

**Rita Suomalainen**

**PALLO HUKASSA JA MUURAHAISIA PÖKSYISSÄ**

**Teatteri-ilmaisun ohjaaja kohtaa esikouluikäisen**

**KESKI-POHJANMAAN AMMATTIKORKEAKOULU**

**Esittävä taide**

**Huhtikuu 2011**

<b>Yksikkö</b> Hyvinvoinnin ja kulttuurin yksikkö	<b>Aika</b> Huhtikuu 2011	<b>Tekijä/tekijät</b> Rita Suomalainen
<b>Koulutusohjelma</b> Esittävä taide		
<b>Työn nimi. Alaotsikko</b> Pallo hukassa ja muurahaisia pöksyissä. Teatteri-ilmaisun ohjaaja kohtaa esikouluikäisen.		
<b>Työn ohjaaja</b> Marjo-Riitta Ventola	<b>Sivumäärä</b> 41 + liitteet 2	
<b>Työelämäohjaaja</b> Satu Soikkeli. Merja Makkonen & Hannele Kuittinen		
<p>Tässä opinnäytetyössä on keskitytty pohtimaan draamakasvatuksen soveltamismahdollisuuksia esikouluikäisen lapsen sosiaalisen kehityksen tukemisessa.</p> <p>Käytännön aineisto kerättiin Kokkolan Peltokorven ja Nurmeksien Rekulan päiväkotien esikouluryhmistä. Kummassakin ryhmässä tuotettiin materiaalia viidellä toimintakerralla ja valmistettiin esitys materiaalin pohjalta. Esityksissä toimivat näyttelijöinä aikuiset. Esitykset videoitiin ja näytettiin molemmille ryhmille viimeisellä tapaamiskerralla. Opinnäytetyössä on kuvattu teatteri-ilmaisun ohjaajan kokemusta ohjaajan ja ryhmäläisten vuorovaikutussuhteesta edellä mainitun projektin aikana. Kokemuksista ovat heränneet opinnäytetyössä esitellyt tutkimuskysymykset. Niiden pohjalta on koettu tarpeelliseksi lähteä tarkastelemaan ohjaajan roolia yhtenä sosiaalisten suhteiden kehittymisen edistäjänä. Kasvattajan roolia on tarkasteltu dialogisuuden kautta.</p> <p>Opinnäytetyössä on esitelty esikouluikäisen kehitysvaihe, painottaen sosiaalista kehitystä. Draamallisessa työskentelyssä läsnä olevia, sosiaaliseen kehitykseen liittyviä osa-alueita, minäkäsitystä, itsetuntoa, leikkiä ja luovuutta, on tarkasteltu omissa kappaleissaan. Lopuksi on pohdittu miten teatteri-ilmaisun ohjaaja voisi työllään edistää sosiaalisten taitojen kehittymistä varhaiskasvatuksessa.</p>		

<b>Asiasanat</b> draamakasvatus, leikki, luovuus, sosiaalinen kehitys
--

<b>CENTRALOSTROBOTHNIAUNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES</b>	<b>Date</b> April 2011	<b>Author</b> Rita Suomalainen
<b>Degreeprogramme</b> Performing arts		
<b>Name of thesis</b> Being confused and having ants in the pants. The drama instructor in dialogue with six-year-olds.		
<b>Instructor</b> Marjo-Riitta Ventola		<b>Pages</b> 41 + attachments 2
<b>Supervisor</b> Satu Soikkeli, Merja Makkonen & Hannele Kuittinen		
<p>This thesis looks into the possibilities of applying drama education to support the social development of the six-year-olds.</p> <p>The empirical data was collected from groups of six-year olds in the Peltokorpi day-care centre Kokkola and in the Rekula day-care centre Nurmes. Both groups were met five times and educational material was produced to make two small performances, which were performed by adults. The performances were recorded and shown to both groups during the last meeting.</p> <p>This thesis discusses the experiences of the interactive relationship between the drama instructor and the group members during the artistic part. These experiences gradually led the research questions. Based on answers to the research questions the role of the instructor was found to be a promoter of the development of social relationships. The role of the significant other was examined from the perspective of the educational point of view based on dialogue and the equality of interaction.</p> <p>The thesis report introduces theoretical insights about the developmental stage of six-year-olds emphasizing the social aspects of development in that age. Self-concept, self-esteem, play and creativity which are interconnected with social development and present in drama work, are examined as well. The concluding part of the report discusses how of the work of the drama instructor can promote the development of social skills in early childhood.</p>		

<b>Key words</b>  creativity, drama education, play, social development
---

## SISÄLLYS

<b>JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>1 ESITYS ESIKOULULAISILTA</b> .....	<b>2</b>
1.1 PÄIVÄKOTIEN KUVAUKSET .....	2
1.2 TUTKIMUSKYSYMYKSENI – AJATUKSIA OHJAAJAN SOSIAALISESTA VASTUUSTA.....	3
<b>2 ESIKOULUIKÄINENLAPSI</b> .....	<b>9</b>
2.1 NOIN KUUSIVUOTIAAN KEHITYSVAIHEEN KUVAUS.....	9
2.2 SOSIAALISIA TAITOJA KOULUA JA ELÄMÄÄ VARTEN.....	11
<b>3 VUOROVAIKUTUS RAKENTAA MINÄKÄSITYSTÄ</b> .....	<b>14</b>
3.1 MINÄN KEHITYS KESTÄÄ YHTÄ KAUAN KUIN ELÄMÄ.....	14
3.2 ITSETUNTO .....	16
<b>4 LUOVUUS JA LEIKKI</b> .....	<b>18</b>
4.1 LUOVUUDEN MÄÄRITTELY .....	18
4.2 MITÄ LEIKKI ON? .....	19
4.3 LUOVUUS JA LEIKKI YHTEISKUNNASSA .....	20
4.4 LEIKKI OSANA SOSIAALISTA KEHITYSTÄ .....	22
<b>5 OHJAAJA JA LAPSI VUOROVAIKUTUKSESSA</b> .....	<b>25</b>
5.1 DRAAMAKASVATUS .....	25
5.2 DIALOGISUUS .....	26
5.3 SOSIAALINEN KEHITYKSEN TARVE JA MERKITYS.....	27
<b>6 PROSESSIKUVAUS</b> .....	<b>31</b>
6.1 TOIMINTAKERTOJEN ESITTELY JA TAVOITE .....	31
6.2 TOIMINTAKERTOJENRAKENNE .....	32
6.3 YHTEENVETOPROSESSISTA .....	34
<b>7 POHDINTAA</b> .....	<b>36</b>
7.1 RUUSUT JA RISUT PROSESSISTA.....	36
7.2 KASVATTAJA – SILTA YKSILÖN JA YHTEISÖN VÄLILLÄ .....	37
7.3 TEATTERI-ILMAISUN OHJAAJA TUKEE KASVUA LEIKILLÄ JA LUOVUUDELLA .....	37
<b>8 LÄHTEET</b> .....	<b>38</b>

## JOHDANTO

Pohdin opinnäytetyössäni teatteri-ilmaisun ohjaajan osaamisen soveltamismahdollisuuksia esikouluikäisten kasvatustyössä ja erityisesti sosiaalisten taitojen kehittämisessä. Aloitin opinnäytetyöni tekemisen työstämällä esityksen valmistamisprosessin esikouluikäisten lasten kanssa. Prosessin aikana nousseista kysymyksistä muotoutuivat opinnäytetyöni tutkimuskysymykset. Suoritin opinnäytetyöni taiteellisen osuuden kahdessa eri päiväkodissa, Kokkolassa ja Nurmeksessa, syksyn 2010 aikana. Käytin materiaalin keräämiseen omaa raportointia ja videoin osan harjoitteista. Lisäksi opettajat vastasivat palautekyselyyn ja auttoivat lapsia täyttämään palautekyselyn.

Aluksi esittelen opinnäytetyöni aloitusta ja yhteistyöpäiväkodit, sekä tutkimuskysymykseni, jonka jälkeen kuvaan esikouluikäisen lapsen kehitysvaihetta kiinnittäen enemmän huomiota sosiaaliseen kehitykseen, jota opinnäytetyöni pääasiassa käsittelee. Sitten tarkastelen sosiaaliseen kanssakäymiseen vaikuttavien osalueiden, minäkäsityksen ja itsetunnon käsitteitä. Keskityn käsittelemään minäkäsityksen ja itsetunnon kehitystä ja niiden vaikutusta ihmisen sosiaaliseen elämään. Käsittelemän omassa kappaleessaan teatteri-ilmaisun ohjaajan työmenetelmiin olennaisesti kuuluvien luovuuden ja leikin käsitteitä, niiden asemaa yhteiskunnassa ja merkitystä osana sosiaalista kehitystä.

Tämän jälkeen esittelen opinnäytetyöni taiteellisen osion prosessia. Lopuksi keskityn käsittelemään prosessini onnistumista, vertamaan kokemuksiani opinnäytetyössäni käsittelemisiin ajatuksiin kasvatuksesta ja pohtimaan draamakasvatuksen menetelmien soveltamista sosiaalisen kehityksen tukemiseen. Päälähteinäni käytän Timo Jantusen teosta Kuningas vuosi – Leikin kulta-aika, joka on kirjoitettu esikoululaisen ikävaiheesta, ja Hannu Heikkisen teosta Vakava leikillisuus - Draamakasvatusta opettajille, jossa käytetty draaman ja leikin yhteyden painottaminen pitkälti vastaa omaa näkemystäni draamatyöstä.

## 1 ESITYS ESIKOULULAISILTA

Valitsin opinnäytetyöni lähtökohdaksi taiteellisen osuuden. Suunnittelin prosessin, jossa materiaali esitykseen tulisi lapsilta draamaharjoitteiden kautta ja esityksen toteuttajina toimisivat aikuiset. Tavoitteeni oli, että tutkimusaihe nousisi esiin prosessin aikana tai sen jälkeen, materiaalia läpi käydessäni. Toivoin voivani lähteä työskentelemään mahdollisimman ryhmälähtöisesti, sillä koen ryhmänohjaajana tehtäväkseni pyrkiä luomaan olosuhteet, joissa ryhmä voi toteuttaa itseään sille ominaisimmalla tavalla. Minulla oli ennakkokäsitys, että alle kouluikäisten lasten kanssa draamatyöskentely on mielikuvitusrikasta ja innostunutta. Erityisesti minua kiinnosti mahdollisuus päästä osalliseksi lasten ajatuksista, joiden uskoin olevan aikuisten kanssa vaihtamiini verrattuna täynnä yllätyksiä. Minulla ei ollut tuolloin aikaisempaa kokemusta päiväkotikiäisten lasten ryhmistä.

### 1.1 Päiväkotien kuvaukset

Pääsin suorittamaan opinnäytetyöni taiteellisen osuuden Peltokorven ja Rekulan päiväkoteihin. Peltokorven päiväkotia, avattiin elokuussa 2009 entisessä Kälviän kunnassa, jolloin myös esikoulu siirrettiin toimimaan Peltokorven koululta päiväkodin tiloihin, omalle puolelleen. Päiväkotia kuuluu Pajulinnun päiväkodin alaisuuteen. Rekula on toinen Nurmeksessa toimivista päiväkodeista, se on toiminut vuodesta 1994. Rekulassa on kaksi osastoa, joista Peukaloisten osastolla, on erityislapsien ryhmä ja erillinen esiopetusryhmä vain esikoulua käyville lapsille, ja Piliipiipareiden osastolla, on esikouluryhmä ja päiväkotia käyviä lapsia. Olin yhteydessä päiväkoteihin ennen kesän alkua. Suunnitelmani pohjalta ryhmikseni ehdotettiin tulevan syksyn esikoululaisia.

Peltokorven päiväkodin esikoululaisten ryhmän nimi on Metsähiiret. Ryhmään kuului neljätoista lasta, joista kaikilla oli erilainen hoitopaikkatausta. Osa esikoululaisista oli päivähoidossa myös esikoulun jälkeen ja ennen esikoulun alkamista.

Esikoululaisten päivä alkaa yhdeksältä. Päiväohjelmaan kuuluu aloitus yhteisellä ryhmähetkellä, jonka jälkeen siirrytään varsinaiseen päiväohjelmaan. Kymmeneltä seuraa ulkoilua ja hieman ennen muita järjestäjät menevät sisään kattamaan pöydän kello yhdentoista lounasta varten. Ruokailun jälkeen on lepo hetken vuoro, jonka aikana lauletaan, luetaan ja loruillaan. Puoli tuntia ennen esikoulun päättymistä kotiin lähtijät menevät vielä ulos. Esikoulu päättyy yhdeltä.

Rekulan päiväkodissa tein prosessin Pillipiipareiden osaston esikoululaisten ryhmässä, johon kuului yksitoista lasta. Suurin osa esikoululaisista oli käynyt Rekulassa hoidossa ennen esikoulua. Osa heistä oli edelleen myös päivähoitossa ennen ja jälkeen esikoulun. Esikoulu alkaa yhdeksältä ja kaikkien yhteisen aloituksen jälkeen seuraa varsinainen esikoulun päiväohjelma. Puoli yhdeltätoista lapset menevät ulos ja lounasta syödään puoli kahdeltatoista. Päivälevon aika on puolen päivän jälkeen ja se on tarkoitettu kaikille lapsille, jotka jäävät päivähoitoon vielä esikoulun jälkeen. Esikoulu loppuu yhdeltä.

## **1.2 Tutkimuskysymyksi – Ajatuksia ohjaajan sosiaalisesta vastuusta**

Tutkimuskysymykset nousivat esiin jo taiteellisen prosessin aikana, mutta rakentuivat lopulliseen muotoonsa materiaalia läpi käydessäni. Minua askarruttamaan jääneissä tilanteissa, oli yleensä kysymys vuorovaikutustilanteesta ohjaajan ja lapsen välillä. Useimpiin liittyivät sääntöjen ja tilanteiden väliset ristiriidat, jotka syntyivät, kun pyrin noudattamaan joko päiväkodin yleiseksi käsittämiäni sääntöjä, teatteri-ilmaisun ohjaajana toimimisen ”sääntöjä” tai risteilemään molempien välillä. Vaikka tilanteet ratkesivat onnistuneesti sen hetkisiä tarpeita ajatellen, halu ratkaista tilanteet oikeudenmukaisemmin ja kasvatuskäsitykselleni uskollisemmin, sai minut pohtimaan vaihtoehtoja. Käsittelen opinnäytetyöni aihetta seuraavien tutkimuskysymysten pohjalta.

- Miten teatteri-ilmaisun ohjaaja voi antaa esikoululaiselle rohkeutta ilmaista omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan, sekä kannustaa häntä luottamaan valintoihinsa ja pitäytymään niissä toisten mielipiteistä huolimatta?

- Millä keinoin lapsen toimintaan kannattaa pyrkiä ohjaamaan, ettei tule ohjailleeksi vastausta tai tekoa, tai rajoittaneeksi ajatuksen ja toiminnan vapautta?
- Mitä tarkoittaa vapaaehtoisuus draamatyössä esikouluikäisten kanssa?

Prosessissani ohjaajan ja lapsen välisessä vuorovaikutustilanteessa saattoi ilmentyä monenlaisia ongelmia. Ohjaaja ei aina kuullut lasta, koska samaan aikaan tapahtui jotain muuta, tai ohjaaja kuuli väärin, ja mahdollisesti kaiutti asian väärin, tai jatkoi puhumista väärinkuullusta asiasta. Oli hyvin yksilökohtaista, toistiko lapsi asiansa tai korjasiko hän ohjaajaa. Hän ehkä jatkoi keskustelua sivuuttaen tapahtuneen tai vaikenä. Jos lapsi oli sanomassa ajatuksensa ja joku toinen lapsi sanoi jotain muuta, oli hyvin yksilökohtaista pitäytyikö lapsi omassa ajatuksessaan, vai omaksuiko hän toisen ajatuksen. Tähän vaikutti mielestäni muun muassa kunkin lapsen kielellinen kehitystaso. Usein kaverin tai suosituimman lapsen mielipide vaikutti voimakkaasti yksittäiseen lapseen tai koko ryhmään. Tilanteisiin vaikutti myös lapsen tahto saada ajatuksensa läpi. Videomateriaalia läpikäydessäni nousi esiin seuraavanlaisia esimerkkejä edellä mainituista tilanteista.

Ohjaaja kuulee väärin ja kaiuttaa väärin. Lapsi jatkaa keskustelua sivuuttaen asian.

Lapsi: Mä oon lenkittäny jo kuus kerttaa Eppuu.

Ohjaaja: Millä sitä leikitetään?

(Tauko)

Lapsi: Myö lenkitettiin yhtenä päivänä, seuraavana päivänä, vaikka oli kaks vappaa päivää, niin toisena vappaana toinen päivä Eppuu ja toisena päivänä taas Eppuu.

Ohjaaja kuulee väärin ja kaiuttaa väärin. Lapsi vaikenä ja alkaa myöhemmin puhua muusta.

Lapsi: Ja sitte, siellä sisällä on pleikkari, nii se, se o mulla, se huone on mun tärkeä paikka.

Ohjaaja: Se huone on sun tärkeä paikka. Joo-o. Ai se huone missä on telkkari?

(Tauko)

Ohjaaja: Niinkö? Vai sinun oma huone?



Lapsi: Nii, siellä, siellä on hyvä pelata.

Ohjaaja: Siellä on hyvä pelata. Joo-o.

Lapsi: Ja sitte mä leikin paljo ulkona.

Ohjaaja on kuullut aiemmin jonkun sanovan kengistä, mutta ei kuulut mitä niistä sanottiin, koska samaan aikaan tapahtuu muuta. Lapsi puuttuu asiaan.

Ohjaaja: Norsu toiseen? Okei. Noni. Entäs sitten? Mitäs muuta sillä on? Niistä kengistä sano joku jotain. Minkäslaiset kengät sillä on?

Lapsi: Mää sanoin niistä.

Ohjaaja ei kuule lapsen ajatusta, koska samaan aikaan tapahtuu muuta. Toinen lapsi ottaa ajatuksen omakseen.

Ohjaaja: Eli toiseen kenkään vaan dinosaurus. Okei.

Lapsi 1.: Joo.

Ohjaaja: Onko muut samaa mieltä?

Useat: Joo. Joo.

Lapsi 2.: Ja batmaneitä.

Ohjaaja: Okei no, mut nyt enemmistö oli sitä mieltä, että siellä olis dinosauruksia, nii sit siellä on dinosauruksia.

Lapsi 1.: Ja batmaneitä.

Ohjaaja: Okei. Elikkä sillä on semmoset kuviolliset kengät. Sitten.

Lapsi 1.: Batmaneitä.

Lapsi 3.: Hassun näkönen.

Muut: Joo.

Ohjaaja: No niin.

Lapsi 1.: Vielä yks batmänkin siihen.

Ohjaaja: Ai sinne kenkään?

Lapsi alkaa sanoa ajatustaan ja toinen sanoo omansa. Lapsi tarttuu toisen ajatukseen. (Samalla lapsella oli monta tällaista tilannetta.)

Ohjaaja: Okei. Joo. Entäs sitten? Mmm. Mitäs sitten? Saa kertoa ihan vapaasti, sitten... Mm.

Lapsi 1.: Mmmm. Semmone, semmone-

Lapsi 2.: Lokki.

Lapsi 1.: Lokki housut ja semmoset, siinä on semmonen.

Lapsi tahtoo saada ajatuksensa läpi.

Ohjaaja: Minkäs väriset silmät me sille laitetaan?

Lapsi 1.: Mä tiedän, mä tiedän.

Lapsi 2.: Siniset.  
 Lapsi 3.: Joo. Siniset.  
 Lapsi 1.: Punaset.  
 Lapsi 4.: Siniset silmät.  
 Lapsi 1.: Punaset.  
 Ohjaaja: Joo. Onko kaikki sitä mieltä, että siniset?  
 Muut: Joo.  
 Lapsi 1.: Mää haluan punaset.

Jotkut lapset vaikuttivat lähtevän suhteeseen aikuisen kanssa altavastaaajina, toiset taas eivät tuntuneet oikein haluavan muodostaa yhteyttä aikuiseen. Joidenkin lasten kanssa oli hyvin helppo päästä ”samalle tasolle” ja tehdä yhteistä juttua. Tietenkin vuorovaikutuskäyttäytymiseen vaikuttaa aina jokaisen persoona. Lisäksi kaikki harjoitteet eivät olleet kaikkien mieleen, mikä vaikutti yhteisiin tilanteisiin osallistumiseen. Eri tavoin käyttäytyvät lapset tarvitsivat erilaista ohjaamista, toiset kannustusta, toiset rajoituksia ja toiset ohjausta itse tehtävän pariin. Osalla lapsista oli kokemukseni mukaan jo selkeästi muodostunut toimintamalli suhteessa aikuiseen. Tein huomioita muun muassa seuraavista toiminnoista.

- Lapsi nauraa tai vitsailee lähes aina aikuiselle puhuessaan.
- Lapsi kommentoi tai arvostelee aikuisen tekemisiä.
- Lapsi ei puhu tehtävässä suoraan aikuiselle, vaan kuiskii kaverille vastauksiaan aikuisen selän takana.
- Lapsi pyrkii kontaktiin erityisesti aikuisen kanssa, yhteisen ajan ulkopuolellakin.
- Lapsi yrittää puhua todella harkitunoloisesti.
- Lapsi sanoo suoraan mitä haluaa ja ajattelee.
- Lapsi on hiljaa, vastaa joo tai ei, ja myöntelee usein aikuisen retorisia kysymyksiä.
- Lapsi häiritsee yhteistä tekemistä, esimerkiksi hokee harjoitukseen liittymätöntä asiaa, kunnes siihen puututaan.
- Lapsella on paljon ajatuksia ja hän ottaa tilaa vuorolleen.

Esikoulussa noudatetaan osallistumisen periaatetta, sillä poikkeuksien suominen ilman varsinaista syytä, voi aiheuttaa tilanteen, ettei yksikään lapsi osallistu. Lisäksi esikoulussa opetellaan taitoja koulua varten ja koulussa kaikkien on osallistuttava, halusi tai ei. Toisessa ryhmässä keskustelimme kerran vapaaehtoisuudesta lasten kanssa, kun yksi lapsista kieltäytyi tekemästä loppuun ryhmäharjoitetta. Perustelin ”pakkoa” draamasopimuksella, jossa olimme lasten kanssa sopineet,

että teemme harjoitteet yhdessä. Osallistumisen välttämättömyyttä ryhmäharjoitteissa perustelin sillä, että jos yksi ryhmässä ei tee loppuun, koska ”ei vain huvita”, hän vie toisilta mahdollisuuden saattaa juttu loppuun. Vaikka osallistuminen oli välttämätöntä prosessini onnistumiselle, koin vaihtoehdon näennäisen puuttumisen kuitenkin hyvin epämiellyttäväksi, ja se herätti minut miettimään aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutussuhdetta.

Monet vuorovaikutussäännöt tuntuvat ristiriitaisilta, sillä ne antavat aikuiselle erilaiset vapaudet kuin lapsille. ”Oikein” – ”väärin” – asetelmat lähtevät aikuisilta. Aikuinen saa puhua, kun lapsella on puheenvuoro, mutta toinen lapsi ei. Aikuinen päättää mitä, milloin ja miten puhutaan ja tehdään. Koska toiminnalla prosessissani oli tietty päämäärä ja aikaa oli rajallisesti, jäivät usein lasten toiminnan ohessa kertomat asiat vaille isompaa huomiota, vaikka ne olisivat saattaneet auttaa muodostamaan paremman yhteyden ryhmään kuin ennalta suunnitellut harjoitteet, ja vapauttaa lapset kertomaan ajatuksiaan. Lapsi tarvitsee tukea ja vapautta, että uskaltaisi puhua ja toimia vapautuneesti. Vapaus ja vapaaehtoisuus kuuluvat draamatyöskentelyyn, joten niiden kuuluisi olla osa myös draamakasvatusta. Päiväkodissa lupa lasten osallistumisesta prosessiini kysyttiin luonnollisesti vanhemmilta, jonka jälkeen vaihtoehtona oli periaatteessa vain osallistua. Tilanteet, jotka ovat esimerkkejä videomateriaalistani, eivät vastaa kasvatuskäsitystäni.

Harjoituksessa ollaan vaihtamassa vuoroa ja lapsi tahtoo kertoa tapahtuneesta asiasta. Ohjaaja sivuuttaa asian vain kuulluksi, sillä lapsi, jonka vuoro on, on valmis.

Lapsi: Ri-, Ri-, Rita.

Ohjaaja: Mm-m.

Lapsi: Nii, toi, minnuun, kun minä olin muuttanu, nii sitte, sitte myö asuttiin ennen samassa paikassa, ni minä tiiän sen Artun paikan, missä se assuu, niin minä tunnen sen Heidin ja Ennin.

Ohjaaja: Joo-o.

Lapsi: Nii min, aina, kun minä meen Anun luo, nii minä aina katon, että onko Arttu pihalla.

Ohjaaja: Nonni. Ja nyt on Kallen vuoro. Ja nyt-

Lapsi tahtoo puhua itselleen tärkeästä asiasta ja harjoitteessa on tarkoitus kertoa kotitalosta. Lapsen innostus keskusteluun tyrehtyi. Ohjaaja ei osannut irrottautua päämäärästä, ja itselleen jo muodostuneesta kaavasta harjoitteessa. Tilannetta paikattiin hetken jälkeen.

Lapsi 1.: Minä oon jääkiekkoo pelaamassa.

Ohjaaja: Oot jääkiekkoo pelaamassa. Joo-o. Ja siinä on semmonen. Joo-o. Sinä et piirtäny ommaa kotitaloa sinne? Voisitko sinä kertoa vähän, minkälainen teidän kotitalo on?

Lapsi 1.: Semmonen, puolivalmis.

Ohjaaja: Puolivalmis. Minkä värinen siitä tulee?

Lapsi 1.: En tiä.

Harjoituksessa kaikkien kertomasta oli tarkoitus ottaa materiaalia esitykseen. Ohjaaja pitää kiinni kaikkien osallistumisesta materiaalin tuottamiseen.

Lapsi: Kukkoja ja kanoja. Tässä.

Ohjaaja: Mm. No ni. Äp... Ei ku, sä saat... Eiii. Äläpäs karkaa, kun näytäppä, näytä kaikille, että minkälainen piirustus siellä on?

.

Lapsi: Nelli saa kertoa loput.

Ohjaaja: Äläpäs karkkaa vielä. Nyt kerroskellaan itsenäisesti. Tuota, onkos tänä syksynä tapahtunu jotain muuta semmosta, minkä muistatit kertoa? Jotaki, vaikka siellä kotona?

Tasapainoisessa vuorovaikutussuhteessa olisi mielestäni tärkeää, että lapsella olisi rohkeutta ”puolustaa” vuoroaan ja ajatustaan, sekä tulla kuulluksi ja ymmärretyksi oikein. Hänen roolinsa määräytyy aikuisen kautta, joten on ohjaajan vastuulla rakentaa tilanteita niin, että lapsi oppii rohkeutta sosiaalisissa tilanteissa. Lapset oppivat mallin sosiaalisiin taitoihin alun perin aikuisilta, ja koska aikuisen asema ja tavoitteet ovat vahvempia, jää lapsen oma ääni helposti ilman sille kuuluvaa arvoa vahingossakin. Miten siis draamakasvatuksella voisi tukea esikouluikäisten sosiaalisten taitojen kehitystä niin, että lapsesta kasvaa itsenäinen, omia ajatuksiin arvostava, ja itsensä toisten kanssa tasa-arvoiseksi kokeva yhteiskunnan jäsen?

## 2 ESIKOULUIKÄINENLAPSI

Tutustuin ensimmäistä kertaa esikoululaisen ikävaiheeseen, kun aloin kesän aikana suunnitella taiteellista osuuttani ja syventävän harjoitteluni draamatunteja. Perehdyin kirjallisuuteen alle kouluikäisistä lapsista ja esikoululaisista, esimerkiksi opinnäytetyössänikin lähdeteoksena käyttämäni teokseen, Alle kouluikäisen lapsen maailma: Elämää varten, jonka ovat kirjoittaneet Pirkko Jarasto ja Nina Sinerovo. Pyrin löytämään ikäryhmälle suunnattuja harjoitteita ja ajatusta ikäryhmälle suunnattujen harjoitteiden luonteesta muun muassa Leena Lummelahden teoksesta Didaktiset leikkiharjoitukset esiopetuksessa ja Reetta Vehkalahden teoksesta Leikkivä teatteri - opas teatteri-ilmaisun ohjaajalle. Sain käytännön harjoitusta syventävän harjoitteluni aikana, kun kävin kuukauden ajan vetämässä draamatunteja kummallakin Nurmeksen päiväkodeista. Osa esikouluikäisistä erottui jo selkeästi tiedoiltaan ja taidoiltaan pienemmistä.

Tässä kappaleessa pyrin kuvaamaan mahdollisimman kattavasti esikoululaisen ikävaihetta kolmen eri lähdeteoksen tietojen pohjalta ja antamaan näin selkeän kuvan kohderyhmäni kehitysvaiheesta. Tämän pohjalta perustelen osaa harjoitevalinnoistani prosessissa. Lopuksi painotun käsittelemään opinnäytetyöni aiheessa keskeisenä olevaa sosiaalista kehitystä, sen alkamista ja vaihetta esikouluikässä. Olen käyttänyt tutkimiseen neljää eri lähdeteosta, joista olen pyrkinyt nostamaan esiin sosiaaliseen kehitykseen vaikuttavia tekijöitä ja sosiaalisten suhteiden merkitystä minäkuvaan ja itsetuntoon.

### 2.1 Noin kuusivuotiaan kehitysvaiheen kuvaus

Kuusivuotiaassa lapsessa tapahtuu huomattavia muutoksia. Fyysisiä muutoksia ovat pituuskasvu, lihasvoiman kasvu, ruumiin mittasuhteiden muutokset ja maitohampaiden vaihtuminen. Psykkiset muutokset liittyvät pääasiassa oppimiseen, mikä vaikuttaa uusien taitojen myötä myös lapsen minäkäsityksen jäsentymiseen.

Ne johtuvat pääosin aivojen muutoksista. Assosiaatioalueiden ja etulohkojen muutokset näkyvät toiminnan suunnittelun, tietojen yhdistämisen ja puheen kehityksenä. Sosiaalinen kehitys ilmenee itsenäisyyden lisääntymisenä. (Lyytinen, Korhokangas & Lyytinen 1995, 168 – 171.)

Lapsi käy noin kuusivuotiaana läpi muista kehitysvaiheista eroavan prosessin. Kehon kasvaessa liikunnan tarve lisääntyy. Liikkuminen harjoittaa myös ajattelun kehitystä. Sisäinen kehitys painottuu itsenäisyyteen ja eriytymiseen ympäristöstä. Seuraa loputtomia kyselyitä, joihin selkeimmät vastaukset antaa lapsen vielä parhaiten ymmärtämä kuvakieli. Tahdon kehittyessä mielikuvituksen käyttö leikeissä onnistuu monipuolisemmin. Lapsi kiinnostuu arkiaskareista ja tahtoo oppia uutta aikuisen mukana. Oma-aloitteinen kouluelämässä tärkeiden taitojen oppiminen vahvistaa itseluottamuksen ja yksilöllisen ajattelun perustaa. Kouluiän kynnyksellä muisti ei ole enää sidoksissa leikkeihin. Rajojen kokeileminen on osa kehitysvaihetta ja lapsi tarvitsee turvallista kasvattajaa. (Jantunen & Lautela 2009, 26 - 37.)

Kuusivuotiaan kehitysvaiheessa, Jean Piaget'n mukaan henkisen itserakkauden kaudella, oma tahto vahvistuu ja lapsi itsenäistyy. Kasvu on nopeaa, mikä aiheuttaa kömpelyyttä ja levottomuutta. Lapsi vaatii itseltään paljon ja koska hän ei vielä osaa arvioida kykyjensä ja mahdollisuuksiensa suhdetta, saattaa hän kokea alemmuutta, eikä tekeminen enää huvita. Tässä ja nyt vaihe päättyy ja ympäröivä maailma aukeaa osaksi lapsen elämää. Ajan kulumisen alkaa hahmottua ja lapsi alkaa tajuta jatkuvuuden käsitteen. Oma vauva-aika, tuntemattomat maat ja kansat, syntymä ja kuolema kiinnostavat. Sanavarasto kehittyy nopeasti. Kieltä käytetään asioiden vertailuun, tiedon hankkimiseen ja sosiaalisiin suhteisiin. (Jarasto & Sinervo 2000, 68 – 73.)

Pyrin käyttämään prosessissani paljon kuvamateriaalia, kuten hahmoseinällä harjoite ja kuvasarja tapahtumista. Harjoitteiden aikana tein huomioita lasten innostuksesta luetella samaan aihepiiriin kuuluvia asioita, esimerkiksi kysyttäessä, mitä kaikkia ötököitä metsästä löytyy. Lämmitysharjoituksissa pyrin huomioimaan

ikävaiheen liikunnan tarpeen ja lapset vaikuttivat osallistuvan mielellään hankalampiinkin fyysisiin harjoitteisiin. Heidän kykynsä omaksua piirteitä fysiikkaansa oli mielestäni hämmästyttävän aktiivista ja luontevaa. Koska prosessissa oli kysymys omien ajatuksien tuottamisesta, vaikutti kuusivuotiaan ikävaiheessa heräävä itsenäinen ajattelun kehittyminen lupaavalta tavoitettani ajatellen. Jatkuvuuden käsitteen ymmärtäminen näkyi mielestäni osaamisena keskeyttää tauolla aloitettu leikki yhteisen toiminnan ajaksi, vaikkei se aina helppoa ollutkaan.

## **2.2 Sosiaalisia taitoja koulua ja elämää varten**

Sosiaalinen suuntautuminen on voimakasta syntymästä asti. 1960-luvulla pääteltiin lapsen ja vanhemman varhaisessa vuorovaikutussuhteessa olevan kyseessä molemminpuolinen sosiaalinen suhde. Vanhempi osaa, osittain luontaisesti, säädellä kommunikointikeinonsa vastaamaan lapsen oppimisen kannalta sopivinta tasoa, mikä vahvistaa lapsen ja vanhemman kiintymyssuhdetta ja yhteyttä. Lapsi kehittyy aktiiviseksi vuorovaikutussuhteessa. Lapsen huomion aktiivisesta suuntaamisesta kertoo myöhemmissä kehitysvaiheissa leikin taso, sanavaraston laajuus ja kielen ymmärtäminen, sekä kielellis-tiedollinen osaaminen. (Lyytinen, Korkiakangas & Lyytinen 1995, 58 - 65.)

Lapsen ja vanhempien välinen tunnesuhde on pohja vuorovaikutukselle, maailmaan tutustumiselle, ihmissuhteiden luomiselle ja empatiakyvylle. Perustarpeista huolehtiminen muovaa lapselle positiivisen kuvan itsestään ja tarpeidensa tärkeydestä. Kuusivuotiaana kehittyvät emotionaaliset ja sosiaaliset taidot, joiden puutteita nykyisin koulun aloittavilla lapsilla on huomattu. Suomalaisessa kulttuurissa vältetään liikaa huolehtimista. Varhaisessa aivokuoressa tarpeiden tyydyttymättä jääminen aiheuttaa tunnehavaintojen sivuuttamista ja järjellinen ajattelu vahvistuu, mikä voi ilmetä sosiaalisena kömpelytenä. Kuusivuotiaan sosiaalisissa suhteissa lapsen omat ja toisten näkökannat ovat vielä yhtä. Piaget'n mukaan seitsemänvuotiaana, eriytyminen on tapahtunut ja siksi yhteistyön tekeminen helpottuu. (Jantunen & Lautela 2009, 37 - 81.)

Kuusivuotiaan empatia- ja eläytymiskyky ovat kehittyneet. Sosiaalisissa suhteissa hän on vielä epävarma, mutta irrottautuminen vanhemmista lisää itsevarmuutta. Kotoaan lapsi saa suurimman osan vaikutteistaan. Lapsi elää sosiaalisten kokeilujen vaihetta. Tärkeitä ovat oman ikäisten seura ja ystävyys-suhteet. Uusi ryhmä on voimakas kokemus ja isossa ryhmässä toimiminen monelle uutta. Toisten huomiointi, kuunteleminen, oman vuoron odottaminen, jakaminen, toisten kuullen puhuminen, valintojen tekeminen ja eri roolit ovat sosiaalisia taitoja, joita harjoitellaan ryhmässä. Toimiva vuorovaikutusmalli kehittyy minäkeskeisyyden tilalle. Tehtävät opettavat vastuuta, sekä pitämään itseään ja työtään tärkeänä. Lapsi sopeutuu sääntöihin, jotka voivat poiketa kodin säännöistä. Myönteiset ratkaisut konflikteihin vahvistavat itsetuntoa ja itsetuntemusta. Lapsen minäkuva selkiytyy, kun ryhmässä tutustuu toiseen sukupuoleen ja voi verrata itseään muihin. (Jarasto & Sinervo 2000, 70 - 168.)

Kehitystutkijoiden mielestä sosiaalisten taitojen vaikutus on myöhempien ihmissuhdetaitojen ja kouluvalmiuden kannalta ratkaiseva ominaisuus alle kouluikäisillä. Päiväkoti-iässä sosiaalinen kyvykyys voidaan määrittellä käytökseksi, luonteenpiirteiksi ja vuorovaikutustaidoiksi, jotka edistävät kykyä solmia ihmissuhteita ja pitää niitä yllä, edistävät lapsen hallittavuutta ja opetettavuutta koulussa tai ilmenevät taitona olla hyväksytty ja suosittu vertaissuhteissa. Sosiaalisesti taitavien lasten ajatellaan käsittelevän sosiaalista tietoa tilanteessa ja valitsevan siten käyttäytymismallinsa. Näillä lapsilla oletetaan olevan kotoa opittu vuorovaikutustausta, joka tukee heidän omien ja toisten sosiaalisten päämäärien ymmärrystä. (Vaughn, B. E. 2009. 1775 – 1776.)

Prosessin aikana tekemiäni huomioiden mukaan, esikouluikäisten sosiaaliset taidot ovat monentasoisia riippuen muun muassa lapsen kielellisestä kehityksestä, keskittymiskyvystä sekä kyvystä tuottaa omaa toimintaa ja ajatuksia. Lapsen ja aikuisen välisen suhteen tasapainossa on merkittävintä ”vieraan” ohjaajan kohdalla mielestäni kielellinen kehitys, koska puheen kautta kommunikointi on aikuiselle luontevaa, mutta lapsi vielä rakentaa sanavarastoaan. Ajan myötä ohjaaja oppii tulkitsemaan myös kunkin lapsen ilmaisua ja vuorovaikutussuhde paranee. Lasten



välillä merkittävintä on mielestäni kyky tuottaa omia ajatuksia ja toimintaa, sillä muuten lapsen toiminta on leikeissä aina alisteista vahvemman persoonan tahdolle. Keskittymiskyky on olennaista sekä lasten, että lapsen ja aikuisen vuorovaikutussuhteessa. Se mahdollistaa huomion keskittämisen vuorovaikutussuhteeseen ja rakentaa siksi mielestäni perustan vastapuolen ymmärtämiselle.

### 3 VUOROVAIKUTUS RAKENTAA MINÄKÄSITYSTÄ

Tässä opinnäytetyössä käsittelen minäkäsitystä pääasiassa osana sosiaalista kehitystä. Itse käsitän minäkäsityksen olevan erottamaton osa ihmisen persoonaa, ja koska ihminen on sosiaalisissa tilanteissa vuorovaikutuksessa muiden kanssa persoonansa kautta, osallistuu hänen minäkäsityksensä myös vuorovaikutustilanteeseen. Kappaleessa Esikouluikäinen lapsi, sivuttiin jo paljon minän yhteyttä kehitykseen. Lähdeteoksista olen pyrkinyt etsimään pohjaa minuuden ja itsetunnon vaikutuksesta omien ajatuksien ja tekojen tärkeänä pitämiselle, niiden tuottamisen rohkeudelle ja näiltä osin luovuuden kehittymiselle. Määrittelen alla minäkäsityksen käsitteen Kasvatustieteen käsitteistön tarjoaman selityksen perusteella selkeämmän kuvan luomiseksi.

Minäkuva, minäkäsitys (self-image, self-concept) henkilön käsitys itsestään sellaisena, joksi hän itsensä kokee, joksi toiset henkilöt hänet kokevat ja jollainen hän toivoisi olevansa (havaittu todellinen minä, sosiaalinen minä, ihanneminä) sekä psyykkisenä että fyysisenä olentona. Tyypillinen tapa on tulkita minäkäsitys osaksi henkilön pysyviä luonteenpiirteitä, jotka ohjaavat hänen valintataipumuksiaan ja tekojaan. Modernikasvatus sosiologinen tulkinta näkee minäkäsityksen kuitenkin kognitiivisena käyttäytymisenä, ts. jatkuvana itsensä käsitteellistämisenä suhteessa erilaisiin roolivaatimuksiin, akateemiseen kykyyn yms. Pyrkiessään tiedostamaan roolivaatimuksiaan ja arvioidessaan niiden merkitystä itselleen tai arvioidessaan esimerkiksi kyvykkyyttään suoriutua erilaisista koulutuksellisista vaatimuksista yksilö peilaa itseään muihin yksilöihin, nimenomaan sellaisiin, jotka hän syystä tai toisesta kokee merkityksellisiksi itselleen. (Hirsjärvi 1992, 115.)

#### 3.1 Minän kehitys kestää yhtä kauan kuin elämä

Minä, minuus ja minä maailmassa on psykologian ensimmäisiä tutkimuskohteita. 1980-luvulta lähtien minätunteen kehittyminen alkoi kiinnostaa lapsen kehityksen tutkimisessa. Kun vauvakäsitys muuttui passiivisesta aktiiviseksi, tutkijat aloittivat uuden varhaisen minuuden tulkinnan kehittämisen. Vaikka vauvalla vaikuttaa

olevan alkeellinen minä, hän tarvitsee ihmissuhteita kokemusmaailmansa kasvatamiseksi. Tällä hetkellä kehityspsykologiassa vallalla olevat varhaisen minän kehityksen muodostumisen teorit käsittävät lapsen ja sosiaalisen ympäristön vuorovaikutuksen välttämättömäksi minän kehittymiselle. (Lyytinen ym. 1995, 66 - 71.)

Ihmisen kehitys jatkuu läpi elämän, minkä vuoksi on paradoksaalista, että minän pyrkimys on säilyä samana. Eri tapahtumat näyttävät ihmiselle uuden puolen itsestään, ja minuuden rajoja mitataan jatkuvasti. Ihminen pyrkii luomaan minäkuvasa aikaisempien mielikuviensa pohjalta. Jos hän on luonut kokemuksen itseltään toisten vaikutusten alaisten asioiden pohjalle, pystyvät toiset helposti muuttamaan hänen minäkuvaansa. Haluttomuus muuttua on minän eheyden säilyttämistä, johon kuuluu pyrkimys määrätä itse toimintaansa. Joutuessaan toisen määräsvallan alle, ihminen puolustaa minäänsä eri keinoin, joita ovat esimerkiksi kapinointi tai sopeutuminen valitseviin oloihin niin, että säilyttää vallan jollain muulla elämänsä osa-alueella. (Vuorinen 1990, 135 – 150.)

Draamassa olennaisessa vapaaehtoisuudessa on mielestäni yhteys Vuorisen ajatuksiin. Toisen minän kunnioittamista on, ettei toista taivuteta tekemään asioita ilman hänen suostumustaan. Draamassa käytetään osallistujan omia ajatuksia, joten niiden luovuttaminen käyttöön pitäisi tapahtua vapaaehtoisesti. Voisi ajatella, että ne lapset jotka osallistuivat prosessiini, koska vaihtoehtoa ei ollut, eivät ehkä nauttineet osallistumisesta, mikä on kuitenkin draamassa yksi pääasia. He kenties puolustivat minäänsä sopeutumalla tilanteeseen, mutta muodostivat ehkä samalla draamaa kohtaan negatiivisen käsityksen. Havaintojeni perusteella lapset osallistuivat pääosin innokkaasti, joten en usko, että heille jäi prosessista ikävä muisto. Kuitenkin ajatukset vapaaehtoisuudesta herättivät minut keskittämään huomioni sen mahdollistamisen tärkeyteen tulevassa draamatyössäni.

Gesellin ja Ilgin, minuuden kriisikausi kuusivuotiaana, liittyy fyysiseen kömpelöyyden ja vallitsevan minäkeskeisyyden välille muodostuvaan konfliktiin. Lapsi pyrkii löytämään oman ”äänensä”, mikä ilmenee periksiantamattomana ja suurel-

lisena minän toimintana. Filosofi Erik Ahlmanin teoriassa ihmisellä toiminnallisuuden käsittävä minä ja varsinainen minä, joka on ytimessämme. Kun tiedostuminen kehittyä ulkoa sisäänpäin, minän ydin pyrkii yhdistymään toimintaan ja näin näyttäytymään ulospäin. Kasvattajan tehtävä minuuden löytämisen auttajana ja näkyväksi saattajana on merkittävä. Lapset oppivat alun monille taidoille omaloitteisesti, vapaasti leikkiessään. Aloitteellisuuden kehittymisen kausi on Eriksonin mukaan esikouluikäisen minäkuvan kehityksen kannalta tärkein kausi. (Jantunen & Lautela 2009, 79 - 86.)

Kasvatuksen kohteena on ”minuus”. Ihmisen alkeellinen, toimintaa säätelevä osa on mielen tasolla tietoisuusvoimaa, esimerkiksi pienen lapsen uteliaisuus ympäristöään kohtaan. Aivojen kehittyneisyys tarvitsee tietoisuutta ja tietämiskykyä. ”Minuus” on näiden kahden käsitteen törmäys. Minuus mielen tasolla rakentuu tietoisuutena koetun, ihmisen kehon ja mielen toiminnan aikaan saavan sisemmän ympäristön ja järkeväksi tiedoksi koetun, aikaan ja paikkaan sitoutuneen ulomman ympäristön välille. Minuudessa järjelliset tietorakenteet liikehtivät koko ajan ja aivorunko välittää niille sekasortoisia impulsseja. Kun tieto näin hajoaa, syntyy tuoreita ja ennustamattomissa olevia tietokuvia. Tämä jatkuva tapahtuma mahdollistaa luovuuden, jossa tuotetaan aikaisemmasta poikkeavaa, ja jota ei voida kehittää järjen kautta. (Jantunen & Lautela 2009, 122 - 125.)

### **3.2 Itsetunto**

Bowlbyn ja Ainsworthin varhaiskehityksen kiintymysteorioista alkunsa saanut kiintymyssuhdetutkimus perustuu lapsen sosiaalisen tunne-elämän kehityksen riippuvuuteen ympäristöstä, joka vastaa sosiaalisiin ja emotionaalisiin tarpeisiin. Vanhempi opettaa noihin tarpeisiin vastaamalla lasta huomioimaan tarpeitaan ja tunnetilojaan. Näin lapsi ymmärtää tarpeistaan viestimisen olevan hyväksyttävää ja tuottavan myönteisen kokemuksen, mikä liittyy myönteisen itsetunnon ja tunteiden itsesäätelyn rakentumiseen. (Lyytinen ym. 1995, 61.)

Itsetunto tarkoittaa tunnetta, että on arvokas ja riittävän hyvä, ja osaa arvostaa ja kunnioittaa toisia. Vanhempien ja muiden ihmisten kautta lapsi tulkitsee rakaste-taanko häntä sellaisena kuin hän on. Rajojen kautta opitut itsekontrolli, hallinta ja toisten kanssa toimeen tuleminen vaikuttavat itsetuntoon. Kuunteleminen ja asi-oista puhuminen antavat luottamusta omaan ajattelukykyyn ja rohkeutta puhumi-seen ja pohtimiseen. Keskeistä on selkeä kuva itsestä omia valintoja tekevänä ja mielipiteitä sanovana yksilönä. Hyvä itsetuntoinen pitää elämäänsä tärkeänä, ky-kenee olemaan luova ja toteuttamaan itseään, miellyttäminen ei rajoita hänen te-kemisiään ja kykyjään. Suomessa itsetunto, itseluottamus, itserakkaus ja itsear-vostus ovat usein jopa kielteisiä käsitteitä, mutta tilanne on kohenemaan päin. (Jarasto & Sinervo 2000, 76 - 81.)

Aikaisemmin mainitut kokemukseni lapsien erilaisista suhtautumistavoista aikuis-seen, saivat minut pohtimaan itsetunnon vaikutusta sosiaalisissa tilanteissa. Koska aikuisen valta koetaan usein itsestäänselvydeksi, ei kasvattaja voi mielestäni muuttaa tilannetta muuten kuin pyrkimällä ilmaisemaan lapselle hänen tasa-arvoisuutensa tilanteessa. Antaa hänelle tilaa ja aikaa huomata, että on luvallista toimia vapaasti. Näin lapsi saa ottaa vastuuta tekojensa tuottamisesta ja saa varmuutta toimilleen. Omasta itsestä lähtenyt toiminta mahdollistaa oman käytöksen tarkastelun ja siitä keskustelun, mikä voi johtaa oman käytöksen syiden ja seura-usten ymmärtämiseen, ja näin parantaa sosiaalisia taitoja. Pyrkimykseni prosessis-sa oli olla rajoittamatta tilanteessa lasten sanomisia, sillä ne antoivat hyvän mah-dollisuuden kysyä, miksi joku asia tahdotaan laittaa tarinaan.

## 4 LUOVUUS JA LEIKKI

Edeltävissä kappaleissa käyttämieni lähteiden perusteella, noin kuusivuotiaana ihminen saavuttaa käsityksensä sosiaalisesta olemuksestaan ja tuolloin koittaa myös ihmisen minän kannalta keskeisin vaihe. Itsetunto muotoutuu sosiaalisten suhteiden vaikutuksesta, on osa minuutta ja mahdollistaa luovuuden vapaan käytön. Minä taas on yhteydessä luovuuden syntyyn, ja luovuutta on mahdollista käyttää draamatyöskentelyssä. Näiden tietojen pohjalta, ajattelen ketjun luovuudesta sosiaaliseen kehitykseen toimivan myös käänteisesti, jonka perusteella luovuuden voi ajatella kehittävän ihmisen sosiaalisia taitoja. Luovuuden voiman käyttämiseksi tarvitaan leikkiä, jolla luovuuden voi tehdä näkyväksi. Leikki on draamakasvatuksen tärkein työväline. Koska luovuus ja leikki ovat olennaisia teatteri-ilmaisun ohjaajan työssä, koen tarpeelliseksi käsitellä niitä omassa kappaleessaan. Leikkiä draamakasvatuksen menetelmänä ja osana yhteiskuntaa avaan enemmän Timo Jantusen ja Hannu Heikkisen teoksien kautta.

### 4.1 Luovuuden määrittely

Luovuus on vaikeasti määriteltävä käsite ja jokaisella on siitä varmaan oma käsityksensä. Omaani paremmin avatakseni olen tässä kappaleessa pyrkinyt määrittelemään luovuutta aluksi Abraham Maslow'n, yhden humanistipsykologian perustajan näkökulmien perusteella, sillä hänen käsityksensä luovuudesta on hyvin lähellä omaani. Käytän määrittelyyn myös kasvattajan asemaa luovan lahjakkuuden kehittäjänä teoksesta Taiteen ja leikin lumous. Luovuuteen kuuluu mielestäni olennaisesti leikkimielisyys ja leikki, jossa ihminen voi unohtaa itsensä ja tuottaa vapaasti tunteita.

Abraham Maslow, käsittää luovuuden yksilön ainutlaatuisuutena ja itsensä toteuttamisen oikeutena, sekä psyykkisenä terveytenä. Hän erotti itsensä toteuttamista tarkoittavan luovuuden käsitteen toisesta luovuudesta, joka syntyy harjoittelun

tuloksena tietyllä osa-alueella. Luovuus on osa jokaista ihmistä syntymästä asti. Itseään toteuttava ihminen, joka ei ole antanut kulttuurin kiihdyttää luovuuttaan, kykenee olemaan yhtä aikaa vahva aikuinen ja avarakatseinen, leikkivä lapsi, jolla on itsestään positiivien kuva eikä hänen tarvitse toistaa samoja kaavoja. Teoriaan liittyy ”huippukokemus”, joka on tapahtuma, jossa unohtaa itsensä ja menettää ajan ja paikan tajunsa. Kulmakiviä ovat rohkeus, impulsseihinsa luottaminen ja itsensä hyväksyminen sekä vapautuminen havainnoimaan ja toimimaan vapaasti. (Uusikylä & Piirto 1999, 31 - 33.)

Lahjakkuuden korkein taso on luova lahjakkuus. Luovuus on kaikkien ulottuvilla. Kasvattajien tehtävänä on pitää huolta, etteivät he vahingossa sammuta lasten luovuutta taivuttamalla heitä tiettyyn tapaan tehdä asioita tai vääränlaisella arvioinnilla. Suorittaminen tukahduttaa luovuuden, sillä luovuudessa tulisi olla kyse vapaasta itseilmaisusta, joka tuottaa tekijälleen tai kokijalleen elämäniloa ja sisäistä tyydytystä. Luovuuden kannalta olennaisimpia asioita ovat pyrkimys lapsen riippumattomuuden ja oman tahdon säilyttämiseen. Luova ihminen on vapaa. Lapsen sisäistä motivaatiota tulisi tukea tarjoamalla valinnan mahdollisuuksia aina tilanteen sen salliessa. Itseilmaisuuksiin kannustaminen ja lasten mielipiteiden kunnioittaminen edistävät luovuuden kehitystä. (Karppinen, Puurula & Ruokonen 2001, 14 – 22.)

## **4.2 Mitä leikki on?**

Huizinga määrittelee leikin elämään merkitystä tuovaksi toiminnaksi. Se lähtee lapsen omasta kehosta ja sen avulla voi vapaasti irrottautua tavallisesta arjesta. Huizingan mukaan leikki on kulttuurin yksi muoto. Eriksonin mukaan leikkiminen on minän toimintaa. Leikissä pyritään yhdistämään fyysiset ja sosiaaliset toiminnot, ja näin luomaan harhakäsitys minän hallitsemisesta. Leikki pitää vapaasti syntyessään sisällään itse parantavaa vaikutusta ja mahdollistaa todellisuuden muovaamisen. Lapsi voi käsitellä leikkiensä avulla pelkojaan, kipujaan, menneitä turhaumia ja tunteita. (Jantunen, Ylipiha & Hokkanen 1993, 92 – 97.)

Piaget'n mielestä leikki kehittyy yhdessä oppimisen kanssa. Leikin määrittelemisen on hankalaa ja leikeiksi kutsutaan mitä erilaisimpia toimintoja. Leikkiä pyritään usein määrittelemään kuvaavilla sanoilla, kuten spontaani, vapaaehtoinen, mielihyvää tuottava ja tyydyttävä. Leikin tarkoitus on leikkiminen. Leikin kokeamiseen kuuluu tunne yhteenkuuluvuudesta toiminnan ja ympäristön kanssa, mikä tuottaa nautintoa. Perusluonteeltaan leikki on sosiaalista ja silloin kun leikkiin osallistuu useampi, täytyy osata sanoa, onko kyseessä leikki vai ei. Muuten raja leikkimisen ja ei-leikkimisen välillä ei ole tärkeää. Yleensä leikissä koetaan hetkiä, joita on mahdotonta sellaisenaan palauttaa tai toistaa uudelleen koettavaksi. (Karppinen ym. 2001, 33 – 37.)

Alle kouluikäisen lapsen maailman hahmottaminen, oppiminen ja kaikkien tapah-  
tuneiden asioiden prosessointi tapahtuu leikeissä. Niin lapsi tutustuu aikuisten  
maailmaan turvallisesti. Roolileikeissä lapsi kokee osaavansa asiat oikeasti ja ko-  
kemus itsestä pystyvänä ihmisenä kasvaa. Lapsi oppii yhteistyötaitoja, tunteistaan,  
itsensä kontrolloimista, mielikuvitusta, keskittymiskykyä, puhumaan ja ajattele-  
maan, sekä käyttämään motorisia taitojaan. Leikki kehittää aivotoimintaa ja lapsi  
voi alkaa päättää asenteistaan, kykenee luomaan uusia ajatuksia ja hylkäämään  
kasvua estäviä ajatusmalleja. Kuusivuotiaan leikki on pidemmälle suunniteltua,  
järjesteltyä ja jatkuu pidempään. Se voi välillä katketa ja muuttua, mutta leikitään  
yleensä loppuun. Tahdon suhteen olennaista on leikin alkaminen, loppuminen ja  
muovautuminen lapsen omasta aloitteesta. (Jantunen & Lautela 2009, 31 - 160.)

### **4.3 Luovuus ja leikki yhteiskunnassa**

Lapsen mielikuvien ymmärrys kehittyy jo kolmenvuoden iässä. Mielikuvitus on  
osa lapsen käsitystä ympäröivästä todellisuudesta, myös uhkaavista asioista, ja  
auttaa häntä oppimaan suhteestaan ympäristöön ja muihin ihmisiin, sekä ymmär-  
tämään näitä ja itseään. Nykyisin mielikuvitusta uhkaavat medialaitteet. Tietopai-  
notteisuus ja realismi tukahduttavat inhimillistä toimintaa liikuttavan voiman,  
mielikuvituksen. Aikuinen pystyy tukemaan lapsen mielikuvituksen rikastumista  
pyrkimällä kokemaan maailman lapsen tavoin. Sosiaalisen elämän perusta on ky-



ky kuulla mitä toiset todella sanovat. Sadut opettavat lasta kuuntelemaan ihmisiä ja elämää, ja asettumaan toisen asemaan. (Jantunen & Lautela 2009, 41 - 50.)

Yhteiskunnassa lasten ymmärretään tarvitsevan leikkiä normaalin kehityksen takaamiseksi, mutta ei silti ymmärretä leikin luonteesta tarpeeksi, että käsitettäisiin missä, miten ja milloin lapsen tulee saada leikkiä. Lasten kannalta parasta olisi, että ja he saisivat olla lapsia niin pitkään kuin tarvitsevat ja leikkiä niin pitkään kuin haluavat. Eri ikävaiheisiin kuuluvat jaksot tulisi mahdollistaa aivojen normaalin kehityksen takaamiseksi, mutta laitostuva yhteiskunta tuntuu ajavan aikuisten tarpeita eteenpäin lasten kehityksen kustannuksella. Yhteiskunnassa aivot ymmärretään pääosin informaatiota käsitteleväksi elimeksi ja ne halutaan käyttöön entistä varhaisemmassa iässä. Leikille, joka todella kypsyttäisi tarvittavat aivojen osat valmiiksi informaation käsittelyä varten, ei jätetä aikaa. (Bergström 1997, 172 – 177)

Leikissä mielikuvituksesta tehdään totta ja kaikki on mahdollista. Mielikuvien vaikutusta terveyteen ja itsetuntoon on käytetty lääketieteessä ja psykologiassa. Ihminen, jolla on terve itsetunto, luottaa elämäänsä ja itseensä, sekä osaa taidon välittää positiivista vaikutusta ympäristöönsä. Kuten lapsi, joka on rauhassa käynyt läpi kehityksensä kaudet. Kun aivot kehittyvät vapaasti, minuus tuottaa jatkuvasti uutta, ajatuksina ja kuvina, joissa on sekä opittua, että itse muodostettua tietoa. Näin syntyy rikas mielikuvitus, kyky nähdä sisimpäänsä, sekä saada vaikutteita ja inspiraatioita kaikesta ympärillään. Tunteva ja elävä, luova ihminen voi välittää toisille ja itselleen paljon ilmentämään elämänvoimaansa tieteellisen tai taiteellisen toiminnan kautta. Lapsi on vielä kytköksissä sisäiseen elämänvoimaansa ja luova-aktiivisuus on voimakasta. Uudet ajatukset, jotka lapsi kokee mielipiteikseen ja näkemyksikseen, muovaavat ympäröivän maailman arvoja ja käsityksiä. (Jantunen & Lautela 2009, 40 - 127.)

Leikki on ollut ennen kulttuuria. Se avaa yhteiskunnassa ja kulttuurissa vaikuttavia arvoja. Leikinkaltainen toiminta on tavallista alkukantaisissa yhteisöissä. Johan Huizingan mukaan leikin kautta ovat muotoutuneet oikeus ja järjestys, kans-

sakäyminen, elinkeinot, käsityö ja taide, runous, oppi ja tiede. Leikki on siis kulttuurin olennainen tekijä. Yhteiselämä on leikin edellytys. Kaikki leikille tyypilliset piirteet ovat löydettävissä jo eläinten leikeistä. Osallistujat ovat mukana koko olemuksellaan, nauttien hetken tapahtumista. Maailmaa tarkastellaan toisaalta draaman ja leikissä otetun roolin kautta, ja toisaalta oman itsen ja sosiaalisen todellisuuden kautta. Tässä on kysymys esteettisen kahdentumisen teoriasta, joka on leikin ensimmäinen yhteys draamakasvatukseen. (Heikkinen 2004, 61 – 65.)

#### **4.4 Leikki osana sosiaalista kehitystä**

Päiväkodeissa lasten yhteisöjä määrittelevät tunnesiteet, yhteiset kiinnostuksen kohteet ja vapaaehtoisuus yhteisöön kuulumisesta. Jäsenet osallistuvat sääntöjen ja yhteisen arvojen luomiseen neuvottelemalla ja sopimalla. Me-puhe ilmaisee ryhmään kuulumisen, mutta se voi näkyä myös ulkoisesti toistuvina toimintakuvinäytöksinä. Lasten yhteisöissä tärkeitä ovat ystävyysuhteet jäsenten välillä. Toiset muodostavat jo päiväkodissa pysyviä ystäväverkostoja, kun taas toiset leikkivät vain yhden ystävän kanssa. Tähän vaikuttavat lapsen sosiaaliset taidot. Yhteisöllisyys näkyy toiminnassa ja ajatusten vaihtona läheisessä vuorovaikutuksessaan toisten kanssa. Leikki on monitasoista toimintaa, joka perustuu osallistujien toimivalle yhteistyölle. Yhdessä lapset harjoittavat sosiaalisia taitojaan ja lujittavat suhteitaan toisiinsa ja yhteisöön. (Karila, Alasuutari, Hännikäinen, Nummenmaa & Rasku-Puttonen 2006, 149 – 164.)

Leikkiessään lapsi on yhteydessä muihin lapsiin, toteuttaa itseään ja tuntee itsensä hyväksytyksi. Hän saa uusia näkökulmia ja oppii itsestään uusia asioita. Minäkuva ja itsetunto selkiytyvät. Ensin lapsi leikkii yksin, sitten aikuisen kanssa ja lopulta siirtyy vuorovaikutusleikkeihin, joista kypsyy juonellisia roolileikkejä. Mielikuvituksen avulla lapsi osaa imitoida eri rooleja pienestä pitäen. Kuvitteluleikeissä hän voi rakentaa kuvan maailmasta. Kokemukset, elämykset ja mielekäs toiminta kehittävät kieltä ja ajattelua, jotka edistävät lapsen sosiaalista kehitystä. Leikin maailmassa lapsi tutustuu toisiin lapsiin ja itseensä omilla ehdoillaan. Hän uskaltautuu toimimaan eri tavoin, oppii järjestämään sisäistä elämäänsä muovaamalla oppimi-

aan asioita, sekä eläytymään toisen tunteisiin ja ilmaisemaan omia tunteitaan. (Jarasto & Sinervo 2000, 205 - 211.)

Aikuisella on mahdollisuus päästä osaksi lapsen leikkien maailmaa, jos hän osaa palauttaa mieleensä lapsuutensa leikit. Aikuiset ajattelevat usein, että kaikki tärkeä voidaan opettaa lapsille. Kun pysähtyy hetkeksi lasten leikkien äärellä ja kohtaa lapsen, voi päästä sisälle lapsen toimiin ja ajatuksiin. Aikuisen tehtävä on luoda olosuhteet ja mahdollisuudet leikille. Leikin vakavuus on ymmärrettävä lapsen näkökulmasta, sillä ajattelematon toimintavoim loukata lasten tunteita. Heille leikki on totta. Jos lapsi ei koe leikkejään arvostettavan, hän sulkeutuu omaan tilaansa ja leikin tärkein ominaisuus, vuorovaikutus aikuisen ja lapsen välillä, katkeaa. (Jantunen & Lautela 2009, 140 - 160.)

Huizinga on luokitellut etenkin erilaisia sosiaalisia leikkejä. Niissä toteutuu vapaus, sillä leikki on aina vapaata. Jännitys on tärkeässä osassa, sillä se antaa mahdollisuuden sattumalle ja epävarmuudelle. Jokaisessa leikissä on omat kyseenalaisyhtymättömät sääntönsä, jotka rajaavat leikin maailman. Sääntöjen rikkominen särkee tilanteen ja lumouksen. Leikit ovat tavallisuudesta irtaantumista väliaikaiseen toiminnalliseen ilmapiiriin, johon kaikki osallistujat tietävät osallistuvansa. Leikkipaikka on epätäydellisen maailman keskellä hetkellinen, rajattu täydellisyys, joka voi hetkessä aiheuttaa epäjärjestyksiä ja seuraavassa palata järjestykseensä. Leikin tarkoitus ja kulku ovat siinä itsessään, tietyn ajan ja paikan sisällä. Huizingan luokittelu sopii kuvaamaan myös draamakasvatuksen leikkimateriaalia. (Heikkinen 2004, 68 – 71.)

Leikin sosiaalinen luonne ilmeni päiväkodissa selkeästi. Seurasin ja joskus osallistuinkin lasten leikkeihin tauon aikana. Leikkikavereita varattiin usein innokkaasti päivän aikana ja usein leikkikaveri oli vaihtunut edelliseltä viikolta toiseen. Isommat leikkivät myös päiväkodin pienempien kanssa. Pojat ja tytöt saattoivat vielä joskus leikkiä keskenään. Päiväkotien välillä oli hieman eroa leikeissä, toisessa leikittiin hieman enemmän kuvitteluleikkejä, kuin toisessa. Pääsin itsekin osallistumaan kuvitteluleikkiin mukaan pariin otteeseen, mutta koin lapsien kui-

tenkin toivovan aikuisesta pääosin lauta- tai ulkopelikaveria. Tämä mielestäni kielii lasten tottumuksesta toimia aikuisten kanssa tietyllä tavalla. Aikuiselle tekisi hyvää osallistua enemmän kuvitteluleikkeihin, jos hän vain saa etuoikeuden tulla sellaiseen kutsutuksi. Itselleni se oli valaiseva ja muistoja herättävä kokemus.

## 5 OHJAAJA JA LAPSI VUOROVAIKUTUKSESSA

Kaikki tutkimuskysymykseni liittyvät tavalla tai toisella ohjaajan ja lapsen välisiin tilanteisiin. Teatteri-ilmaisun ohjaaja on ensisijaisesti kasvattaja, joten mielestäni on tärkeää miettiä omaa suhtautumistaan kasvattajan ja kasvatettavan suhteeseen, ja etsiä omaa ajatusmaailmaansa vastaavaa näkökulmaa kasvatukseen. Tässä kappaleessa esittelen draamakasvatuksen olemuksen ja avaan käsitettä dialogisuudesta, joka minua itseäni kiinnostaa kasvatusmenetelmänä. Lopuksi käyn läpi perusteita esikouluikäisten sosiaalisen kehityksen tukemiseen ja draaman mahdollisuuksiin siinä.

### 5.1 Draamakasvatus

Draamakasvatus opettaa kehollista ilmaisua ja viestintää, sekä ryhmä- ja vuorovaikutustaitoja. Oppilaalla on mahdollisuus rakentaa minuuttaan, muodostaa käsityksiään vallitsevista arvoista ja luoda uutta kulttuuria. Näin draama vaikuttaa kulttuurin ja yhteiskunnan kehitykseen. Draamakasvatukseen kuuluu käsite ”kai-kille kuuluva kulttuuri”, joka korostaa kokemuksen merkitystä. Draama mahdollistaa tavallisessa elämässä mahdottomien tunteiden ja ajatusten kokeilun ja käsittelyn. Sen kautta ja avulla voi tutkia todellisen elämän asioita. Kokemuksista keskustellessa opitaan itsestä, yhteiskunnasta ja kulttuurista. Draamakasvatus avaa väylän elämäntaitojen ja sosiaalisten taitojen oppimiseen. Se opettaa ongelmanratkaisutaitoja ja tunteita roolien, draaman muotojen sekä ihmisenä elämistä tutkivan ja siitä tarinoita kertovan tavan kautta, mikä erottaa sen muusta kasvatuksesta. (Heikkinen 2004, 14 – 24.)

Draamaleikit eroavat sosiaalisen luonteensa vuoksi muista leikeistä. Muiden leikkien tavoin, niiden merkitys on niissä itsessään. Leikille luodaan omat sääntönsä, mikä mahdollistaa arjen sääntöjen kokeilun ja rikkomisen. Jonathan Neelandsin mukaan draamakasvatuksen olennaisia piirteitä ovat sen omat säännöt ja genret,

leikillisuus, yhteisöllisyys, merkityksellisten asioiden käsitteleminen tarinoiden avulla sekä erottuminen tavalliseen maailmaan vaikuttavista säännöistä, kuten ajasta ja paikasta. Draamatoiminta on aina sosiaalista. Siinä leikki on teatterinomaista. Roolit, tarina ja tavallisesta maailmasta poikkeavien olosuhteiden luominen ovat yhteisiä sekä teatterissa, että leikissä. Toiminta draaman parissa, kuten leikissäkin, tuottaa iloa tekijöilleen, mikä on yksi syy draaman pedagogisen merkityksen epäilyyn. Leikin ja draaman tärkeys tunnustetaan teoriassa, mutta käytännön arvo jää usein antamatta. (Heikkinen 2004, 57 – 61.)

Varhaiskasvatuksen työtavat ovat hyvin lähellä draamakasvatuksen menetelmiä, mikä mahdollistaisi draaman käytön uusien asioiden opetteluun päiväkodissa. Draama olisi yhdistettävissä aihetta syventävänä tekijänä muuhun opetukseen. Leikki ja satu ovat draamassa käytettäviä menetelmiä ja siksi draama on lapselle luonnollinen tapa oppia. Ollessaan vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa esikoululainen oppii emotionaalisia ja sosiaalisia taitoja toiminnan kautta. Draama myös mahdollistaa opittujen asioiden soveltamista ja kokeilua käytännössä, mikä tekee asioista helpommin ymmärrettäviä. (Korhonen 2007, 34 – 35.)

## 5.2 Dialogisuus

Dialoginen filosofia on sosiaalista filosofiaa, jossa jokainen kohdattava olento halutaan nähdä omana itsenään sen omassa tosiasiallisuudessaan, eikä sitä pyritä sulauttamaan mihinkään yhteiseen, poliittiseen tai ennalta määriteltyyn perustaan. (Hankamäki 2003, 38.)

Keskustelu on osa länsimaisen filosofian metodikalustoa. Puhumalla voi selvittää monia ongelmia, mutta se voi myös saada aikaan ongelmia. On tärkeää tietää, miten kieltä käyttää ja miten toinen ihminen kohdataan tavallisissa tilanteissa. Uskottavan puhujan kautta puhetta on käytetty antiikin aikoina vallan välineenä, ja se leimaa edelleen ihmisten keskustelutilanteita. Sokrateen perusajatus oli totuuden esille tuominen, sillä vaikka se aiheuttaisi riitaa, olisi totuus pidemmän päälle parempi yksilöä ja yhteisöä ajatellen. Retoriikassa painotettiin tiedon ja innostuksen merkitystä, mutta Sokrates koki tarpeelliseksi lisätä keskusteluihin

kuuluvaksi pyrkimyksen toisen osapuolen parhaaseen. Sokraattinen metodi perustuu kysymykseen ja vastaamiseen, ja sen tarkoitus on pyrkiä filosofiseen keskusteluun, jossa valta luovutetaan vastaajalle. Tämä auttaa ihmistä tuottamaan ulos ajatukset, joita hän mielessään kantaa. (Hankamäki 2003, 30 – 32.)

Dialogisuuden ideaaleja, eli suuntaa antavia ideoita, ovat itseys, eli itseksi tuleminen ja hyvä elämä, joka on yhtä kuin kasvatettavan hyvä kasvu. Jotta kasvattaminen olisi mahdollista, kasvattajalla tulee olla ideaalien kanssa ristiriidattomia päämääriä, kuten näkemys hyvästä elämästä. Itseksi tuleminen koostuu yksilöllisestä osasta, joka erottaa yksilön toisista, ja yleisestä, joka yhdistää hänet itsearvoihin, kuten hyvyys, sekä vastuun ajatukseen. Itseyttä ei ole ilman itsetietoisuutta, joka syntyy kun lapsi oppii erillisyytensä muista olennoista, ja vastuun ajatusta, joka sisältää vastuun- ja oikeudentunnon sosiaalisessa maailmassa. Itsetietoisuus ja vastuu sitovat ihmiset toisiin ihmisiin, muihin oleviin ja maailmaan. Kasvatuksen tulee järjestää niiden kehittyminen ja nostaa esille kasvatettavan parhaat piirteet. Parhaassa tapauksessa arvostusta, kuuntelua ja rakkautta osakseen saanut lapsi kasvaa kohtaamaan maailman ja kanssa ihmiset samalla kuuntelevalla ja ei-esineellistävällä asenteella, jolla hänet on kasvatettu. (Värri 1997, 20 – 25.)

### **5.3 Sosiaalinen kehityksen tarve ja merkitys**

Kasvattajan on tärkeä tukea lapsen kasvua, etteivät ulkoiset pyrkimykset ja ympäristön mielipiteet vaikuta eniten hänen elämässään, vaan että hän pääsee oman ytimensä ja perusideoidensa äärelle. Nykyaikana teknologian kehitys valtaa tilaa mielen ja sielun maailman jäsentymiseltä, ja ihmisten tuotteistaminen johonkin tarkoitukseen tuntuu tapahtuvan lähes väistämättä. Ajankohtaisimmat haasteet kasvatuksessa painottuvat oman itsen sisäisen olemuksen ymmärtämiseen, elämän tarkoituksellisuuden ja toisten ihmisten ainutlaatuisuuden ymmärtämiseen ja kunnioittamiseen, sekä teoreettisella tasolla, tieteiden, taiteiden ja uskontojen osalla pyrkimykseen kohti uudenlaista totuudellisuutta, näihin on mahdollista päästä

rakkauden kautta. Erityisen haastavaa näiden tahojen toteutuminen on varhaiskasvatuksessa. (Jantunen & Lautela 2009, 11 - 15.)

Lapsi uskaltaa kokeilla ja käyttää mielikuvitustaan turvallisessa ja kannustavassa kasvatusilmapiirissä. Kasvattajan tulee olla herkkä kuuntelija, joka osaa kommunikoida lapsen kanssa ymmärrettävästi ja kykenee tulkitsemaan tunteita ruumiinkielestä ja puheesta. Nykyajan pedagogiset käsitykset pyrkivät lähestymään oppimista lapsen kannalta. Dialogisessa suhteessa ajatellaan, ettei toisen sisintä voi kukaan muu täysin tuntea, eikä toisella ole oikeutta määritellä toista samanlaiseksi kuin itse on. Kasvatus on tärkein elämänalue. Yhteiskunnassamme sosiaalinen todellisuus on muuttumassa kapeammaksi ja identiteettiä selkiyttäviä vastauksia on vaikea saada. Nykykasvatuksen on oltava vuoropuhelussa vaihtoehtokasvatuksen kanssa, että hyvän kasvatukselle löytyisi suunta ja opettajilla olisi välineitä auttaa oppilaita identiteettinsä rakentamisessa. (Jantunen & Lautela 2009, 16 - 23.)

Päiväkodissa lapset oppivat, että he voivat vaikuttaa sosiaalisiin suhteisiin. Ryhmän ilmapiirin ja suhteiden muotoutuminen vie aikaa, mutta opettajan kannattaa panostaa siihen myöhemmän toiminnan kannalta. Yksilöiden väliset suhteet luovat yhteisön. Kehittyneessä yhteisössä kuunnellaan ja jaetaan, ja jäsenten välillä vallitsee keskusteluiden kautta luotu kunnioituksen ja välittämisen ilmapiiri. Lasten toimintamallit kehittyvät vuorovaikutussuhteissa ja leikeissä. Päiväkodeissa on yleensä mahdollista luoda olosuhteet vapaaseen leikkimiseen, jossa lapset voivat sopia säännöistä. Yhteisön perussäännöt muovaavat sosiaalisia käytänteitä ja ne kehittävät lasten identiteettiä. Keskustelut ja sosiaaliset suhteet koskevat kunkin yksilön asemaa yhteisössä. Sosiaalisissa suhteissa tapahtuva vuorovaikutus on pääosin aikuisten järjestämää, joten opettajan ajattelu määrittää sen näkymistä arjessa. Lasten aktiivisuuden tukeminen vaatii aikuiselta kykyä antaa tilaa. (Karila ym. 2006, 111 – 125.)

Tutkimus osoittaa, että suhteet merkittävien aikuisten kanssa ovat perusta lapsen terveelle älylliselle, sosiaaliselle ja tunneperäiselle kehitykselle. Ristiriitaiset suh-



teet tuottavat käyttäytymisongelmia yläkouluiässä lapsille, joilla on havaittu olevan käytösongelmia päiväkodissa. Sosiaalisten taitojen kehityksen tehtävä on merkittävä varhaislapsuudessa. Sosiaalisesti kyvykkäät lapset ovat hyviä vuorovaikutussuhteissa ja omaavat tehokkaita ongelmanratkaisu-, tunteiden säätely- ja kommunikointitaitoja. Heitä kiehtovat monimutkaiset leikit ja he muodostavat ystävyys-suhteita omanikäistensä kanssa. Menestyksekkäs leikki vertaisryhmässä on yhdistetty koulutukselliseen sitoutumiseen ja motivaatioon, sekä sosiaaliseen kehitykseen. (SwaimGriggs, M. 2009, 553 – 554.)

Lasten sosiaaliset, käytös- ja tunneperäiset ongelmat ovat haitanneet viime vuonna koulun kasvatuksellista tehtävää. Kouluikäisiin lapsiin vaikuttavat haitallisesti monet erilaiset sosiaaliset vaikutteet ja tämän seurauksena lasten käytös ja asenteet ovat muodostuneet päätekijöiksi lasten koulukasvatuksessa. Draamallista toimintaa on käytetty koulussa oppimisessa ja terapiassa, esimerkiksi edistämässä henkistä hyvinvointia ja kehittämässä sosiaalisia taitoja. Draamaharjoitteisiin kuuluu neljä sosiaalisten taitojen osa-alueita: reaktion tuottaminen, reaktion harjoittelu, reaktion muokkaaminen ja sen tietoinen uudelleenrakentaminen. Kriittikön ympäristö auttaa parantamaan minäkuvaa tarjoamalla mahdollisuuden vahvistaa itseluottamusta. Kyky olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa käsitetään ihmiskunnan tärkeimmiksi ja merkittävimmiksi kyvyiksi. (Freeman, G. D., Sullivan K. & Fulton, C. R. 2003, 131 – 132.)

Kaoottisuus, luovuus ja yhteisöllisyys ovat yhteydessä toisiinsa. Yhteisöllisyys tarvitsee dialogisuutta, joka antaa mahdollisuuden esittää mielipiteitään ja tehdä aloitteita. Lapsilähtöisessä ajattelussa lapset ovat aktiivisia, uutta luovia ja sosiaalisia toimijoita. Aikuisen tulee tukea lapsen kehitystä, että lapsi saavuttaa kykynsä. Kasvatuksessa lapsen mielipiteitä on arvostettava. Kokemuksellisessa oppimisessa kehitetään kokonaisuutena lapsen persoonaa, sosiaalisuutta ja kykyä itsenäiseen ajatteluun ja toimintaan. Taidekasvatus ei tee kaikista taiteilijoita, vaan auttaa saamaan keinoja oman identiteetin, sosiaalisten ja kulttuuristen suhteiden luomiseen. Keskenäisyys, joka mahdollistaa tehdä valintoja ja vaikuttaa oikeasti toimintaan on välttämätöntä, jos lähdetään liikkeelle lasten luovuudesta. Leikki on

luovaa toimintaa, jossa osanottajien on oltava aktiivisia niin fyysisesti, kuin psyykkisestikin. (Muje 2007, 175 – 196.)

Yllä olevat lainaukset perustelevat mielestäni hyvin tarpeen sosiaalisen kehityksen tukemiselle. Tämän lisäksi uskon, että jokainen on omalta kohdaltaan saanut median ja kokemustensa kautta tietoa yhteisöllisyyden puutteesta, syrjäytymisestä, yksinäisyydestä ja kommunikointivaikeuksista yhteiskunnassamme. Ongelmat sosiaalisista tilanteista heikentävät ihmisen itsetuntoa tulevissa vuorovaikutussuhteissa ja voivat aiheuttaa yksinäisyyttä ja syrjäytymistä. Draaman yhteisöllinen toiminta voi antaa monelle rohkeutta ja työkaluja suhteiden luomiseen. Draamakasvatuksen merkitystä sosiaalisten taitojen kehittäjänä ei voida kieltää. 2009 ilmestyneessä oppaassa Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa draamakasvatuksen päämääriä kuvataan seuraavin tesein. Olen lihavoanut lainauksesta opinnäytetyöhöni liittyvät kohdat.

Draamakasvatuksella pyritään

- **tukemaan pienen lapsen itseluottamuksen, myönteisen minäkäsityksen, keskittymiskyvyn ja mielikuvituksen kehittymistä. Työskenneltäessä leikin ja draaman keinoin opitaan asioita sekä omasta itsestä että muista ryhmän jäsenistä.**
- tutustuttamaan lasta omiin kehollisiin toimintaedellytyksiinsä. Hänen kehohahmottamistaan ja kokonaisilmaisuaan tuetaan draaman ja draamaleikin avulla. **Draama ja draamaleikki kehittävät oppilaiden tunteiden ilmaisua, koska ne ovat osa draamassa toimimista.**
- **tukemaan käytettävillä draaman työmuodoilla lapsen kielellistä kehitystä. Hän saa runsaasti kokemuksia omien ajatustensa ja mielipiteiden esittämisestä omana itsenään ja roolissa.**
- tutustuttamaan lasta draaman ja draamaleikin työtapoihin.
- **tukemaan draaman ja draamaleikin avulla lapsen yhteistyötaitojen kehittymistä.**
- siihen, että lapsi tunnistaa ja ymmärtää kuvitteellisten tilanteiden ja tarinoiden sekä todellisuuden välisen eron. (Ruokonen, Rusanen & Välimäki 2009, 32.)

## 6 PROSESSIKUVAUS

Tutustuessani päivän ajan esikoulujen toimintaan ennen prosessin aloittamista, osallistuin päivään pelaamalla lasten kanssa ulko- ja lautapelejä, auttamalla askartelussa ja seuraamalla opetusta. Kerroin lapsille yhteisestä tulevasta jaksostamme ja mitä varten olin tullut. Onnistuin jo tekemään hieman tuttavuuttakin muutamien lasten kanssa. Nurmeksessa muutama lapsi osoittautui minulle tutuksi jo kesällä pitämieni draamatuntien kautta. Päivän päätteeksi keskustelin opettajien kanssa tulevien tuntien sisällöstä ja kestosta, sekä yleisistä käytännöistä esikoulussa. Opettajat palauttivat lasten prosessiin osallistumista ja videointia koskevat lupakyselyt, jotka olin aiemmin lähettänyt vanhemmille annettavaksi ja allekirjoitettavaksi. Kuvaan edempänä taiteellisen prosessin tavoitteita ja kulkua pääpiirteittäin. Lopussa käyn läpi prosessin aikana heränneitä ajatuksia ja merkittäviä tapahtumia prosessin ajalta.

### 6.1 Toimintakertojen esittely ja tavoite

Toimintakertoja oli kuusi, yksi viikossa kummassakin päiväkodissa. Viimeinen toimintakerta oli varattu kummankin ryhmän valmiiden esitysten katsomista varten. Muut kerrat käytettiin materiaalin tuottamiseen draamaharjoitteiden kautta. Esityksen näyttelijöinä toimivat minä ja toinen aikuinen. Lapsien tehtävä oli toimintakertojen aikana valmistaa hahmot ja tapahtumat esitykselle. Käytännön seikkojen vuoksi esityksien valmistamista oli pidettävä avoinna hyvin pitkälle prosessin loppuun, mutta viimein ne päädyttiin videoimaan ja katsomaan tietokoneelta. Jätin viimeisellä kerralla opettajille palautemateriaalin.

Ensimmäisellä toimintakerralla tavoitteena oli tutustua ryhmään. Toisella kerralla kummassakin ryhmässä valmistettiin kaksi hahmoa esitystä varten. Kolmannella kerralla tehtiin tarinoita esityksen tapahtumien pohjaksi. Neljännellä kerralla otin mukaan esityksen toisen näyttelijän tutustumaan ryhmään ja keskityimme raken-

tamaan esityksen tapahtumia tarkemmiksi. Viidennellä kerralla tarkensimme hahmoja ja teimme esitykselle lopullisen tapahtumarungon. Viimeisellä kerralla katsoimme kummankin ryhmän esitykset.

## 6.2 Toimintakertojen rakenne

Jokainen kerta aloitettiin kuulumiskierroksella, jossa aluksi huolehdittiin vessassa käynnin muistaminen ja muut käytännön asiat. Kuulumiskierroksen lopuksi kerrettiin ensimmäisellä kerralla tehty draamasopimus, jossa sovittiin yhteisestä osallistumisesta ja käytiin läpi yhteisen ajan kulku. Katsoin kertauksen tarpeelliseksi, koska kertojen välissä oli aina viikko. Ensimmäisellä kerralla teimme nimiharjoitteen, johon yhdistimme itselle tärkeitä asioita ja paikanvaihtoa katseesta. Sitten lapset saivat piirtää kuvan kotitalostaan ja/tai itselleen tärkeistä asioista. Kaikki saivat vuorollaan esitellä oman kuvansa, sekä kertoa kotitalostaan ja itsestään. Lopuksi teimme mielipidetasoharjoitteen alussa kerrotuista tärkeistä asioista. Kuvien esittelyt ja haastattelut videoitiin.

Toisella kerralla jaoin ryhmät puoliksi lämmittävällä harjoitteella pääharjoitetta varten. Kumpikin puoliryhmä teki vuorotellen oman hahmoseinällä harjoitteen, jossa määriteltiin hahmon ulkomuoto, luonteenpiirteet ja asiat joista hahmo pitää. Lopuksi annettiin hahmolle nimi. Hahmot käytiin läpi koko ryhmän kanssa yhdessä. Ryhmät saivat vaihtaa toistensa hahmoista yhden ulkoisen piirteen ja yhden hahmon pitämän asian. Toisella lämmittävällä harjoitteella jakauduttiin pareittain ja tehtiin patsaan muovaamisharjoite, jossa koskettamalla tai puheella ohjaten parit kertoivat vuorotellen toisilleen mihin asentoon muovautua. Hahmoseinällä harjoite, hahmojen läpikäynti ja patsasharjoite videoitiin.

Kolmas kerta aloitettiin ensimmäisellä kerralla tutuksi tulleella paikanvaihto- harjoitteella, johon lisättiin jatkon kertominen ohjaajan aloittamaan juttuun. Sitten tehtiin tarinan kertominen piirissä harjoite, jatkaen vuorotellen edellisen kertomaa. Lämmittelyharjoitteena teimme viisi eri tapaa liikkua. Sitten lapset saivat tehdä pareittain kohtauksia paperinukeilla, jotka tein edellisellä kerralla tehtyjen hahmo-

jen perusteella, ja esittää tarinat vuorotellen toisilleen. Viimeiseksi lapset saivat ohjata keksimänsä paperinukketarinan tapahtumat kolmen hengen ryhmissä niin, että kaksi muuta teki, mitä kolmas kertoi hahmojen tarinassaan tehneen. Paperinukketarinat videoitiin ja ryhmäharjoite videoitiin.

Neljännellä kerralla alkupiirissä esittelin toisen näyttelijän. Lapset saivat kertoa vieraalle mitä olimme aiemmin sopineet yhdessä ja opettaa hänelle viisi tapaa liikkua pelin. Tämän jälkeen esiteltiin hahmojen roolivaatteet, ja tauon aikana ohjaaja ja näyttelijä kävivät vaihtamassa ne ylleen. Lämmittävän harjoitteen kautta jakaannuttiin kahteen ryhmään, joista seuraavassa harjoitteessa toinen antoi ohjeita toiselle näyttelijälle ja toinen toiselle, koskettamalla tai sanallisesti, näin muovaten hahmoja eri asentoihin. Tämän jälkeen tehtiin äänestys esityksen tapahtumista, käyttäen kolmannella kerralla tehtyjen tarinoiden tapahtumista kirjoitettuja lappusia. Ryhmä jaettiin kolmeksi pienryhmäksi, jotka saivat vuorotellen ohjata äänestetyt tapahtumat näyttelijöille. Lopuksi näyttelijät esittivät peräkkäin kaikkien kolmen ryhmän esitykset. Patsasharjoite ja esityksien tekeminen videoitiin.

Viidennellä kerralla aloitimme tutulla lämmitysharjoitteella, jonka lapset saivat opettaa vieraalle. Sitten kävimme läpi hahmojen piirteet ja äänestimme niistä pari kummallekin hahmolle. Seuraavaksi pyrimme ottamaan erilaisia piirteitä olemukseemme fyysisesti, ensin kaikki yhdessä. Sitten lapset saivat näyttää äänestettyjen piirteiden olemukset ryhmänä, ja näyttelijät sitten omaksuivat olemukset lapsilta. Kävimme läpi asiat joista hahmot pitävät ja äänestimme niistä. Viimeisenä harjoitteena kävimme läpi kuvasarjalla tulevan esityksen tapahtumat, asetelimme ne järjestykseen ja lisäsimme hahmojen pitämisen kohteet jotenkin mukaan tarinaan. Lopuksi sanoimme hyvästit vieraallemme. Piirreharjoitukset ja tarinan viimeinen kokoaminen kuvattiin.

Kuudennella eli viimeisellä kerralla aloitimme vielä normaalisti alkupiirissä. Katsoimme ensin yhdessä lasten oman ryhmän tuottaman esityksen, teimme sen pohjalta mielipidetasoharjoituksen ja sitten kysyin jokaisen lapsen mielipiteitä esityksestä kahden kesken. Seuraavaksi katsoimme toisen esikouluryhmän tuottaman

esityksen, teimme siitäkin mielipidetasoharjoituksen ja kysyin vielä kahden kesken jokaiselta lapselta samat kysymykset toisten esityksestä. Mielipidetasoharjoitteet ja haastattelut kuvattiin.

### 6.3 Yhteenvetoprosessista

Pääasiallinen tavoitteeni taitteellisessa prosessissa oli kasata lasten tuottaman materiaalin pohjalta esitys ja esittää se lapsille. Olin olettanut lasten olevan taukoamattomia ideatehtaita ja tehtäväkseni jäävän ideoiden ylöskirjauksen heidän valintojensa mukaan. Prosessin aikana opin, että lasten kanssa työskennellessä täytyy kuuntelemisen lisäksi kysellä paljon, että yhteistyö on mahdollista. Alkuperäisen prosessini onnistuminen perustui työryhmän saamiseen. Minun oli tarkoitus jäädä tarkkailijan ja ohjaajan rooliin, mutta näkökulma vaihtui ohjattavan ohjaajan kokemukseksi, kun sain käytettäväkseni vain työparin kahdelle toimintakerralle. Jälkikäteen ajateltuna luulen, että juuri tuo kokemusero käänsi opinnäytetyöni aiheen koskemaan omaa työskentelyäni ja tuotti hedelmällisemmän lopputuloksen omaa oppimistani ajatellen.

Ensimmäisellä toimintakerralla, ensimmäisessä ryhmässä, koin lasten tarjoavan minulle roolia tilanteen kantajana. Rooli oli heille kenties tuttu heidän suhteissaan aikuisiin. Otin vastaan roolin hyvin automaattisesti ja lähdin johtamaan kerrontatilannetta haastattelijana. Uskon, että siihen vaikutti myös paine päästä tavoitteen lyhyessä ajassa. Mielestäni tämä roolini väritti koko prosessia. Olisin voinut ottaa toisen suunnan ja antaa lapsille aikaa lähteä kertomaan vapaasti jostain. Tulevaisuudessa tahtoisin uusia projekti niin, että tapaamiskertoja olisi useammin ja tiheämmin. Ajan puutteen koin haittaavan omalta osaltani eniten aidon dialogisen suhteen muodostamista ryhmissä. Lisäksi lyhentäisin tuntien pituutta osallistujien jaksamisen takaamiseksi, vaikka urheasti lapset suoriutuivat kahdesta neljäkymmentäviisiminuuttisesta.

Palautekyselyni lapsille oli liian haastava ja monivaiheinen, minkä oikeastaan tiesin jo sitä tehdessäni. Jälkikäteen kuitenkin koen, että palaute opettajilta oli

olennaisempaa opinnäytetyöni aiheen kannalta. Yhdestä palautteesta minulle jäi kuva, että draamakasvatuksen merkitystä arkielämän taitojen opetuksessa saataan pitää ehkä jotenkin erillisenä itse draamaprosessista, ikään kuin sosiaalisten taitojen oppiminen tapahtuisi jotenkin tarkoittamatta. Teatteri-ilmaisun ohjaajana luonnollisesti pidän elämäntaitoja koskevaa oppimista draamakasvatuksen pääta-voitteena. Prosessin tarkoituksena ei ollut kuitenkaan opettaa lapsille esittävästä taiteesta, vaan tarjota mahdollisuus kertoa ajatuksiaan niin, että joku kuulee ne ja antaa niille arvon, tekemällä niistä näkyviä. Esitys sinällään oli vain tuote, jonka tekemisen idea syntyi halusta kannustaa lapsia kertomaan ajatuksensa aikuiselle.

## 7 POHDINTAA

Opinnäytetyöni pohdintaosiossa keskityn käsittelemään onnistumisiani taiteellisessa prosessissa opinnäytetyöni näkökulmasta ja kokemustani kasvattajan roolista yhteiskunnassamme. Lopuksi pohdin draamamenetelmien merkitystä ja mahdollisuuksia osana esikouluikäisten sosiaalisten taitojen kehitystä, avaan ajatuksiani teatteri-ilmaisun ohjaajasta kasvattajana ja mitä draamakasvatus merkitsee minulle.

### 7.1 Ruusut ja risut prosessista

Kuten aiemmin kirjoitin, prosessin aikana koin jossain määrin rikkovani itselleni tärkeiksi kokemieni kasvatuseriaatteiden käsityksiä vastaan. Uskon kuitenkin, että prosessista näin oli minulle enemmän hyötyä tulevan draamakasvattajan ammatin harjoittajana, sillä vaikka onnistuminen aina olisi mukavaa, kasvattavat tehdyt virheet, jotka pysäyttävät ajattelemaan, aina enemmän. En myöskään onnistunut aina olemaan johdattelematta lapsia oletuksilla, tulkinnoilla ja retorisisilla kysymyksillä, vaikka lähtökohtaisesti tahdoin pyrkiä välttämään sitä. Ero kielellisten taitojen kehityksessä aikuisen ja lapsen välillä helposti sai täydentämään lasten lauseet, kun oikeaa sanaa ei löytynyt. Toivon, että osuin arvauksissani useimmiten oikeaan, enkä näin syylistynyt ajatusten manipulointiin.

Onnistuin tavoitteessa sisällyttää esityksiin kaiken, minkä lapset sinne halusivat, vaikka jouduin tekemään omavaltaista materiaalin rajausta työryhmän puuttumisen vuoksi esimerkiksi sivuhahmojen määrän suhteen. Myös videointivalinnan pakotettu käyttöönotto tarkoitti tapahtumien pois rajaamista. En kuitenkaan usko, että lapset kiinnittivät huomiota menetyksiin, sillä mukana oli iso joukko tapahtumia ja asioita, jotka he muistivat yhteisiltä kerroilta ja olivat niistä innoissaan. Pidän onnistumisen kokemuksena lasten innostunutta olemusta tuntien aikana, heidän huomionsa harhailu pois aiheesta oli väsyneenäkin kiitettävänä vähäistä.



## **7.2 Kasvattaja – Silta yksilön ja yhteisön välillä**

Edellä olen monen teoksen pohjalta perustellut esikouluikäisen kehitysvaiheessa vallalla olevaa itsenäistymistä ja sosiaalista kehitystä, jota lähdin tutkimaan taiteellisen prosessini kokemusten pohjalta. Kuusivuotiaslapsi oppii leikkiensä kautta paljon sosiaalisia taitoja. Lasta on mahdollista rohkaista oman persoonan kehittämiseen omista lähtökohdista ja valmentua näin tasapainoiseksi, itsensä toisten kanssa tasa-arvoiseksi kokevaksi, sosiaaliseksi yksilöksi, joka uskaltaa ilmaista ajatuksiaan ja toimia niin kuin sisimmässään kokee oikeaksi. Dialogisen kasvatuseriaatteen mukaisesti kasvattajan tärkein tehtävä on mielestäni tukea oman äänen löytämistä osaksi hyvää elämää. Taiteellisessa prosessissa lähtökohtani oli antaa lapsille puheenvuoro. Toimintakerroilla antoisimpia olivat tilanteet, joissa joku lapsista uskaltautui ottamaan pidemmän puheenvuoron ajatuksilleen sekä tilanteet, joissa lapset ryhmänä heittelivät ideoita, tarttuivat niihin, hylkäsivät niitä ja tahtoivat vaikuttaa. Ne opettivat lasten sosiaalisista rooleista ja suhteista.

## **7.3 Teatteri-ilmaisun ohjaaja tukee kasvua leikillä ja luovuudella**

Näkemykseni on, että teatteri-ilmaisun ohjaaja on ennen kaikkea taidealan kasvattaja. Draamamenetelmien ja leikkimisen yhtäläisyydet vahvistavat käsitystä draaman toimivuudesta esikouluikäisten kasvatuksessa. Koska sosiaalisten taitojen opettamiseen ei ole erillistä oppiainetta, oppiminen tapahtuu esikoulussa pääosin vapaan toiminnan yhteydessä. Draaman keinoin olisi mahdollista taata oppiminen myös niiden lasten osalta, jotka ovat taipuvaisia jäämään pois ryhmästä opetuksen ulkopuolella ja kenties siksi tarvitsisivat tukea sosiaalisten taitojen kehittämiseen. Mielestäni yhteiskuntamme yksilöiden henkinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet ovat kärsineet taideaineiden ja luovuuden mieltämisestä harrasteluksi ja joidenkin, muita luovempien yksilöiden, yksinoikeudeksi. Draaman avulla olisi mahdollista tukea leikin jatkumista osana elämää ja näin kehittää sosiaalisia taitoja ja yhteisöllisyyttä osallistujien kannalta turvallisista ja varmuutta antavista keinoin.

## 8 LÄHTEET

Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. 1995. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa Lyytinen, P., Korhonen, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.

Bergström, M. 1997. Mustat ja valkeat leikit. Juva: WSOY.

Bergström, M. 2009. Pieni lapsi ja nykykoulu. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) Kuningasvuosi Leikin kultaa-aika. Helsinki: Tammi.

Brochmann, I. 2009. Miten autamme lapsiamme parhaiten. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) Kuningasvuosi Leikin kultaa-aika. Helsinki: Tammi

Freeman, G. D., Sullivan K. & Fulton, C. R. 2003. Effects of Creative Drama on Self - Concept, Social Skills, and Problem Behavior. The journal of educational research. Oxford, Mississippi: EBSCO Publishing.

Haapaniemi, R. 2009. Anna sadun kiertää. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) Kuningasvuosi Leikin kultaa-aika. Helsinki: Tammi.

Hankamäki, J. 2003. Dialoginen filosofia Teoria, metodi ja politiikka. Helsinki: Yliopistopaino.

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

Hintikka, M. 2009. Leikki, lapsuuden tärkein asia. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) Kuningasvuosi Leikin kultaa-aika. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S. (toim.) 1992. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.

Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. Nummenmaa, & H. Ras-ku – Puttonen. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Jantunen, M. 2009. Sadut ja mielikuviutus. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) Kuningasvuosi Leikin kultta-aika. Helsinki: Tammi.

Jantunen, T. 2009. Kuusivuotiaan kehityopsykologiaa. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) Kuningasvuosi Leikin kultta-aika. Helsinki: Tammi.

Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) 2009. Kuningasvuosi Leikin kultta-aika. Hel-sinki: Tammi.

Jantunen, T., Ylipiha, M. & Hokkanen, S. 1993. Esiopetuksen perusteet. Jyväskylä: Atena kustannus Oy.

Jarasto, P. & Sinervo, N. 2000. 3. painos. Alle kouluikäisen lapsen maailma: Elä-mää varten. Jyväskylä: Gummerus.

Kalliala, M. & Tahkokallio, L. 2001. Yhteinen leikki. Teoksessa S. Karppinen, R. Puurula, & I. Ruokonen. Taiteen ja leikin lumous. Helsinki: Oy FIN LECTURA Ab.

Korhonen, J. 2007. Opinnäytetyö. Kannustuskuja; miten draamakasvatuksella voi tukea esikoululaisen koulukypsyyttä? Kokkola: Keski-Pohjanmaan ammattikor-keakoulu.

Kurppa, R. 2009. Koulukypsyys ja sen arvioiminen lääkärin näkökulmasta. Teok-sessa Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) Kuningasvuosi Leikin kultta-aika. Helsin-ki: Tammi.

Lautela, R. 2009. Keskellä uutta syntymää. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) Kuningasvuosi Leikin kulta-aika. Helsinki: Tammi.

Lyytinen, H., Eklund, K. & Laakso, M. 1995. Varhainen kognitio, temperamentti ja vuorovaikutus. Teoksessa Lyytinen, P., Korhonen, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.

Lyytinen, P., Korhonen, M. & Lyytinen, H. (toim.) 1995. Näkökulmia kehityspsykologiaan kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.

Munter, H. 1995. Minä muiden kanssa: minuuden sosiaalinen synty. Teoksessa Lyytinen, P., Korhonen, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.

Mäkelä, J. 2009. Vuorovaikutus ja aivojen kehittyminen lapsuudessa. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) Kuningasvuosi Leikin kulta-aika. Helsinki: Tammi.

Rasku – Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. Nummenmaa, & H. Rasku – Puttonen. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Sinkkonen, J. 2009. Vuorovaikutus, tunteet ja oppiminen. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.). Kuningasvuosi Leikin kulta-aika. Helsinki: Tammi.

SwaimGriggs, M., GloverGagnon, S., Huelsman, T. J., Kidder – Ashley, P. & Ballard, M. 2009. Student – Teacher Relationships Matter: Moderating Influences between Temperament and Preschool Social Competence. Wiley periodicals Inc. Wiley InterScience ([www.interscience.wiley.com](http://www.interscience.wiley.com))

Toivanen, T. 2009. Draamakasvatuksen mahdollisuudet varhaiskasvatuksessa. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen & A. Välimäki (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa – Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Yliopistopaino Oy.

Uusikylä, K. 2001. Lapsen luovuus elää vapaudessa. Teoksessa S. Karppinen, R. Puurula, & I. Ruokonen. Taiteen ja leikin lumous. Helsinki: Oy FIN LECTURA Ab.

Uusikylä, K. & Piirto, J. Luovuus - Taito löytää, rohkeus toteuttaa. 1999. Juva: WSOY.

Vaughn, B. E. 2009. Models of Sosial Competence in Preschool Children: A Multisite, Multinational Study. Vaughn, B. E., Shin, N., Kim, M., Coppola, G., Krzysik, L., DeVries, A., Elphick, E., Ballentina, X., Newell, W. Y., Santos, A. I., Peceguina, I., Daniel, R. D., Veríssimo, M., Bost, K. K., Miller, E. B., Snider, J. B. & Korth, B. Hierarchical. Journal Combilation. Society for Research in Child Development Inc.

Vaulo, L. 2007. Aito luovuus saa alkunsa luovuudesta. Totem – teatterin yhteisöllinen ja kokemuksellinen taidekasvatus. Teoksessa S. Muje (toim.) Totem – teatteri ja lastenteatterin uuden askeleet. Helsinki: LIKE.

Vuorinen, R. 1990. Persoonallisuus & minuus. Juva: WSOY.

Värri, V. 1997. Akateeminen väitöskirja. Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: University Press.

## Peltokorven esikoululaisten esitys:

### Tapahtumien kulku ja hahmot

Dragou ja Tulibionicle tulevat teatteriin harjoittelemaan esitystään.

Lavalla on pikkuautoja, barbieauto, zupeja, leikkieläimiä, palikoita ja legoja, sekä joulukoristeita, koska on jouluku.

Kaksikko alkaa harjoitella vitsejä ja tempuja.

(Tulibionicle: Mikä on ruskea ja lentää taivaalla? Ruostunut teräsmies.)

(Dragou: Mikä on viidakon vaarallisin eläin? Apina, jolla on moottorisaha.)

Tulibionicle tekee breakdance - liikkeitä ja Dragou alkaa leikkiä virtahevolla.

Tulibionicle käskee hänet harjoittelemaan ja kaksikko tekee kärrynpyöriä.

Palloja heitellessä tulee riitaa yhdestä pallosta.

Tulibionicle ehdottaa sovitteluksi sählyn pelaamista ja Dragou leppy.

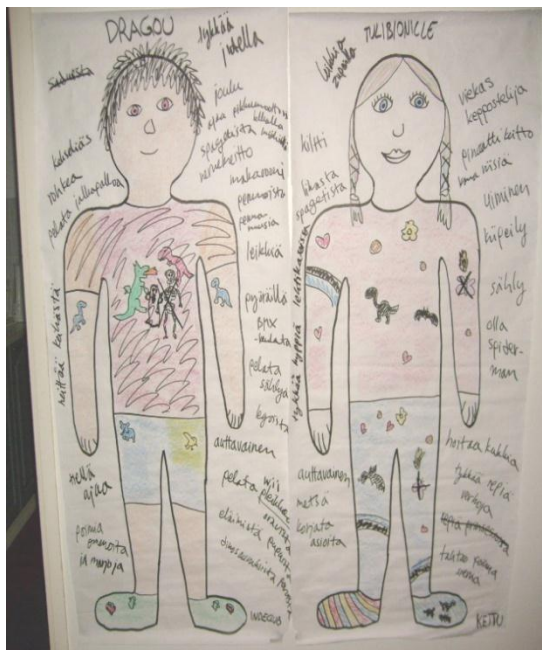
Kesken pelin teatteriin kipittäneet muurahaiset kiipeävät kaksikon pöksyihin.

Kaverukset pakenevat lavalle rakennettuun luolaan.

Luolassa heille tulee riitaa rahasta, koska tempuista ei ole saanut tarpeeksi rahaa, ja teatteria ei ole voitu kunnostaa.

Muurahaiset kiipeävät luolaan ja kaksikon päättää lähteä kotiin karkuun.

### Hahmot seinällä



### Näyttelijät rooliasuissa



## Rekulan esikoululaisten esitys:

### Tapahtumien kulku ja hahmot

Kaksikko tulee leikkikentälle, Rouva Tossavainen pyörällä ja Herra Hattupää juosten.

Rouva Tossavaisen johdolla kaksikko kiikkuu hyppykiikussa, leikkii hiekkalaatikolla, laskee mäkeä, keinuu keinussa ja potkii palloa.

Pallo karkaa aidan yli naapurin ikkunaan ja kaksikko päättää tehdä jotain muuta, koska naapurin täti on vihainen.

He kävelevät metsään keräämään ötököitä Rouva Tossavaisen ajatuksesta.

Rouva Tossavainen metsästää ötököitä haavilla ja Herra Hattupää piirtää.

Metsästä kerätään matoja, hämähäkki, leppäkerttu, muurahaisia, koppakuoriaisia, itikoita, tuhatjalkaisia, perhosia, mittarimatoja, valomatoja, skorpionia ja tulikärpäsiä.

Rouva Tossavaisen pyynnöstä Herra Hattupää auttaa ötökkäjahdin päätökseen.

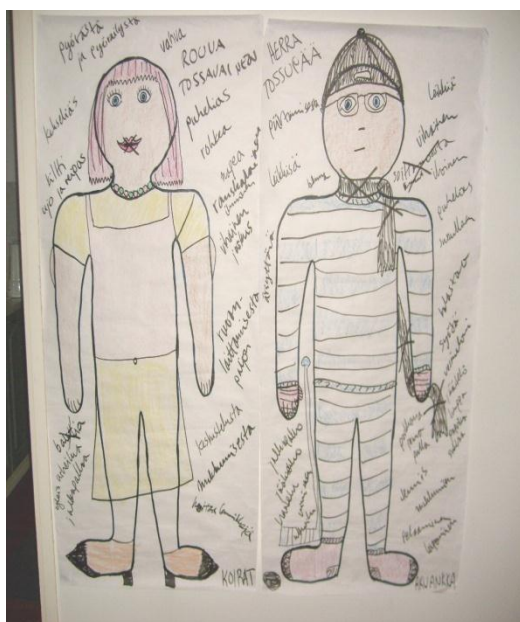
Kaksikko lähtee kotiin laittamaan ruokaa, suklaata, pullaa ja limonadia.

Kesken syönnin he muistavat, että heidän piti lähteä lomalle Ranskaan junalla.

Kaksikko pakkaa kiireesti matkalaukuun pikkarit eli alushousut, vaatteita, leluja, aurinkolasit, vessanpöntön, aurinkorasvaa, tissiliivit, uimapuvun, uimahousut ja jääkiekkoilijan alasuojan.

Ennen lähtöä Rouva Tossavainen muistuttaa, että matkalla juna-asemalle on haettava koira ja koiran ruokaa mummolasta, sekä ostettava kissa ja pupu lemmikiksi.

### Hahmot seinällä



### Näyttelijät rooliasuissa

