasten kanssa työskennellessä odottamattomia tilanteita ja tunteita voi esiintyä uskoakseni muutoinkin kuin draamatyöskentelyn yhteydessä, enkä omissa tuloksissani ole nostanut tätä seikkaa keskeisimpien havaintojen joukkoon. Jääliinajan (2000, 27) kertomaan peilaten tulokseni osoittavat lasten rohkeuden lisääntyvän sekä yksin että ryhmässä toimessaan ja lisäksi lasten esiintymisrohkeus kasvoi.

Draamamenetelmät jäivät päiväkodin käyttöön. Vasun (2005, 24) mukaan varhaiskasvatusympäristössä huomioidaan lapsen mahdollisuus kokea taiteellisia elämyksiä. Lisäksi lapselle annetaan aikaa ja tilaa tutkia vapaasti taiteellisia materiaaleja, ideoita ja käsitteitä ja harjoittaa monipuolisesti taitojaan. Tuloksistani ilmenee, että henkilöstö innostui käyttämästäni draamamenetelmistä. Esikoululaisten ohjaaja havaitsi draamaharjoitusten tarjoaman hyödyn harjaannuttaa taidemenetelmin varsinkin lasten tunteiden ilmaisua. Oleanderin ja Saarisen (2009, 3) mukaan nykypäivänä on nähtävissä kiirettä ja tehokkuuteen pyrkimystä. Tästä syystä lapsille on tärkeää tuottaa iloa, rikastaa ja syventää heidän tunne-elämänsä sekä tukea heidän kasvuun kohti ihmisyyttä ja oman identiteetin vahvistamista. Tuloksista ilmenee esikoululaisten ohjaajan tiedostavan hallinnollisten asioiden ja päi-

vähoidon yleisten toimien aikaa vievän vaikutuksen. Draamaharjoituksiin tutustumalla hän kuitenkin oivalsi niiden monipuoliset vaikutukset lapsiryhmään ja oli valmis hyödyntämään harjoituksia ja antamaan niille oman sijansa päiväkodin arjessa.

Vastaavanlaiset draamaprojektit ovat epätodennäköisiä päiväkodin henkilöstön voimin. Toteutusprojektilla tavoitellaan jotain ennalta määrättyä tavoitetta ja sen toteutusta. Toteutusprojektin haasteena pidetään aikataulua, sen ollessa joustamaton tekijä, jonka mukaan muun projektin on mukauduttava. Toteutusprojektin erityispiirteitä ovat tähtäys projektin valmistumisesta tiettyyn ajankohtaan mennessä, projektissa kiire kasvaa loppua kohden ja lisäksi projekti sisältää riskejä, joita on vaikea ennalta määrittellä. (Kettunen 2003, 23–24.) Tulosteni mukaan esikoululaiset ovat haastava kohderyhmä siksi, että kouluun ja muuhun esiopetukseen valmistaminen ja toteutus vievät paljon aikaa jolloin projektin aikataulut on haasteellista. Lisäksi esikoululaiset eivät ole yhtä sääntillisesti päiväkodissa kuin heitä nuoremmat lapset. Tuloksista voi päätellä, että tavallisten päiväkotien arjessa ei ole aikaa pitkille projekteille oman henkilökunnan voimin. Tulosteni mukaan projekti vaatii pitkäjänteistä paneutumista ja huolellista suunnittelua jolloin varsinkin pienen päiväkodin resurssit ovat riittämättömät jos projektin toteuttajana ei toimi ulkopuolinen taho.

Sosionomi (amk) on sopiva henkilö hyödyntämään draamakasvatusta työmenetelmään. Kasvattaja mahdollistaa lasten esteettisten kokemusten synty-
misen. Kasvattaja huomioi lapsilla olevat herkät ja avoimet aistit ja kyvyn olla aidoisti läsnä. (Ruokonen & Rusanen 2009, 10.) Tuloksistani ilmenee, että draamatyöskentelyssä otin esteettisyyden ja emotionaalisen kokemuksen ulottuvuudet huomioon lasten mahdollisimman syvien aisti- ja tunnekokemusten aikaansaamiseksi. Sosionomilla (amk) on vahva sosiaalipedagoginen osaaminen. Sosionomi (amk) osaa innovatiivisin ja tulevaisuusorientoitunein keinoin arvioida ja kehittää sosiaalialan asiakastyön työmenetelmiä ja toimintatapoja asiakaslähtöisyyttä ja vaikuttavuuden lisäämistä silmällä pitäen (Viinamäki & Pohjola 2009, 39). Tulokseni osoittavat, että tarkastelin rooliani reflektiivisesti mahdollisimman syvällisen itsearvioinnin muodostumiseksi. Itsearvioinnilla minun oli mahdollista kehittää toimintatapojani ja ohjaustani. Tuloksia tarkastelemalla tuokiossani näkyi lapsilähtö-

syys, ryhmän kehitystaso, tarpeet ja toiveet. Huomioin yksilöiden osaamisalueita ja eritoten arkojen lasten osallistumismahdollisuuksia tavoitteellisella työskentelyllä. Hapon (2008, 99) mukaan sosionomin (amk) osaamisen vahvuusalueet painottuvat sosiaalipedagogiseen osaamiseen. Sosionomi (amk) kiinnittää huomiota lapsen tavoitteelliseen tukemiseen ja ohjaamiseen arjessa, kasvun eri vaiheissa sekä erilaisissa elämäntilanteissa. Tuloksistani ilmenee lasten yksilöllisten taipumusten ja osittain myös elämäntilanteiden huomioon otto työskentelyssäni. Lasten kokemusmaailmasta hyödynsin joitain aineksia tuokioiden suunnitteluun kuitenkin varmistamalla, että ketään ei loukata vaan herätetään erilaisia ajatuksia ja niiden kautta keskustelua vakavistakin asioista. Tuloksista selviää myös, että huomioin toimintaympäristön vaikutukset lasten käyttäytymiseen ja loin innostavan ja kannustavan ilmapiirin.

7 POHDINTA

Opinnäytetyöni työstäminen oli erittäin vaiherikasta, mielenkiintoista ja innostavaa alusta loppuun saakka. Draamakasvatuksen liittyessä itselle niin merkityksellisiin ja läheisiin taidelähtöisiin menetelmiin, oli tutkimuksen puitteissa vietetty aika todella positiivista. Draamakasvatusaiheeseen pureutuminen oli hyvin pitkälle haastumista vieraalle maaperälle, mutta koin sen ainoastaan positiivisena haasteena. Draamakasvatuksesta varhaiskasvatuksessa käytettävänä menetelmänä luokiessani tiesin, että se on jotain mitä tahdon ja aion käytännössä kokeilla. Teoriapohjaan huolellinen tutustuminen ja tavoitteellisen draamaprojektin toteuttaminen mahdollistivat, että jokainen työni vaiheeseen sisältynyt hetki oli tieto- ja taito-varantojani ehdottomasti rikastava ja kasvattava sekä positiivisia tuloksia aikaansaava. Tutkimuksen edetessä minusta tuntui kehittyvän varsinainen draamakasvatuksen asiantuntija. Vaiheittain huomasin ajatusmaailmani rikastumisen, eikä kirjallisuutta tarvinnut niin kurinalaisesti selailla. Ideat alkoivat syntyä itsestään karttuvan kokemuksen, aiheen innostavuuden sekä lasten innokkuuden ja draamaprojektia tukevan henkilökunnan tähden.

Draamakasvatus ja draamatyöskentely oli suhteellisen helppo ujuttaa esikouluikäisten lasten arkeen ja johdatella heidät draamatuokioiden avulla kohti ilmaisun, aistien, eläytymisen ja luovuuden keskiötä ja näytelmän rakentamista, sillä leikkiminen eri muodoissaan ja varsinkin roolileikit ovat läsnä heidän arjessaan. Osittaisena haasteena koin esikoululaisten hoitopäivien vaihtelevuuden ja vain muutamalla kerralla kaikki yhdeksän lasta olivat paikalla. Tästä syystä minun oli tarkkaan huolehdittava, että jokaista lasta on orientoitu varsinkin näytelmää varten, mikäli harjoitukset olivat heidän kohdallaan jääneet vähemmälle.

Leikin merkityksen korostaminen, luovin, taiteellisin ja kulttuurisin vivahtein, antoi lapsille mahdollisuuden löytää omat luovuuden lähteensä ja kokonaisvaltaisen

nautinnon ja elämyksen kokemuksen arjen keskellä. Draamakasvatusta hyödyntämällä saatiin aikaan merkittäviä muutoksia ja parannuksia lasten kasvussa ja kehityksessä. Draamaprojektini aikana esille tulleet ehkä näkyvimvät muutokset ja kehityksen paikat liittyvät lasten itsetunnon vahvistumiseen, rohkeuden lisääntymiseen, ryhmätyöskentelyn parantumiseen ja ilmaisutaitojen kuten tunneilmaisun kehittymiseen. Joillakin lapsilla nämä alueet kehittyivät, toisilla muotoutuivat tai muokkaantuivat entisestään.

Päiväkoti mahdollistaa lapselle oman näkemykseni mukaan laadukkaan kasvuympäristön, jossa lapsi voi kehittyä ja oppia yhdessä ikätovereidensa kanssa. Lapsen kokonaisvaltainen kehittyminen ja tarpeet on huomioitu arjessa ravinnonsaannilla, liikunnalla, lepohetkillä, ulkoilulla, satu -ja musiikkihetkillä, leikillä ja luovilla toimilla kuten kuvallista ilmaisua harjoittavilla menetelmillä. Mielestäni taidekokemukset ja taiteen tekeminen ovat tärkeitä ja vaalimisen arvoisia asioita, joita tulisi ehdottomasti lisätä varhaiskasvatuksen arkeen. Säännölliset vierailut esimerkiksi teattereissa avaavat lapsille aidon taiteen maailman, jossa he saavat olla mukana itse kokijoina ja näkijöinä. Konkreettinen mukanaolo on tunnekokemusten kannalta paljon rikkaampaa kuin television kautta esitetyt taiteet. Media on niin vaikuttava nykyajan tiedottaja ja koukuttaja, että draamaprojekteja tarvittaisiin useammin kuin kerran vuodessa jotta lasten mieliä ruokittaisiin muutoinkin kuin television ja tietokoneen kautta. Mediallakin on kehittävä vaikutuksensa, enkä missään nimessä ainoastaan väheksy sen merkitystä, mutta sen kautta oppiminen ei saisi olla liian vallitsevaa, lasten oman luovuuden kehityksen kuihduttaja.

Uskon vakaasti, että draamaprojekteja on mahdollista toteuttaa ilman rahoitusta, sillä eri tahot varsinkin kulttuuripuolelta ja muista varhaiskasvatuspalveluista ovat varmasti valmiita materiaalien lainaamiseen. Draamaideoita tarjoavat aiheesta kertovat kirjallisuus ja muut lähteet, joten aloittelijankaan ei tarvitse aloittaa tyhjästä. Draamakasvatukselliset projektit ovat laadukkaita silloin kun tulosta syntyy. Laatua voidaan arvioida teettämällä haastatteluja henkilöstölle, lapsiryhmälle tai vanhemmille projektin vaikutuksista. Projektin aikana havaitut positiiviset muutokset kohderyhmässä tai toimintaympäristössä ovat aina projektia tukevia tuloksia. Varhaiskasvatuksessa tehtävän työn laatua, tietoja, taitoja, toimintaa, kasvatustavoitteita sekä kotien että muiden tahojen kanssa tehtävää yhteistyötä on arvioitava

ja kehitettävä tarpeen mukaan jatkuvasti. Arviointimenetelminä voidaan käyttää esimerkiksi yhteisiä keskusteluja, ja erilaisia laatukselyjä. Varhaiskasvattajien, vanhempien ja erinäisten kulttuuritahojen yhteistyöllä voidaan parantaa varhaiskasvatuksen kulttuurista toimintaa ja luoda sille edellytykset muuttua tulevaisuuden tuomien haasteiden mukaisesti.

Lasta on kannustettava harjoittamaan omaa ilmaisuaan yksin ja ryhmässä, mikä on merkittävää pelkästään siihen nähden, ettei lapsi jää ulkopuoliseksi ja pahimmillaan syrjäydy. Päivähoitohenkilökunnan käytettävissä ovat erilaiset keinot kuten luova ilmaisu, satujen kerronta, nukketeatteri ja draama. Luovat menetelmät eivät tue ainoastaan lasten oppimista vaan antavat henkilökunnalle vaihtoehtoisia menetelmiä toteuttaa päivähoitoa ja edesauttavat näin myös jaksamista työssä. Aikuiset ovat vastuussa lasten taidekokemuksista ja kulttuurin näkyväksi tekemisestä.

Kaiken kaikkiaan työni eteni aikataulussa ja valmistui ajoissa. Tutkimukseni onnistui odotusten mukaisesti ja sujui kokonaisuudessaan hienosti huolimatta siitä, että työni käsitteli itselleni lähes vierasta aihetta. Sain hakemilleni tutkimuskysymyksilleni vahvistusta ja uudenlaisen kokemuksen myötä paljon uutta hyödyllistä tietoa ja taitoa, joita voin ammentaa tulevaisuudessa mahdollisesti varhaiskasvatuksessa, mutta myös muunlaisissa ympäristöissä ja eri asiakasryhmien tarpeisiin. Jokaisessa projektissa kuten omassanikin on kuitenkin aina kehitettävän varaa. Jälkeenpäin projektia tarkastellessani, olisin tahtonut vahvistaa vielä lasten kokemuksia draamatyöskentelystä lasten loppuhaastattelulla. Olisin myös tiedottanut vielä selkeämmin päiväkodin henkilöstölle heidän havaintojensa merkityksestä ja esittänyt tarkemman toiveen henkilöstön eri jäsenten osallistumisesta draamatuokioiden havainnoimiseen, jolloin tutkimustulokseni olisivat olleet vielä kattavampia ja useamman päiväkodissa työskentelevän aikuisen mielipiteistä koostuvia.

Työn tekeminen oli kuitenkin antoisaa ja tulen muistelemaan sitä vielä pitkään. Mikään muu aihe ei olisi ruokkinut itseäni henkisesti ja fyysisesti yhtä hyvin kuin tadelähtöisiin menetelmiin lukeutuva draamakasvatus. Luovat ja toiminnalliset menetelmät ovat enemmän kuin oma juttuni ja niiden olemassa olo tulee varmasti näkymään työssäni yhtä lailla kuin vapaa-ajalla. Taidetta ilmentävien työskentely-

tapojen merkityksellisyyttä ei voida mielestäni sivuuttaa muuttuvassa maailmassa. Olen vakuuttunut, että taiteita työssään hyödyntäviä osaajia tullaan vielä tarvitsemaan yksilöiden ja ryhmien vaikeiden tilanteiden ja ongelmien avaajina sekä ennaltaehkäisyssä. Sosiaalialalla toimiva sosionomi tiedostaa tämän tosiasian ja etsii, löytää ja käyttää ongelmia ratkaisevia tai helpottavia sekä yksilöitä monipuolisesti kehittäviä ja kasvattavia työmenetelmiä kuten draamakasvatusta työssään.

Lopuksi tahtoisin esittää päiväkotia Sinimäelle ja sen henkilökunnalle, eritoten vastaavalle lastentarhanopettajalle lämpimät kiitokseni mahdollisuudesta toteuttaa tämä tutkimus heidän toimintaympäristössään. Erityiskiitos kuuluu tietysti Sinimäen esikoululaisille, joiden parissa sain toteuttaa elämyksellisen ja haaveilemani draamaprojektin. Ilman lasten innostuneisuutta, mukanaoloa ja panostusta, olisi draamaprojekti jäänyt erittäin köyhäksi ja ehkä toteuttamatta. Tahdon lausua kiitokseni myös opinnäytetyöni ohjaaja Päivi Rinteelle, jonka kannustavat sanat ja asiantunteva näkemys auttoi työni etenemisvaiheissa.

LÄHTEET

Björkgren, L. 2006. Vaaleanpunaiset seeprat: draamaprosessi päiväkodissa. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Helsingin yksikkö, sosiaalialan koulutusohjelma, sosionomi (amk). Opinnäytetyö. Saatavana: http://kirjastot.diak.fi/files/diak_lib/Helsinki2006/eacbea_Helsinki_Bjorkgren_c5938.pdf

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 6.p. Tampere: Vastapaino.

Happo, I. 2008. Sosionomit sosiaalialan työkentällä: sosionomin (amk) osaaminen ja osaamishaasteet varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: L. Viinamäki (toim.) 14 puheenvuoroa sosionomien (amk) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi- Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Raportteja ja tutkimuksia 2/2008, 99–114.

Heikkinen, H. 2004. Vakava leikkisyys: draamakasvatusta opettajille. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus: opetusta, taidetta, tutkimista. Jyväskylä: Minerva kustannus Oy.

Heikkinen, H.L.T. 2007. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa: H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon: toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16–38.

Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa: H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä: toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 25–62.

Heikkinen, H.L.T. & Syrjälä, L. 2007. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa: H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon: toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–162.

Helenius, A. 2000. Draamasta toiminnan suunnittelun kulmakivi. Teoksessa: A. Helenius, P. Jääliñoja, H. Sormunen (toim.) Sesam!: avaimia esiopetuksen draamapedagogiikkaan. Jyväskylä: Atena, 11–18.

Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. painos. Keuruu:

Tammi.

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila- Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Helsinki: Varhaiskasvatus 90 Oy.

Huovinen, T. & Rovio, E. 2007. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa: H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon: toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 94–113.

Ilmaisupainotteinen taideprojekti. [Verkkojulkaisu]. [Viitattu 5.2.2010]. Saatavana: http://www.seinajoki.fi/paivahoito/ylinen/.ylisen_paivakoti.html/29790.pdf

Jantunen, T. 1996. Esiopetuksen lapsilähtöisyys. Teoksessa: T. Jantunen, P. Rönneberg (toim.) Anna lapsen leikkiä: kirja leikistä ja lapsilähtöisyydestä. Jyväskylä: Atena, 11–16.

Jääliinoja, P. 2000. Draaman lähteillä. Teoksessa: A. Helenius, P. Jääliinoja, H. Sormunen (toim.) Sesam!: avaimia esiopetuksen draamapedagogiikkaan. Jyväskylä: Atena, 20–40.

Jääliinoja, P. 2000. Eri-ikäisten draamapedagogiikan erityispiirteitä. Teoksessa: A. Helenius, P. Jääliinoja, H. Sormunen (toim.) Sesam!: avaimia esiopetuksen draamapedagogiikkaan. Jyväskylä: Atena, 110–136.

Kalliala, M. & Ruokonen, I. 2009. Kulttuurisen linssin läpi. Teoksessa: I. Ruokonen, S. Rusanen & A-L. Välimäki (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa: iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos, 66–70.

Karlsson, Å. & Marttala, A. 2001. Projektkirja: onnistuneen projektin toteuttaminen. Helsinki: Kauppakaari.

Kettunen, S. 2003. Onnistu projektissa. Helsinki: WSOY.

Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa: H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä: toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 63–83.

Korhonen, R. 2001. Leikki kuusivuotiaiden lasten esiopetuksessa. Teoksessa: B. Högström, O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus, 37–42.

Laento, K. & Nousiainen, K. 2009. Varhaiskasvattaja taidekasvatuksen toteuttajana Neidonkalliossa. Teoksessa: I. Ruokonen, S. Rusanen & A-L. Välimäki (toim.)

Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa: iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 90–95.

L 19.1.1973/36. Laki lasten päivähoitosta.

Liukko, S. 1998. Ilmaisia ipanoille. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Lummelahti, L. 1995. Lapsikeskeinen esiopetus. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Nietosvuori, L. 2008. Luovat ja toiminnalliset menetelmät sosionomin työssä. Teoksessa: L. Viinamäki (toim.) 14 puheenvuoroa sosionomien (amk) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi- Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Raportteja ja tutkimuksia 2/2008, 135–142.

Oleander, S. & Saarinen, S. 2009. Lukijalle. Taikareppu, 3.

Pennanen, K. & Rauhanen, S. 2011. Draama tunteiden käsittelyn välineenä: luovuuden mahdollisuudet varhaiskasvatuksessa. Laurea- ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö. Julkaisematon.

Piekkari, U. 1995. Draamavalmiuksien kehittäminen esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa: J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.) Draama. Elämys. Kokemus: kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 151- 168.

Piironen, L., Ruokonen, I., Karppinen, S., Pulli, E., Hakala, L., Segercrantz, T. & Grönholm, I. 2001. Taide ja kulttuuri sekä liikunta ja terveys. Teoksessa: B. Högström & O. Saloranta. Esiopetus: tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Helsinki: Opetushallitus, 137-140.

Piispanen, H. [Verkkosivu]. Talo sivusateenkaarella: rentoutustarina lapsille. [Viitattu 30.3.2011]. Saatavana: http://hypnologia.com/lehdet/0303/talo033.html?TB_iframe=true&height=600&width=800

Päiväkoti Sinimäen esittely. ”Ei päiväystä”. [Viitattu 22.5.2011].

Rintakorpi, K. 2009. Dokumentointi toiminnan kehittämisen välineenä. Teoksessa: I. Ruokonen, S. Rusanen & A-L. Välimäki (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa: iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 84–89.

Rooyackers, P. 1994. Draamaleikkikirja. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Ruokonen, I. 7.3.2003. Varhaisiän taidekasvatus kulttuurisen luovuuden lähteenä. [Verkkójulkaisu]. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus STAKES. [Viitattu 11.2.2009]. Saatavana: <http://varttua.stakes.fi/NR/rdonlyres/5D450354-9961-4048-80A6-CD840FC7B50C/0/ruokonen.pdf>

Ruokonen, I. & Rusanen, S. 2009. Esteettinen kasvattaja kulttuurisena kasvattajana. Teoksessa: I. Ruokonen, S. Rusanen & A-L. Välimäki (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa: iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 10–15.

Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A-L. (toim.) 2009. Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa: iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Rusanen, S. 1995. Teatteritaidetta vai lasten leikkiä? Teoksessa: J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.) Draama. Elämys. Kokemus: kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 23–31.

Rusanen, S. 2005. Osallistavan teatterin lajeista. Teoksessa: P. Korhonen & R. Airaksinen (toim.) Hyvä hankaus: teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 38.

Sarras, S. 1994. Taidekasvatusprojekteja tavallisissa päiväkotiryhmissä. Teoksessa: T. Surakka (toim.) Lapsi keksii maailman uudelleen: taide varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 82–90.

Sinivuori P & T. 2007. Esiripusta arvoihin: toiminnallinen draamakasvatuskirja. Jyväskylä: Atena.

Steinerpäiväkoti Pajulintu. [Verkkosivusto]. [Viitattu 9.5.2011]. Saatavana: http://www.pajulintu.fi/?page_id=8

Toivanen, T. 2009. Draamakasvatuksen mahdollisuudet varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: I. Ruokonen, S. Rusanen & A-L. Välimäki (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa: iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 30–35.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Vala, K. 2009. Lukijalle. Taikareppu, 3.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. [Verkkajulkaisu]. Helsinki: STAKES. [Viitattu 17.10.2010]. Saatavana: <http://varttua.stakes.fi/NR/rdonlyres/DD04983E-D154-4FE4-90A1-E2690175BE26/0/vasu.pdf>

Vehkalahti, R. 2006. Leikkivä teatteri: opas teatteri - ilmaisun ohjaajalle. Helsinki: LK- KIRJAT.

Viinamäki, L. & Pohjola, A. 2009. Sosionomi (Ylempi AMK)-tutkinnon suorittaneiden näkemykset osaamisestaan ja paikastaan työmarkkinoilla: sosiaalialan koulu-

tusohjelmassa sosionomi (AMK & ylempi AMK) tutkintojen tuottamat kompetenssit. Teoksessa: L. Viinamäki (toim.) Sosionomilta eivät hommat lopu: ammattikäytön kehittäminen haasteena sosionomi AMK- tutkinnoissa. Kemi- Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Raportteja ja tutkimuksia 1/2009, 22–41.

Vähänikkilä, R. 1995. Draama on viestintää. Teoksessa: J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.) Draama. Elämys. Kokemus: kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 123–138.

LIITTEET

LIITE 1: Sopimuspohja opinnäytetyöstä

Opiskelijan nimi ja yhteystiedot (osoite, puhelin ja sähköposti):

Koulutusohjelma: _____

Opinnäytetyön ohjaajan nimi ja yhteystiedot (osoite, puhelin ja sähköposti):

Toimeksiantajan/työn tilaajan/yhteistyöorganisaation edustaja ja asema organisaatiossa: _____

Toimeksiantajan/työn tilaajan/yhteistyöorganisaation edustajan yhteystiedot (osoite, puhelin ja sähköposti):

Opinnäytetyön (15 op) alustava nimi/aihe _____

Opinnäytetyöhön kuuluvat tehtävät: _____

Työn tekemisestä aiheutuvien kustannusten korvaaminen: _____

Arvioitu aika opinnäytetyön tekemiseen: ____/____ 200__ - ____/____ 200__

Päiväys ____/____ 200__

Opinnäytetyö on julkinen asiakirja.

Opinnäytetyöni saa julkistaa Theseus-verkkokirjastossa (rasti ruutuun)

Opiskelijan _____ allekirjoitus:

Ohjaajan _____ allekirjoitus:

Toimeksiantajan/tilaajan/yhteistyötahon _____ edustajan _____ allekirjoitus:

HUOM! Sopimukseen mahdollisesti liittyvistä tekijänoikeuksista ja muista erityisehdoista on sovittava erikseen kirjallisesti.

Tiedote kotiväelle

Hyvät esikoululaisen vanhemmat,

Opiskelen Seinäjoen ammattikorkeakoulussa sosiaali-alan koulutusohjelmassa. Valmistun sosionomiksi ensi kevään/kesän korvalla. Olen koko opiskelujeni ajan kerännyt varhaiskasvatuspisteitä, joiden puolesta voin toimia tulevaisuudessa myös lastentarhanopettajana.

Opinnäytetyöni aloittaminen on tällä hetkellä erittäin ajankohtaista. Opinnäytetyöni aiheena on draamakasvatus varhaiskasvatuksessa. Draamakasvatus, ts. taidekasvatus, sisältää laajan kirjon erinäistä toimintaa ja siihen voi sisällyttää satuja, loruja, leikkejä ja teatteria sekä paljon muita luovia menetelmiä. Ideanani on toteuttaa *näytelmäprojekti* esikoululaisten ryhmässä, lapsilähtöisyyttä silmällä pitäen.

Projektini työstäminen alkaa viikolla 43, syyslomaviikon jälkeen Päiväkoti Sinimäessä, esikouluryhmässä. Viikolla 43, minun olisi tarkoitus tutustua lapsiryhmään ja virittää heidät ilmaisuharjoitusten avulla draaman maailmaan. Ilmaisuharjoitusten jälkeen haastattelisin lapsia ja tiedustelisin heidän tuntemuksiaan harjoitteista. Näitä haastatteluja varten koulumme antaa käyttöömme nauhureita, jotta haastatteluihin voidaan vielä opinnäytetyön kirjallisen osuuden työstövaiheessa palata. *Haastatteluja varten pyytäisinkin tämän tiedotuksen kautta teidän lupaanne siihen, että saisin haastatella lastanne ja kirjata haastattelut opinnäytetyöhöni.* Minulla on täysi vaitiolovelvollisuus, eivätkä lasten nimet tule näkymään opinnäytetyössäni.

Projektini tulee jatkumaan ensi vuoden tammikuussa, jolloin tarkoituksena on jatkaa ilmaisuharjoituksia samassa paikassa ja saman ryhmän kanssa. Ensi vuoden alkukevällä, aloitan päiväkoti Sinimäessä kuuden viikon mittaisen projektiharjoittelun, jonka sisällä työstän opinnäytetyötäni. Ensi kevään aikana, alkaisin työstää lasten kanssa itse näytelmää. Projektin eri vaiheita olisi tarkoitus valokuvata ja itse

näytelmä videoita, jotta kotiväkikin saisi taltiointeja jälkikäteen katsella. *Valokuvausta ja videointia varten pyytäisin myös teidän lupaanne. Liitteenä on lupakysely taltioimista varten.*

Jos mieleenne tulvii kysymyksiä tai jotain jäi minulta sanomatta, niin ottakaa rohkeasti yhteyttä!

Ystävällisin terveisin:

Opiskelija: Maria Siipola

xxx.xxx@xxx.fi, p. xxx- xxx xxxx



Lapsen nimi

Annan luvan lapseni valokuvaukseen ja videointiin _____

En halua, että lastani kuvataan _____

Päiväys

Vanhemman allekirjoitus

LIITE 3: Draamakirjallisuus

Airaksinen, R. & Okkonen, S. 2006. Teatteria tenaville: lapsi teatterin kokijana. Helsinki: Tammi.

Bell, N. 2006. Ystäväni, tuttavani: laululeikkikirja. Helsinki: Tammi.

Hyppönen, M. & Linnossuo, O. 2002. zip, zap, ja boing: leikkejä ja muita toiminnallisia menetelmiä hoito-, kasvatus ja sosiaalialan koulutukseen ja työhön. Helsinki: Lasten keskus.

Helenius, A., Jääliinoja, P. & Sormunen, H. 2000. Sesam!: avaimia esiopetuksen draamapedagogiikkaan. Jyväskylä: Atena.

Liukko, S. 1998. Ilmaisua ipanoille. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Nurmi, R. 1999. Eläytyen hyvään: eettistä kasvua draaman avulla. Helsinki: Kerhokeskus-koulutyön tuki ry.

Peltonen, A., Kullberg- Piilola, T. & Kullberg- Turtiainen, M. 2002. Tunnemuksu ja mututoukka: tunnetaito- ohjelma esikouluun ja alkuopetukseen. Helsinki: Lasten keskus.

Roca, N. 2005. Teatteri: mitä on taide? Suomentaja Nina Harjanne. Helsinki: Perhemediat Oy.

Rooyackers, P. 1994. Draamaleikkikirja. Helsinki: Painatuskeskus.

Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A-L. (toim.) 2009. Taidekasvatusvarhaiskasvatuksessa: iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Kirjoittajat ja Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.

Sinivuori, P. & T. 2007. Esiripusta arvoihin: toiminnallinen draamakasvatuskirja. Jyväskylä: Atena.

LIITE 4: Esikoululaisten ryhmähaastattelu alkukartoituksessa (haastatteluun osallistuvia lapsia oli yhteensä viisi, sillä kaikki eivät olleet paikalla)

1. Mitä teidän mielestä on mielikuvitus? (Onko mielikuvitus tärkeää?)
2. Minkälaisia tunteita ihmisellä voi olla?
3. Oletteko koskaan kuulleet sellaista sanaa kuin Draama? Missä on kuullut siitä puhuttavan?
4. Oletteko koskaan näytelleet päiväkodissa tai jossain muualla? Onko se ollut mukavaa? Kuuluvatko erilaiset tunteet näytelmään?
5. Mitä kaikkea näytelmää varten pitää tehdä? Minkälainen on hyvä näytelmä tai teatteri? Mikä tekee näytelmästä kivan?

LIITE 5: Draamatuokiot

Milloin	Käytetty aika	Mitä tein	Kohderyhmä	Tavoitteet
Vko 10 ke: 9.3.2011	8.30.- 9.30	Alkuesittelyt ja projektista kertominen, näytelmän portaat, sähkötysleikki, kuvittelu ilmeleikki, musiikki- ja liikeleikki, loppurentoutus.	Seitsemän esikoululaista ja minä	Tavoitteena oli projektin käynnistäminen sen vaiheisiin tutustumalla, kontaktin luominen ja keskittyminen emotionaalisiin ja älyllisiin osa-alueisiin. Tavoitteena oli myös tutustua teatterin tekemiseen ja roolinottoon.
To:10.3.2011	8.30. – 9.30	Nimikierrros, kehon herätteleikki, teatterikirjan alkusivujen lukua/ilmeiden ja asentojen harjoittelua, stillkuvia kahdella tavalla.	Kuusi esikoululaista ja minä	
Pe:11.3.2011	8.30.- 9.30	Nimikierrros, teatterikirjan lukua/ kirjaan liittyviä harjoituksia, lopuksi palauteharjoitus.	Kuusi esikoululaista ja minä	
Vko 11 To:17.3.2011	8.30.– 10.00	Nimikierrros, ”näytelmän portaiden” muistelu, paha kuningas-hippaleikki, kuningattaren sormuskeskittymisleikki, satu prinssistä (apuna käsinukke), satuun liittyviä harjoitteita mm. käsinukeilla.	Kahdeksan esikoululaista, esikoululaisten ohjaaja ja minä	Yhtenäiseen teemaan keskittyminen sekä pohdinnan ja keskustelun aikaansaanti. Lasten tarinallisuuden herättely.
Pe:18.3.2011	8.30.– 10.00	Nimikierrros, kuninkaan aarrelipas/muistamisleikki, DVD:n katsominen (45min), mietitään elokuvalla jatkoa yhdessä.	Seitsemän esikoululaista, esikoululaisten ohjaaja ja minä	

LIITE 5: Draamatuokiot

Milloin	Käytetty aika	Mitä tein	Kohderyhmä	Tavoitteet
Vko 12 To:24.3.2011	8.20.– 9.40	Nimikierrros, kehon herätteleilyleikki, johdattelu edellis-kerran elokuvaan ja elokuvan loppuun katsominen (45min). Palautetta elokuvasta mielipidejanalla.	Seitsemän esikoululaista ja minä	Tavoitteena oli lasten oman arvioinnin huomioiminen, näytelmän tekemiseen ja roolihahmoin tutustuminen ja niiden luominen lasten näkemysten pohjalta. Esittämisen harjoittelua.
Pe:25.3.2011	8.30.– 9.40	Nimikierrros, kehon herätteleilyleikki, Mintun teatterikirjan lukua, katsellaan satukirjoja, luodaan roolihahmo /kuninkaan huone vartalolla esittäen, lopuksi palaute-rinki.	Neljä esikoulu-laista, esikou-lulaisten ohjaa- ja ja minä	
Vko 13 Ti: 29.3.2011	8.30.– 10.00	Valmistelin kuninkaallisen puutarhan, kertomus kuninkaallisesta puutarhasta, kertomuksen jatkon käsikirjoitusta, kuningatarhahmon luominen, loppurentoutus.	Kahdeksan esikoululaista ja minä	Johdattelua lapsia kiinnostaneeseen kuninkaalliseen teemaan havainnollisin keinoin. Edesauttaa lapsia orientoitumaan ja keskittymään käsikirjoituksen tekemiseen.
Ke:30.3.2011	8.30.- 11.00	Nimikierrros, kuningashippa-lämmittelyleikki, keskittymisleikki, palataan Mintun teatterikirjaan, keskustelua edellispäivän kertomuksesta- kuninkaan puutarha, lopuksi kannustuskuja.	Viisi esikoulu-laista	
Pe: 1.4.2011	8.30.– 10.30	Nimikierrros, polttopallo-energianpurkuna, keskittymisleikki-kuningattaren sormus, käsikirjoitus, lavasteiden miettimistä, loppurentoutus.	Viisi esikoulu-laista, lastenohjaaja ja minä	

LIITE 5: Draamatuokiot

Milloin	Käytetty aika	Mitä tein	Kohderyhmä	Tavoitteet
Vko 14 Ke: 6.4.2011	8.30.- 9.15	Nimikierros, rekvisiitan ja lavasteiden askartelua. (Lintuja, kukkia, kruunuja, pilviä, kaksi isoa kutsua julisteen muodossa).	Seitsemän esikoululaista ja minä	Tavoitteena saada mahdollisimman paljon aikaiseksi näytelmän lavastukseen, jotta harjoittelulle jäisi hyvin aikaa ja lapset ehtisivät hieman sisäistää näytelmää.
To: 7.4.2011	8.30.– 10.00	Nimikierros, aloitusleikki, näytelmän läpikäyntiä/ harjoitukset	Seitsemän esikoululaista	
Pe: 8.4.2011	8.30.– 11.15	Yhteisleikit: Pallon vieritys ja solmu. Näytelmän harjoitukset x 2.	Kuusi esikoululaista, esikoululaisten ohjaaja ja minä	
Vko 15 Ti: 12.4.2011	8.30.– 10.15	Nimikierros, mitä tiedät ystävästäni-leikki, näytelmän harjoitukset x 3, lavasteiden hahmotusta.	Neljä esikoululaista ja minä	Toteutin sellaisia harjoituksia, joiden sisällöistä löytyi helposti leikittäviä elementtejä koska näytelmään valmistautuminen vei lapsilta eniten energiaa. Tavoitteena oli saattaa projekti onnistuneesti loppuun ja aikaansaada lapsille ja henkilöstölle hieno kokemus ja muisto yhteisestä elämysmatkasta.
Ke:13.4.2011	8.30.– 11.15	Nimikierros, peikkoleikki, palloleikki, näytelmän harjoituksia. esivalmistelua näytöstä varten.	Seitsemän esikoululaista ja minä	
To:14.4.2011	8.30.– 10.15	KUNINKAAN LINNAN-ESITYS! Esitystilan lavastaminen lasten kanssa, kenraaliharj. ja varsinainen esitys. Tilan siivousta ja loppukeskustelu ohjaajan kanssa.	Kaikki yhdeksän esikoululaista, henkilöstöä ja minä	

LIITE 6: Kuninkaallisen linnan esitys- käsikirjoitus

KUNINKAALLISEN LINNAN-ESITYS

Roolit: *Kuningas, kuningatar, hovinarri, hyvä haltijatar, prinsessa, prinssi, kolme alamaista ja kertoja.*

KÄSIKIRJOITUS

Olipa kerran kuningas ja kuningatar, joiden linna sijaitsi maailman kauneimmalla seudulla. Lumihuippuiset vuoret suojelivat linnaa joka suunnalta. Kuninkaallisessa puutarhassa oli kesä, ja hovinarri sekä alamaiset tanssivat kilpaa heräävien auringonsäteiden kanssa lähteen ympärillä, mihin hoviväki kokoontui valmistelemaan prinsessan syntymäpäivää. Prinsessan syntymäpäiväjuhla oli vuoden odotetuin tapahtuma, ja sitä muisteltiin aina pitkään.

- **Hovinarri: Tänä vuonna saamme taas järjestää juhlat.**
- **Alamainen: Onhan niitä odotettukin.**
- **Kaikki alamaiset: Tanssitaan vielä hetki.**

Viiden vuoden kuluttua kuningas kuuli kerrottavan sateenkaaren maasta, missä linnut lauloivat niin kauniisti, että jokainen kuulija unohti murheensa.

- **Kuningas: Olen kuullut sateenkaarimaasta. Lähdetään sinne!**
- **Kuningatar: Hyvä ajatus! Voimme järjestää prinsessan syntymäpäivät siellä.**
- **Prinsessa: Lähdetään jo, en malta odottaa!**

Sateenkaarimaassa heitä odotti hyvä haltijatar, joka sanoi prinsessalle:

- **Hyvä haltijatar: Saat esittää yhden toiveen.**
- **Prinsessa: Tahdon prinssin!**
- **Prinssi: Tässähän minä!**
- **Kuningas: Nyt syödään kakkua!**
- **Kaikki yhteen ääneen: Lähdetään takaisin kotilinnaan!**

Sen pituinen se.

Kunniakirja



'Tämä lapsi'

on osallistunut

Kuninkaans Linna-

esityksen valmistamiseen ja näytelmärooliinsa mainiosti.

Tästä suorituksesta ylpeänä ojennan kunniakirjan.



Paikka: xxxxxxxx, päiväkotí xxxxxxxxxxxx

Aika: 14.4.2011

Kunniakirjan myöntäjä:

Sosionomi-opiskelija

María Siipola

LIITE 8: Vastaavan lastentarhanopettajan yksilöhaastattelu 19.4.2011

Aihe: Lapset draaman lähteillä -projekti 9.3. -14.4.2011

- 1.) Havaitsetko draamatuokiolla olevan erityisiä vaikutuksia esikoululaisten ryhmään ja sen yksilöihin?
- 2.) Ovatko projektin aikaiset harjoitukset, leikit ja muu toiminta näkyneet lasten puheissa ja/ tai toimissa päiväkodin arjessa? – Draamamenetelmien käyttö arjen työssä?
- 3.) Mikä on oma näkemyksesi draamaprojektin hyödyllisyydestä nyt ja yleensä varhaiskasvatuksessa?
- 4.) Onko sosionomi sopiva henkilö hyödyntämään draamakasvatusta työmenetelmänä?
- 5.) Mitä mieltä olet vastaavanlaisten projektien jatkotarpeesta?