

**Draamakasvatuksen mahdollisuudet  
kaverisuhdetaitojen vahvistajana**



Ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö

Hämeenlinna, Lahdensivu  
Sosiaalialan koulutusohjelma

Syksy 2016

Sofia Asunta

Sosiaalialan koulutusohjelma  
Hämeenlinna, Lahdensivu

---

<b>Tekijä</b>	Sofia Asunta	<b>Vuosi</b> 2016
<b>Työn nimi</b>	Draamakasvatuksen mahdollisuudet kaverisuhdetaitojen vahvistajana	

---

## TIIVISTELMÄ

Tämän opinnäytetyön tarkoitus oli tutkia, miten draamakasvatuksella tuetaan lapsilähtöisesti kaverisuhdetaitoja. Tutkimuksen tavoitteina oli draamaprosessin toteuttaminen Pirkanmaalla sijaitsevaan kunnalliseen päiväkotiyksikköön, draamaprosessin haasteiden ja mahdollisuuksien selvittäminen sekä ideavihon kokoaminen työelämälle. Ideavihkoa voidaan hyödyntää draamakasvatuksen tukena tutkimustulosten lisäksi.

Teoreettisina näkökulmina avattiin draamakasvatus ja tarkemmin draamakasvatus alle kouluikäisille sekä sadutus osana draamakasvatusta. Lisäksi teoriaosuudessa selvitettiin lapsilähtöisyys varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksessa ryhmien kasvattajien kanssa rajattiin aiheeksi kaverisuhdetaidot, joten teoriapohjassa käsitellään myös 4–5-vuotiaiden kaverisuhdetaitoja.

Draamaprosessi muodostui neljästä toimintakerrasta. Toimintakerroilla tarkoituksena oli edetä lapsilähtöisesti, ja tutkimukseen osallistuneet kasvattajat osallistuivat toiminnan kehittämiseen. Tutkimusmenetelmänä toimi laadullinen tutkimus ja aineisto kerättiin kasvattajille tarkoitetuilla havainnointilomakkeilla ja kyselylomakkeilla sekä lapsien haastattelulla. Opinnäytetyö on toimintatutkimus ja aineisto analysoitiin teemoittelua käyttäen.

Tutkimuksen tulokset jaettiin lapsien ajatuksiin ja kasvattajien näkemyksiin draamakasvatuksen toimintakertojen haasteista ja mahdollisuuksista. Keskeiset johtopäätökset ovat, että ohjatussa draamakasvatuksessa tarvitaan kehitystason huomioon ottavaa etukäteissuunnittelua, joka joustaa lapsilähtöisesti. Ohjaajan innostava ja aktiivinen ote sekä lapsilähtöisyys kehittävät toimintaa. Vaikeankin aiheen käsittely onnistuu toiminnallisuuden ja kokemuksellisuuden kautta, esimerkiksi roolihahmoissa toimimalla.

**Avainsanat** toimintatutkimus, draamakasvatus, lapsilähtöisyys, kaverisuhdetaidot

**Sivut** 55 sivua, joista liitteitä 16 sivua

Degree Programme in Social services  
Hämeenlinna, Lahdensivu

---

<b>Author</b>	Sofia Asunta	<b>Year</b> 2016
<b>Subject</b>	The potentials of drama education in supporting friendship skills	

---

ABSTRACT

The purpose of this thesis is to examine how child-centered drama education would work best in supporting friendship skills. The aims of this thesis were to carry out a drama education experiment at a municipal daycare center located in Pirkkanmaa, to examine the challenges and opportunities it entails and to create a drama idea book for occupational purposes. The idea book, as well as the results of this thesis, can be benefited from in drama education.

The theoretical part of this thesis focuses on drama education with children below school age, and storycrafting as part of drama education. In addition, child-centeredness in early education is discussed, as well as the friendship skills of 4 to 5-year-olds, as it was identified as major topic by the teachers at the daycare center.

The drama education experiment consisted of four activity sessions. The purpose of the sessions was to proceed in child-centered way and to develop activities in co-operation with the staff. The research method used was activity analysis and the material for the thesis was collected using observation forms and question forms filled in by the teachers at the daycare center and through interviews with children. The material was analyzed with thematizing.

The results of this thesis are divided in two groups: children's thoughts about the experiment and worker's views of the challenges and opportunities concerning the drama process. The central conclusions are that it is fundamental in drama education to plan each exercise carefully, taking into account the developmental stage of the target group and work flexibly to enable a child-centered approach. The instructor's enthusiastic and active attitude, as well as child-centeredness are forces that move the activity forward. Role-play is a useful tool in dealing with different topics and works best when children actively use their own experiences.

**Keywords** activity analysis, drama education, child-centeredness, friendship skills

**Pages** 55 pages including appendices 16 pages

# SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	TEOREETTISET NÄKÖKULMAT .....	3
2.1	Draamakasvatus.....	3
2.1.1	Draama alle kouluikäisille.....	4
2.1.2	Sadutus osana draamakasvatusta .....	5
2.2	Lapsilähtöisyys varhaiskasvatuksessa .....	6
2.3	Kaverisuhdetaidot 4–5-vuotiaana .....	7
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	8
3.1	Tutkimuksen aiheen rajausta, tavoitteet ja suunnittelu .....	8
3.2	Toimintatutkimus tutkimusmenetelmänä .....	11
3.3	Tutkimuspäiväkirja .....	12
3.4	Tutkimuksen toimintakerrat .....	13
3.4.1	Draaman maailmaan tutustuttaminen.....	13
3.4.2	”Kaveri tulee leikkiin kysymättä lupaa” .....	14
3.4.3	Olipa kerran koti .....	15
3.4.4	Draamaprosessin päätös ja arviointi .....	16
3.5	Ideavihko konkreettisena työkaluna.....	17
4	AINEISTON HANKINTA JA ANALYSOINTI.....	18
4.1	Havainnointilomakkeet .....	18
4.2	Kyselylomakkeet kasvattajille .....	19
4.3	Lasten antaman arvioinnin nauhoitus.....	20
4.4	Analysointi.....	21
5	TUTKIMUKSEN TULOKSIA DRAAMAN KÄYTÖSTÄ KAVERISUHDETAITOJEN VAHVISTAJANA .....	22
5.1	Lasten ajatuksia draamakasvatuksen toimintakerroista .....	22
5.1.1	Toiminnan mielekkäisyys .....	22
5.1.2	Toiminnan haastavuus.....	23
5.1.3	Ajatukset omasta toimijuudesta .....	24
5.1.4	Ajatukset kaverisuhdetaidoista .....	24
5.2	Kasvattajien näkemyksiä draamakasvatuksen toimintakerroista.....	25
5.2.1	Toiminnan suunnittelu .....	25
5.2.2	Toiminnan ohjaaminen.....	26
5.2.3	Toiminnan lapsilähtöisyys .....	27
5.2.4	Kaverisuhdetaitojen käsittely .....	28
6	JOHTOPÄÄTÖKSET .....	29
7	POHDINTA.....	31
7.1	Tulosten pohdinta .....	31
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	32

7.3 Opinnäytetyöprosessin pohdinta.....	34
LÄHTEET.....	36

#### Liitteet

Liite 1	Tutkimukseen osallistumislupakysely lasten vanhemmille
Liite 2	Kolmannella toimintakerralla sadutettu tarina
Liite 3	Havainnointilomake ryhmien kasvattajille
Liite 4	Kyselylomake ryhmien kasvattajille
Liite 5	Idea book

## 1 JOHDANTO

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on selvittää draaman mahdollisuuksia toimia lapsilähtöisesti kaverisuhdetaitojen vahvistajana. Työn tutkimuskysymyksenä on seuraava: miten draamakasvatuksella tuetaan lapsilähtöisesti kaverisuhdetaitoja? Opinnäytetyön tavoitteina on draamaprosessin toteuttaminen Pirkanmaalla sijaitsevaan kunnalliseen päiväkotiyksikköön, toiminnasta nousseiden haasteiden ja mahdollisuuksien selvittäminen sekä ideavihon kokoaminen konkreettiseksi työvälineeksi. Opinnäytetyö toteutetaan kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Tutkimusmenetelmänä on laadullisen tutkimuksen kenttään kuuluva toimintatutkimus.

Opinnäytetyön teoreettiset näkökulmat ovat draamakasvatus, lapsilähtöisyys varhaiskasvatuksessa ja 4–5-vuotiaiden kaverisuhdetaidot. Draamakasvatuksen merkitystä alle kouluikäisille ja sadutusta osana draamakasvatusta avataan tarkemmin teoriapohjan alaluvuissa. Keskeisiä käsitteitä ovat toimintatutkimus, draamakasvatus, lapsilähtöisyys ja kaverisuhdetaidot. Edellä mainittuja käsitteitä avataan ja käsitellään opinnäytetyön eri vaiheissa.

Draamakasvatuksen määritelmä on Heikkisen mukaan seuraava (2005, 24): ”Draamakasvatus on oivalluksia ja kokemuksia tuottava, luova, esimerkiksi yhden lukuvuoden mittainen ryhmäprosessi, joka sisältää erilaisia projekteja osallistavan, esittävän ja soveltavan draamakasvatuksen genreissä.” Draamakasvatuksen avulla pyritään varhaiskasvatuksessa tukemaan muun muassa lasten myönteisen minäkuvan muodostumista ja tunteiden ilmaisemista (Toivanen 2009, 29, 31). Kaverisuhdetaitojen vahvistaminen oli ajankohtainen juuri kyseisille ryhmille, mutta varmasti monelle muullekin päiväkotiryhmälle.

Heikkisen (2002, 12) mukaan Suomi on yhä jäljessä draamakasvatuksen kehityksestä, jonka vuoksi sen käyttömahdollisuuksia on tärkeää tutkia. Tutkimuksen aiheen muodostumiseen vaikuttaa tutkijan oma kiinnostus draamaan ja halu tutkia sen käyttöä varhaiskasvatuksen kentällä. Aiheen rajauksessa on mukana tutkimukseen osallistuneiden päiväkotiryhmien kasvattajia, mikä tekee tutkimuksesta tarpeenmukaisen heidän ryhmilleen. Toimintakertoihin osallistuneet lapset saivat rajata kaverisuhdeteemaa heitä kiinnostavaan aiheeseen.

Opinnäytetyön osana toteutetaan draamaprosessi, joka muodostetaan neljäksi toimintakerraksi. Toimintakerrat on suunniteltu siten, että niissä mahdollistuisi lasten erittelemän kaverisuhdeaiheen käsittely lapsilähtöisesti. Toiminnan lapsilähtöisyydellä saadaan esille lasten näkökulma, joka saattaa olla hyvin erilainen verrattuna siihen, mitä aikuiset odottavat ja toiminnasta tulee lasten itsensä näköistä (Roosin 2016, 19). Draamaprosessia kehitetään ja ideoidaan toiminnan ohessa tutkimukseen osallistuneiden

kasvattajien kanssa. Aineisto tätä tutkimusta varten kerätään kasvattajille tarkoitetuilla havainnointilomakkeilla ja kyselylomakkeilla sekä lasten haastattelulla. Saatu aineisto analysoidaan teemoittelua käyttäen.

## 2 TEOREETTISET NÄKÖKULMAT

Opinnäytetyön teoreettiseen taustaan kuuluu draamakasvatus, lapsiläh- töisyys varhaiskasvatuksessa sekä 4–5-vuotiaiden kaverisuhdetaidot. Draamakasvatus on suurin teoreettinen näkökulma ja se on jaettu alalu- kuihin. Alaluvut käsittelevät draamakasvatusta suunnattuna alle kouluikäi- sille lapsille sekä sadutusta osana draamakasvatusta.

### 2.1 Draamakasvatus

Draamakasvatus on saanut alkunsa 1900-luvun alussa. Tällöin amerikka- laisten ja englantilaisten koulujen teatteriopetuksessa alkoivat vaikuttaa John Deweyn kasvatusfilosofiset ajatukset. Suomeen draamakasvatus saa- pui 1960–1970-lukujen vaihteessa. (Rusanen 2008, 24–25.)

Draamakasvatusta voidaan pitää yläkäsitteenä, jonka alle mahtuu useita eri genrejä. Heikkinen on jakanut genret kolmeen päägenreen: osallistava draama, esittävä draama ja soveltava draama. Osallistavassa draamassa tutkitaan draamallisen fiktion kautta erilaisia tapahtumia ja ilmiöitä. Osallistavan draaman ala-genrejä ovat esimerkiksi draamaleikki, tarinanker- ronta, prosessidraama. Esittävässä draamassa tarkoitus on tehdä jotain ul- kopuoliselle yleisölle jaettavaksi. Soveltavassa draamassa yhdistellään eri genre-tyyppejä ja tarkoituksena on saada aktiivisia 'katsoja-osallistujia' tutkimaan ja refleктоimaan jotain asiaa ja ilmiöitä. Soveltavan draaman ala-genrejä ovat foorumiteatteri ja työpajateatteri. (Heikkinen 2005, 74-80.) Opinnäytetyössäni olen päätenyt osallistavan draaman genreen ja pe- rustelen tätä myöhemmin alaluvussa 3.1.

Draamakasvatuksen määritelmä on Heikkisen mukaan seuraava (2005, 24): "Draamakasvatus on oivalluksia ja kokemuksia tuottava, luova, esi- merkiksi yhden lukuvuoden mittainen ryhmäprosessi, joka sisältää erilaisia projekteja osallistavan, esittävän ja soveltavan draamakasvatuksen gen- reissä." Itse draama on kulttuurista ja taiteellista toimintaa, jonka avulla luodaan ja tutkitaan merkityksiä. Draaman kautta tapahtuvan oppimisen lähtökohdaksi Heikkisen näkemys on, että "draama on oppimista, taidetta ja tutkimista. Draaman muoto on leikittelevä, tarkoitus vakava. Leikillisyyys ohjaa tahtoa ja energiaa tutkia asioita ja luoda uutta." (Heikkinen 2005, 26, 33.)

Ennen draamakasvatus- ja draamapedagogiikka -käsitteitä käytettiin sanaa 'teatteri' kasvatuskontekstissa. Østern pohtii teatterin kehitystä tarinan- kerronnan kautta. Ihminen on kautta aikojen halunnut kertoa tarinoita ja näitä ihmisille merkityksellisiä tarinoita on tuotu erilaisilla rituaaleilla (ny- kyään esityksillä) näkyviksi. Tämä mahdollistaa kulttuurista oppimista, voi- maantumista ja olemassaolon merkitystä. (Østern 2001, 15, 25.)



Draamassa työstetään tekstejä, jotka ovat kirjallisia tai suullisia, media-tekstejä, puhetilanteita, dialogeja yms. Tekstin käsitteeseen liittyy kaikissa näkökulmissa vastaanottajan aktiivinen osallistuminen tekstin tuottamiseen. Se ei ole vain kirjoitettu tarina, vaan itse esitystapahtuma: äänien ja mielikuvien kokoelma, joka tekstistä luetaan tai tulkitaan. (Heikkinen 2005, 29.)

Draamakasvatuksen erottaa muusta kasvatuksesta siihen kuuluvat draaman muodot ja roolien käyttö. Draamakasvatuksessa tutkitaan tarinoita elämästä ja niistä kerrotaan tavalla, jota ei käytetä muussa kasvatuksessa. (Heikkinen 2002, 129–133.) Oppiminen on yhteistoiminnallista ja se mitä opitaan, pitää voida myös analysoida ja reflektoida. Ryhmän toimiessa yhdessä kohti yhteistä päämäärää, opitaan itsetuntemusta ja sosiaalisia taitoja. Asioilla leikkittely luo moninäkökulmaisuutta ja oppimisen mahdollisuuksia. (Heikkinen 2005, 37, 39–40, 43.)

### 2.1.1 Draama alle kouluikäisille lapsille

Uuden varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden luonnoksessa (15.8.2016) on kohta lapsen sanalliseen ja keholliseen ilmaisuun rohkaisemisesta. Tavoitteena on antaa lapsille kokemuksia kielellä ja keholla leikkimisestä ja viestimisestä monimuotoisesti. Tähän käytetään monipuolisia harjoituksia, draamaa ja leikkiä. Luonnoksessa painotetaan eri ilmaisun muotojen tarjoavan lapsille heille mieluisia tapoja hahmottaa maailmaa, saada tunteita ja ajatuksia kuuluviksi sekä näkyviksi. (Opetushallitus 2016, 31.)

Varhaiskasvatuksessa draamakasvatus kattaa kaiken toiminnan, joka liittyy draaman tai teatterin käyttöön. Draamassa, kuten leikissä, toiminta keskittyy prosessiin ja se tapahtuu ryhmässä ilman yleisöä. Draamakasvatuksen keskiössä ovat kuvitteelliset roolit ja todellisuus, joiden avulla yhdistetään kasvatus ja leikki. Draamakasvatuksen avulla pyritään tukemaan muun muassa lasten myönteisen minäkuvan muodostumista, tunteiden ilmaisemista, kielellistä kehittymistä, kehonhahmottumista, kokonaisilmaisua, yhteistyötaitojen kehittymistä sekä kykyä tunnistaa kuvitteellisen tarinan ja todellisuuden eron. (Toivanen 2009, 29, 31.)

Draamakasvatuksen lähtökohdaksi Heikkinen on kuvannut kahden eri maailman välillä liikkumisen, joita ovat todellinen maailma ja draaman maailma. Ympäröivän maailman tarkastelu onnistuu roolin ja draaman maailman kautta ja omana itsenä sosiaalisen todellisuuden kautta. Tämä vaatii lapselta aktiivisen osallistumisen, esittämisen, katsomisen ja keskustelun. (Heikkinen 2002, 66–67.) Draamaleikki on lasten omaa spontaania roolileikkiä, jota hyödyntäen voidaan tutkia ja leikkiä lasten kanssa heille ajankohtaisia aiheita (Heikkinen 2005, 76).

Draamaharjoitusten avulla lapsille muovataan erilaisia mahdollisuuksien tiloja, joissa kasvatus ja oppiminen tapahtuvat. Lapsille on tärkeää tehdä

selväksi draaman maailmaan astuessa, että nyt leikitään ja on lupa käyttää mielikuvitusta. Draaman maailmassa eli fiktiivisessä todellisuudessa lapsi saa luoda itse säännöt, mikä tarkoittaa sitä, että lapselle on mahdollista myös rikkoa sääntöjä ja tehdä poikkeuksia. Lapset leikkivät asioita, joita halutaan tutkia ja yhdistettynä draamaan se luo mahdollisuuden sellaiseen vakavuuteen, joka saattaa olla jopa mahdotonta pelkällä keskustelulla. (Heikkinen 2002, 66-68.)

### 2.1.2 Sadutus osana draamakasvatusta

Sadutusmenetelmän on keksinyt Monika Riihelä, ja ensimmäisen Sadutus-kirjan on tehnyt Liisa Karlsson (2003). Tämän jälkeen sadutus on saanut paljon uusia sovellusalueita ja tutkimus siitä on ollut runsasta. Menetelmä on levinnyt vuosien saatossa Suomen lisäksi myös moniin muihin maihin. (Karlsson 2014, 14.)

Karlssonin (2014, 24) mukaan sadutusmenetelmä aloitetaan vanhemman, kummin, työntekijän, isovanhemman tai ystävän sanoessa lapselle, lapsiryhmälle tai aikuiselle: ”Kerro satu (tai tarina), sellainen kuin itse haluat. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat.” Tämä kertoo tiivistetysti, miten sadutus toteutetaan. Tarinan kirjaaja, eli saduttaja ei anna aiheita sadutettaville. Saduttaja kuuntelee keskittyneesti tarinaa ja kirjaa sanatarkasti mitä hänelle kerrotaan. Lopuksi tarina luetaan sadutettaville ja he saavat tehdä halutessaan siihen korjauksia. Näin tarina pysyy sadutettavien päättävällä. Sadun kertojilla on tekijänoikeus tarinaansa ja he saavat päättää, mitä tarinalle tehdään.

Sadutuksessa vastavuoroisella kohtaamisella, kerronnalla, kuuntelulla, ajatusten kirjaamisella ja lukemisella saadaan kohderyhmää muokkaamaan ajatuksiaan tarinaksi. Sitä voidaan toteuttaa lasten, nuorten ja aikuisten kanssa joko kahden kesken, ryhmässä tai yksitellen muiden ryhmäläisten läsnä ollessa. Sadutuksen käyttämiseen ei tarvita monimutkaisia välineitä ja sitä voidaan toteuttaa missä vain. Ensisijaisesti sillä pyritään vastavuoroiseen toimintakulttuuriin, jonka avulla voidaan kuunnella ja kohdata. Sadutus on keino, jolla aikuiset saavat lapset mielekkäällä tavalla mukaan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. (Karlsson 2014, 18–19.)

Sadutustilanteessa aikuinen oppii uusia asioita lasten maailmasta, vaikka tarkoitus ei ole tehdä pitkälle vieviä tulkintoja lapsen psyykkisestä hyvinvoinnista. Aikuinen voi kuitenkin havainnoida esimerkiksi, millaisia kertomuksia syntyy ja missä tilanteissa, millaisia kiinnostuksen kohteita lapsilla on, miten tarinat muuttuvat, miten lasten ilmaisu muuttuu sekä miten lasten kertomaa voidaan ottaa huomioon toiminnassa ja sen suunnittelussa. Lapset saa vuorostaan esimerkiksi osallisuuden kokemuksen, elämyksen kuulluksi ja arvostetuksi tulemisesta, mahdollisuuden ilmaista itseään ja kertoa ilot tai mieltä painavat asiat. (Karlsson 2014, 79, 190.)

Draamakasvatukseen voi liittää sadutusta, jota sitten työstetään eteenpäin lasten kehitystasoa vastaavaa draamatyötapaa tai leikkiä käyttäen (Toivanen 2009, 31). Sädekallio (2002, 23–25) on käyttänyt projektitutkimuksessaan sadutusta osana järjestämäänsä draamaryhmän toimintaa. Sadutus toimi hänen projektissaan lasten tarinoiden esille tuojana, jonka jälkeen ne dramatisoitiin esityksiksi. Sädekallio kuvaa tätä menestyksesi ja esitykset muotoutuivat onnistuneesti lasten ehdoilla.

Sadutuksen luomat tarinat tarjoavat monenlaisia toiminnan lähtökohtia. Näyttelemällä, runoilemalla, rakentamalla sadun äänimaailmaa tai leikkimällä satua todeksi lapsi pohtii näkemäänsä ja hänen ajatuksensa ympäröivästä maailmasta selkiytyvät. Tarinoille yhteistä on yleensä draaman kaari eli alku, keskikohta ja loppu sekä tarinassa esiintyvät hahmot. Tarinan juoni heijastelee lapsen omaa kokemusmaailmaa ja roolihahmot antavat lapselle mahdollisuuden samaistua tarinaan. (Henriksson 2016.)

## 2.2 Lapsilähtöisyys varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatus on kuvattu Varhaiskasvatuslaissa (8.5.2015/580) 1 luvun 1 §:n mukaan näin: ” Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka.” Karila ja Lipponen (2013, 7) toteavat varhaiskasvatuksen pedagogiikan määritelmien olevan aikaan sidottuja, sillä nämä syntyvät ja kehittyvät heidän mukaansa laajemman kulttuurisen kontekstin osana ja sen muutosten mukana. Lapsilähtöinen pedagogiikka on yksi suomalaisen varhaiskasvatuksen laatukriteereistä (Roos 2016, 52).

Lapsikeskeisen kasvatuskäsityksen taustalla on ajatus lasten ja lapsuuden erityisluonteen huomioinnista sekä lasten erityisen aseman ja kohtelun turvaamisesta kasvatustilanteissa (Hytönen 2008, 8). Roosin (2016, 15, 19, 52) mukaan päiväkotiarjessa ovat vakiintuneet tavat, joilla tuetaan lasten osallisuutta, mutta silti arki määräytyy usein aikuislähtöisesti. Hän painottaa erityisesti lasten kertomusten kuuntelemista havainnoimisen lisäksi. Näin saadaan esille lasten näkökulma, joka saattaa olla hyvin erilainen odotettuun nähden ja toiminnasta tulee lasten itsensä näköistä.

Hytönen (2008, 68, 99) tuo esille lapsilähtöisyyden ydinkysymyksiä, jotka pohtivat lapsen vapautta tehdä itsenäisiä valintoja ja ratkaisuja kasvatustilanteissa ja kasvattajan oikeutta, velvollisuutta tai tarvetta muuttaa lapsen kasvatustapahtumaa. Hän esittelee ääripäät, joista toisen näkökulman mukaan lapsi omaa ainekset omaan kasvuun ja kehitykseen, kun taas toisen näkökulman mukaan valinnat ja ratkaisut kasvatustilanteissa vaativat aikuisten asiantuntijoiden arvovalintoja, etukäteissuunnittelua ja suunnitelmia. Ensimmäinen näkökulma on ominainen lapsilähtöisen kasvatuskäsityksen edustajille.

Jantunen (2011, 6–11) korostaa lapsen ja aikuisen roolia määritellessään lapsilähtöistä kasvatusta. Hänen mukaansa aidossa lapsilähtöisyydessä lapsen annetaan olla lapsi ja tässä merkittävänä tekijänä on lapsen vapaan leikin tukeminen. Aikuisen tehtävänä on asettaa rajat ja tarjota selkeät rutiinit ja rytmi arkeen. Samalla tulisi mahdollistaa tilanteita vuorovaikutukselle, joiden kautta syntyy aitoja kohtaamisia. Leikin avulla lapsesta tulee tutkija, joka tutkii ympäristöään, itseään sekä omaa osaamistaan. Aikuinen toimii haastajana ja mahdollistajana, mutta ei auktoriteettina.

### 2.3 Kaverisuhdetaidot 4–5-vuotiaana

Kaverisuhteiden kautta lapset rakentavat sosiaalisia taitoja ja itsetuntoa, jotka kantavat läpi elämän. Kavereiden kanssa opitaan esimerkiksi toisen huomioon ottamista, ristiriitojen ratkaisua ja yhdessä olemista. Jos lapsi jää kaverisuhteidensa ulkopuolelle, voi sillä olla vahingollisia seurauksia lapsen kehityksen kannalta. (Bäckström 2016.) Myönteiset kokemukset ovat tärkeitä lapselle hänen opitellessaan toimimista muiden kanssa. Vertaisten kanssa toimiminen on kuitenkin erittäin haastavaa oppia ja tämän vuoksi siihen tarvitaan aikuisen apua. (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2013, 7.)

Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot on eritelty Keltikangas-Järvisen (2012, 49, 94) mukaan psykologiassa niin, että sosiaalisuus on synnynnäinen temperamenttipiirre, joka ilmenee haluna olla ihmisten kanssa ja sosiaaliset taidot puolestaan tarkoittavat ihmisen kykyä tulla toimeen muiden ihmisten kanssa. Lapsen temperamentti vaikuttaa siihen, miten hän itse ja miten muut suhtautuvat häneen sekä siihen, miten luontevaa ja kuinka halukas hän on oppimaan sosiaalista kanssakäymistä. Keltikangas-Järvinen painottaa, ettei luontainen valmius sosiaalisuuteen määrää sosiaalisten taitojen kehittymistä, vaan ne kehittyvät oppimalla.

Lapsi osaa 4-vuotiaana ottaa paremmin muut huomioon ja osoittaa useammin esimerkiksi myötätuntoa muita kohtaan. Esineiden jakaminen kavereiden kanssa tai asioissa joustaminen ei kuitenkaan aina suju, joten usein tarvitaan vielä apua ristiriitatilanteissa. Tässä vaiheessa lapsi jo puhuu enemmän ja neuvottelutilanteet käydään sitä hyödyntäen. Harjoittelun alla on myös moraalikäsitys, jonka avulla lapsi pohtii ympärillään tapahtuvia asioita. (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2016a.) Kaverit ovat 5-vuotiaille yleensä tärkeitä ja etenkin tytöillä saattaa olla yksi valittu paras ystävä. Tässä iässä molemmat sukupuolet myös alkavat löytää ihastuksia. Kavereiden mielipiteet vaikuttavat suuresti lapsen ajatuksiin siitä, mikä on hienoa ja hyväksyttävää. (MLL 2016b.)

Puheen kehittymisen kannalta 4-vuotias elää vilkasta aikaa. Lapsi kyselee, pohtii ja kertoo mielellään pitkiä tarinoita. Hän myös muistaa paremmin useamman kuukauden takaisia asioita tai vuodenkin takaisia tapahtumia. Päivän koostaminen aamusta, päivästä, illasta ja yöstä on yleensä jo helppo hahmottaa. (MLL 2016a.) 5-vuotiaana lapsi pohtii yhä enemmän

syvällisempiäkin kysymyksiä, kuten syntymää, kuolemaa ja sairauksia. Näiden pohtimiseen lapsi tarvitsee aikuisen apua niin, että lapsi oivaltaa asian. Puheessaan lapsi käyttää usein eri käsitteitä ja hän opettelee käyttämään numeroita ja kirjaimia. (MLL 2016b.)

Lapselle on tärkeää oppia tulemaan toimeen toisten lasten kanssa ja viestiä omia tarpeitaan. Tämä edellyttää erilaisten sosiaalisten pelisääntöjen omaksumista, jotka edistävät ihmisen kykyä kehittyä yhteisön jäseneksi. Lapsi oppii näitä taitoja elämänsä varrella esimerkiksi mallioppimisen kautta. Sosiaalisten taitojen oppimiseen ja persoonallisuuden kehittymiseen vaikuttavat merkittävästi vertaisryhmä. Vertaisryhmässä lapset ovat tasa-arvoisia keskenään, mikä tarjoaa yhdenvertaisen neuvottelumahdollisuuden. Vertaissuhteiden kautta myös ristiriitojen ratkaisutaidot kehittyvät. (Anttila, Eronen, Kallio, Kanninen, Kauppinen, Paavilainen & Salo 2005, 80–84.)

Lapsille kehittyy noin 4–5 vuoden iässä arvioiva minä. Arvioivaan minään kuuluu omatunnon ja ihanneminän kehittyminen. Omatuntoa kuvaa kysymys: toiminko oikein vai väärin? Ihanneminää taas kuvaa kysymys: millaiseksi haluan kasvaa? Näihin kysymyksiin lapsi etsii arjessaan vastauksia. Tämän ikäisten lasten mielikuvitus on yleensä voimakkaimmillaan. Leikeissä lapset käsittelevät mielikuvituksen tuottamia asioita ja harjoittelevat sosiaalisia taitoja. Päätelmiä lasten sosiaalisista taidoista voidaan tehdä seuraamalla heidän leikkiään. (Anttila ym. 2005, 89–92.)

### 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa käsitellään opinnäytetyön toteutusta kokonaisuudessaan. Ensimmäisessä luvussa kerrotaan tutkimuksen aiheen rajausta, tavoitteet ja suunnittelu. Toimintatutkimus tutkimusmenetelmänä avataan tarkemmin, jonka jälkeen esitellään tutkimuspäiväkirjaa osana tutkimusta. Seuraavana avataan tutkimuksen toiminnalliset osuudet, joita on yhteensä neljä. Luku päättyy työelämälle annetun ideavihon esittelyyn.

#### 3.1 Tutkimuksen aiheen rajausta, tavoitteet ja suunnittelu

Tutkimukseni aiheeksi valitsin draaman oman henkilökohtaisen kiinnostuksen mukaan sekä halusta tutkia draaman käyttöä varhaiskasvatuksen kentällä. Innostusta draaman käyttämiseen lisäsi ammattikorkeakoulun ilmaisutaitoon liittyvät kurssit. Olen aiemmin käyttänyt draamamenetelmiä harjoittelupaikoissani esimerkiksi esikouluikäisten sekä kehitysvammaisten parissa. Itselläni on lisäksi monen vuoden kokemus harrasteteatterista.

Ilmaisutaitoa käytetään yhä kasvavassa määrin eri sosiaalialan kentillä ja draaman käyttö on lisääntynyt. Varhaiskasvatuksessa draamakasvatus on

usein nähtävissä yksiköiden varhaiskasvatussuunnitelmissa. Tutkimusta draaman vaikutuksista on tehty esimerkiksi tunteiden käsittelyyn (Pennanen & Rauhala 2011), leikkitaitojen tukemiseen (Tallgren 2012) ja kansainvälisyyskasvatukseen liittyen (Kristola 2009). Tutkimuksien tulokset olivat olleet myönteisiä.

Opinnäytetyö toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena ja tutkimusmenetelmäksi valitsin toimintatutkimuksen. Toimintatutkimuksen luonteen mukaan pyritään löytämään tietoa, jonka avulla voidaan kehittää käytänteitä. Toimintatutkimus mahdollisti opinnäytetyössäni tutkimuksen tekemisen toiminnan avulla ja tutkijan roolini oli toimintaan osallistuva. (Heikkinen 2015, 204–205.) Esittelen toimintatutkimuksen teoriaa alaluvussa 3.2.

Tutkimuksen toteutuspaikaksi valitsin päiväkodin, sillä erikoistun lastentarhanopettajaksi ja koen mielekkääksi draaman ohjaamisen lapsille. Koulutusohjelmaani kuuluvan viimeisen harjoittelun sovin Pirkanmaalla sijaitsevaan kunnalliseen päiväkotiyksikköön ja sain samalla luvan opinnäytetyöni toteuttamiseen heidän yksikössään. Asioista sopiminen ja aiheen rajaaminen yhdessä kasvattajien kanssa kävi sujuvasti harjoitteluni lomassa. Yksiköstä kaksi päiväkotiryhmää lupautuivat mukaan opinnäytetyöhöni ja osa aiheen rajauksesta tehtiin heidän kanssaan.

Draamakasvatuksella voidaan käsitellä eri aiheita (kiusaaminen, erilaisuus, monikulttuurisuus) sellaisella vakavuudella, mikä ei ole mahdollista saavuttaa pelkällä keskustelulla (Toivanen 2009, 31–32). Keskustelimme ryhmien kasvattajien kanssa ja selvisi, että ryhmissä olisi tarvetta kaverisuhdetaitojen harjoittelukselle. Tämä antoi draamakasvatukselle aiheen, johon tartuin tutkimukseni toiminnallisessa osiossa. Draaman vaikutusta 4.- ja 5.-luokkalaisten sosiaaliseen kompetenssiin on tutkittu ja sen on todettu vahvistavan tätä sekä vaikuttavan erityisesti empatiakykyyn (Kempainen, Joronen, Rantanen, Tarkka ja Åstredt-Kurki 2008). Tartuin kasvattajilta saatuihin aiheeseen siis luottavaisesti.

Kaverisuhdetaidot ovat laaja kokonaisuus, joten sitä tulisi rajata vielä lisää. Päätin tarttua draamakasvatuksen osallistavaan genreen, jossa draamaa ei ensisijaisesti tehdä katsojia varten, vaan draaman kautta osallistujat tarkastelevat jotain asiaa tai ilmiötä (Rusanen 2008, 24). Tämän kautta innostuin tuomaan opinnäytetyöhöni lapsilähtöisyyden näkökulman ja halusin antaa lapsille kaverisuhdeaiheen tarkemman rajaamisen. Lapsilähtöinen toimintatapa mahdollistaa toiminnan muotoutumisen lasten itsensä näköiseksi ja sen avulla saadaan heidän ideansa ja tarpeensa kuulluiksi (Roos 2016, 52).

**Tutkimukseni tutkimustehtävänä on selvittää draaman mahdollisuuksia toimia lapsilähtöisesti kaverisuhdetaitojen vahvistajana.** Tutkimuskysymykseksi rajautui: **Miten draamakasvatuksella tuetaan lapsilähtöisesti**

**kaverisuhdetaitoja?** Tavoitteiksi muodostuivat draamaprosessin toteuttaminen varhaiskasvatuksen kentällä, sen esille tuomien haasteiden ja mahdollisuuksien arviointi kasvattajien ja lasten näkökulmasta sekä ideavihon kokoaminen konkreettiseksi työvälineeksi. Draamaprosessilla tarkoitan opinnäytetyöhöni kuuluneita neljää toimintakertaa, joita käsittelen myöhemmin tässä luvussa. Käytän raportissa toimintakerta/-kerrat -sanaa, sillä se kuvaa mielestäni hyvin toimintatutkimukseni toteutuksia.

Kohderyhmän iäksi sovittiin ryhmien kasvattajien kanssa 4–5-vuotiaat. Tämän ikäisillä mielikuvitus vilkastuu ja asioiden moraalinen pohtiminen kehittyy voimakkaasti (MLL 2016a). Ryhmäkoon halusin rajata mahdollisimman pieneksi, jotta Jantusen (2011, 10) mainitsema aito toimintaan perustuva lapsilähtöisyys mahdollistuu ja päästään lähemmäksi lasten maailmaa. Alustavasti suunnittelin, että ryhmän koko olisi alle kymmenen lasta ja otin tässä huomioon mahdolliset peruutukset. Lopulta ryhmään osallistui seitsemän lasta, jotka olivat sisarusryhmistä 4–5-vuotiaita. Heidän vanhemmilleen jaettiin tutkimukseen osallistumista koskeva lupalappu, sillä kyse oli alaikäisistä ja heidän huoltajiltaan tulee saada lupa tutkimukseen osallistumisesta (liite 1). Lupalappu sisälsi informaatiota opinnäytetyöstäni ja täten paransi tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

Suunnittelin toimintakerrat siten, että niissä toteutuisivat mahdollisimman hyvin lapsilähtöisyys ja lapsilta tulevan kaverisuhdeaiheen käsittely. Toimintakertoja muodostui neljä, jotka toteutuivat kaikki peräkkäisinä päivinä 8.8.- 11.8.2016. Aikaa toiminnan toteutukseen oli varattu jokaisesta päivästä noin kaksi tuntia. Tuokiot kestivät puolesta tunnista hieman yli tuntiin. Toimintasuunnitelma oli mielestäni välttämätön, mutta halusin jättää siihen runsaasti muuttumisen varaa. Jokaisella kerralla yksi tai kaksi ryhmien kasvattajista toimi havainnoitsijoina. Annoin heille alustavan toimintasuunnitelman, jota muutin jokaisen toimintakerran jälkeen lasten toiminnan ja kasvattajien tekemien havainnointien mukaisesti. Toimintasuunnitelmien muututtua annoin päivitetyn version seuraavan toimintakerran ohjaussuunnitelmasta. Toimintakertojen rakenne ja tavoitteet esitellään tarkemmin alaluvuissa 3.4.1- 3.4.4.

Toimintakertojen suunnittelun apuna käytin draamakasvatukseen kuuluvia toimintatapoja ja itselleni entuudestaan tuttuja draamaleikkejä. Apuna toimi Korhosen ja Airaksisen (2008) kokoama teatterikorkeakoulun julkaisusarja, johon on koottuna erilaisia draaman toteutuksia eri toimintaympäristöissä. Suuri vaikutus toimintakertojen suunnitteluun oli Sädekallion (2002) tekemällä projektitutkimuksella, jossa draaman lapsilähtöisyyttä oli mahdollistettu sadutuksen avulla. Tämän innoittamana päätin yhdistää toimintaani sadutusmenetelmän.

Tutkimukseni aineisto koostui seitsemän lapsen ja viiden kasvattajan ajatuksista. Valitsin aineiston hankinnan tavoiksi kasvattajille tarkoitetut toi-

mintakertojen havainnointilomakkeet (liite 3) sekä toimintakertojen jälkeen täytettävät kyselylomakkeet (liite 4). Aineisto lasten ajatuksista kerättiin haastattelulla. Esittelen näitä luvussa 4.

### 3.2 Toimintatutkimus tutkimusmenetelmänä

Toimintatutkimuksen ylivertaiseksi isähahmoksi on nostettu esiin erilaisissa toimintatutkimuksen syntykertomuksissa Lewin (1890-1947). Hänen ansiokseen on luettu käytännön ja teorian yhteen liittäminen ja hän on tutkimuksissaan onnistunut kehittämään toimintatutkimuksen mallin. Hänen lähestymistapansa perustui ajatukseen sosiaalisen todellisuuden paremmasta ymmärtämisestä tutkimuksen ja käytännön yhdistämisen kautta. (Kuula 1999, 29, 31, 32.)

Kuuluisassa Virginian Harwoodin tehtaan kenttäkokeessa Lewin oli onnistuneesti pystynyt osoittamaan, että demokraattisilla osallistumismahdollisuuksilla on yhteys työmoraaliin, työtyytyväisyyteen ja tuottavuuteen. Kenttäkokeessa käytettiin kolmea eri työntekijöiden ryhmää, joiden työtehtäviä muutettiin ja uudistettiin. Se ryhmä, joka ei osallistunut itse muutosten suunnitteluun, reagoi muutoksiin aggressiivisuudella ja vaihtuvuudella, joka johti työmoraalin ja tuottavuuden laskemiseen. Kaksi muuta ryhmää, jotka olivat päässeet osallistumaan muutoksiin, vaikuttivat toiminnallaan tuottavuuden nousemiseen. Tällä tutkimuksella osoitettiin, että demokraattinen osallistuminen on suotavampaa kuin tieteellisen liikejohdon oppien mukainen autoritaarinen johtaminen. (Kuula 1999, 37.)

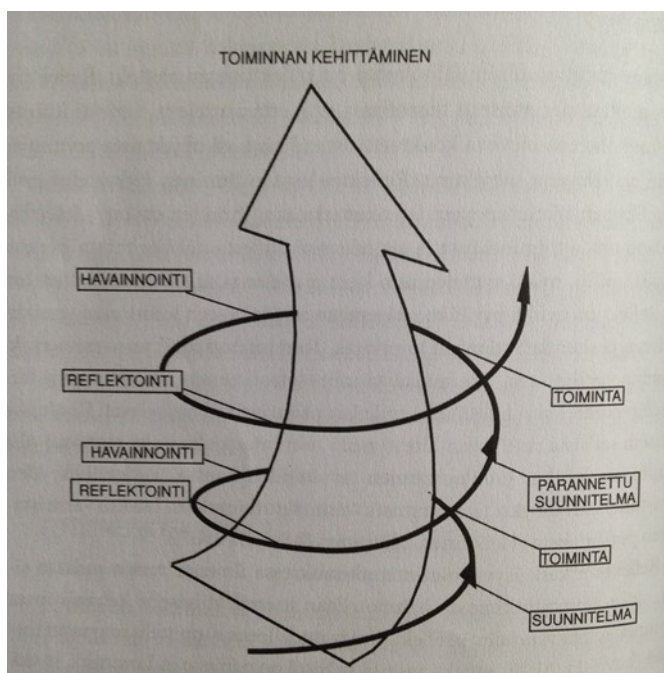
Lewinin kehittämästä toimintatutkimuksesta on menty eteenpäin ja sen piirteitä on muokattu. Keskustelua on herättänyt tutkijan rooli sekä toimintatutkimuksen suhde akateemiseen tutkimukseen. Toimintatutkimusta on myös jaettu kriittiseen toimintatutkimukseen ja kommunikatiiviseen toimintatutkimukseen. Kriittisessä toimintatutkimuksessa kyseenalaistetaan vanhoja käytäntöjä ja pyritään luomaan uusia tapoja toimintaympäristöön. Tätä käytetään paljon esimerkiksi kasvatustieteissä. Kommunikatiivisessa toimintatutkimuksessa korostetaan vuorovaikutuksen merkitystä toiminnassa. Jokaisen osallistujan tulisi saada mahdollisuus demokraattiseen dialogiin tasavertaisen keskustelun mahdollistamiseksi. (Kuula 1999, 90-92.) Opinnäytetyöni on rakentunut kommunikatiivisena toimintatutkimuksena.

Toimintatutkimukselle ei ole olemassa yksiselitteisiä määritelmiä, mutta se voidaan luokitella yhdeksi tutkimusstrategiaksi laadullisten menetelmien joukossa (Kuula 1999, 218). Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus pyrkii ymmärtämään kohteen laatua, merkityksiä ja ominaisuuksia kokonaisvaltaisesti. Tämä tieteellisen tutkimuksen menetelmäsuuntaus sisältää monia erilaisia menetelmiä, mutta niitä yhdistävät esimerkiksi näkökulmat kohteen taustaan, ilmaisuun, kieleen ja elinympäristöön. (Jyväskylän yliopisto 2015.)



Toimintatutkimuksen yksi keskeisin erityispiirre on se, että tutkittavat ovat aktiivisina tutkimusprosessissa. Tutkimukselle ominaista on myös sen ongelmakeskeisyys, käytäntöön suuntautuminen ja muutoksen yrittäminen. Tutkijan rooli on osallistuva, joka tarkoittaa suhteen luomista tutkittaviin. Tämän suhteen perustana on yhteistyö ja yhteinen osallistuminen. Olen- naista toimintatutkimuksessa on, että se kykenee muuntumaan ja elä- mään toiminnassa. Sen tarkoitus on palvella ihmistä, eikä niinkään jonkin tekniikan toistamista. Tämä tarkoittaa, että sitä voidaan kehittää vain toi- mijoiden ehdoilla. (Kuula 1999, 70, 218, 219.)

Opinnäytetyöni on toimintatutkimuksen luonteen mukaisesti käytäntöön suuntautuva. Pyrin myös mahdollistamaan toiminnan lapsilähtöisyyden tukemalla kohderyhmän osallisuutta tutkimusprosessissa. Tutkimukses- sani ohjaajan rooli on toimintatutkimuksen mukainen, eli toimintaan osal- listuva. Tavoite on puuttua esille tulleetseen kehityshaasteeseen ja pyrkiä harjoittelemaan kaverisuhdetaitoja draamamenetelmin. Toiminnan kautta huomataan kohderyhmälle mieluisia tapoja toimia aiheen parissa ja toi- mintaa muokataan niiden mukaisesti. Tutkittavat pääsevät itse arvioi- maan prosessin kulkua. Toimintatutkimukselle ominainen demokraatti- suus tulisi siis toteutua opinnäytetyöni toteutuksessa. Muutokseen ei tut- kimuksessa pyritä, vaan tavoitteena on tutkia draaman mahdollisuuksia valitun aiheen käsittelyssä. Toiminnan reflektion rakentuminen on havain- nollistettu kuvassa 1.



Kuva 1. Toiminnan kehittäminen (Heikkinen 2015, 212).

### 3.3 Tutkimuspäiväkirja

Käytin opinnäytetyössäni tutkimuspäiväkirjaa. Korpiola (2006) kirjoittaa tutkimuspäiväkirjan koostuvan tutkijan oppimisen ja kehittymisen pohdis-

kelusta. Tämän hyötynä on, että se pakottaa tutkijan pysähtymään ja analysoimaan tutkimusprosessissa vaikuttavia asioita, johon ei normaalisti muuten olisi motivaatiota. Tarkoituksena tutkimuspäiväkirjassa on hänen mukaansa myös ajattelun kehityksen kuvaaminen ja itseanalyysi. Tutkimuspäiväkirjaa ei ole määritelty tarkasti käsitteenä.

Kirjoitin jokaisen toimintakerran jälkeen muistiin kyseisellä kerralla tapahtuneet asiat, omat havaintoni siitä sekä arvioni toiminnan tavoitteiden onnistumisesta. Tutkimuspäiväkirjaani olen kirjoittanut osallistuvalla havainnointi asteella. Tämä on seurausta siitä, että tutkijan roolini oli osallistuva. Osallistuva havainnointi mahdollistaa tunteiden käytön ilmiöiden tarkastelussa. (Grönfors 2015, 151–152.)

Tutkimuspäiväkirjaa en ole käyttänyt tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä, vaan se toimi opinnäytetyön pohdinnan apuvälineenä. Sen kautta reflektoin draamatoiminnasta nousseita ajatuksia ja omaa oppimistani. Tutkimuspäiväkirja oli apuna tutkimuksen toiminnallisia osioita tarkastellessa, joita esittelen luvun 3.4 alaluvuissa.

### 3.4 Tutkimuksen toimintakerrat

Seuraavissa luvuissa käsittelen neljää tutkimukseeni kuuluvaa toimintakertaa. Toimintakertojen rakentuminen on avattu draamakasvatuksen, sadutuksen, lapsilähtöisyyden sekä kaverisuhdetaitojen vahvistamisen pohjalta. Toimintakertojen rakenne ja tavoitteet tulevat esille jokaisessa luvussa.

#### 3.4.1 Draaman maailmaan tutustuttaminen

Tavoitteina ensimmäisellä toimintakerralla olivat tutustuminen lapsiin, lasten ryhmäytyminen, innostaminen draamaan sekä kaverisuhdeaiheen rajaaminen. Heikkisen (2005, 173) mukaan Nicholson (2005) on määrittänyt draamaopettajan kahdeksi ensimmäiseksi haasteeksi oppilaiden ohjaamisen aktiivisiksi sekä saada heidät huomaamaan, että heidän ideansa otetaan vakavasti. Draamaryhmän ensimmäisellä tapaamiskerralla nämä toimivat oman ohjaukseni haasteina.

Suunnittelemani toimintakerta sisälsi alkupiirin, jossa tutustuin lapsiin ja innostin lapsia pohtimaan kaverisuhdetaitoja. Tämän jälkeen käytin itselleni tuttuja draamaleikkejä, joiden tarkoituksena oli toimia lämmittelyharjoituksina sekä draamaan tutustumisen tapana. Loimme roolihahmot, jotka rakentuivat täysin lasten mielikuvituksen mukaan. Toiminnan loppuksi oli loppupiirissä tapahtuva toiminnan arviointi ja loppurentoutus.

Kaverisuhdeaiheen käsittelyssä pyrkimys oli saada lapset ideoimaan erilaisia hyvän kaverin taitoja ja sitä kautta ristiriitoja, joita kavereiden välille

saattaa tulla. Jokainen idea hyväksyttiin ja ne kerättiin paperilapuille hatuun. Kaveritaitojen pohdinnan tarkoituksena oli tavoittaa lasten näkökulmaa ja kokemuksia. Lasten näkökulmat voivat yllättää ja esille voi tulla sellaisia asioita, joita aikuinen ei tulisi edes ajatelleeksi (Roos 2016, 19).

Draamakasvatukseen kuuluu sopimus siitä, että nyt leikitään ja on lupa käyttää mielikuvitusta. Draaman tarkoituksena on käytännössä toimia ja ettuna merkityksien maailmana, jonka kautta tutkitaan eri aiheita. (Heikkinen 2005, 34–35.) Draamaleikkien avulla halusin saada ryhmän leikittelemään ja tutkimaan asioita. Esimerkiksi tunnekävelyssä lapset esittivät erilaisia tunteita ja pantomiimissa esitettiin eri ammatteja ja harrastuksia.

Toiminnan oli tarkoitus muokkautua lasten itsensä näköiseksi ja pyrin kannustamaan lapsia aktiiviseen osallistumiseen. Suunnittelin roolihahmojen tekemisen innostavan tähän. Lapset toimivat asiantuntijoina ja Roosin (2016, 13) ajatuksen mukaan lapsia kuuntelemalla aikuiset oppivat lasten ajatusmaailmasta lisää. Seuraavalle kerralle havainnoitsijat ehdottivat, että toiminnan tulisi olla lyhyempi ja siinä tulisi keskittyä yhteen tai kahteen pääasiaan. Lapset olivat osoittaneet innostusta roolihahmoja kohtaan, joten suunnittelin seuraavan toimintakerran hahmojen ympärille sadutuksen sijaan.

### 3.4.2 ”Kaveri tulee leikkiin kysymättä lupaa”

Toisen toimintakerran tavoitteita olivat lasten innostaminen draamaan ja roolihahmojen eteenpäin työstäminen lapsilähtöisesti sekä kaverisuhdeaiheen tuominen toiminnalliseen muotoon. Roolihahmot olivat keskeisessä asemassa, sillä lapset olivat ensimmäisen toimintakerran loppupiiirissä kertoneet hahmojen olevan mieleisiä. Toiminta muokkautui täten lasten mielenkiinnon mukaan.

Ohjaussuunnitelma koostui jälleen alkupiiiristä, jossa kertasimme säännöt ja muistelimme edellistä kertaa. Tämän jälkeen lapset pukeutuivat edellisellä kerralla luotuihin hahmoihin, joille lapset sitten keksivät piirissä nimen, harrastuksen, työn ja niin edelleen. Pohdimme, missä paikassa kaikki roolihahmot voisivat olla ja mitä kukin hahmo siellä tekee. Hahmojen välille luotiin ystävyys- ja perhesuhteita, jonka jälkeen toin draamaleikkiin lapsilta esille tulleen aiheen: ”kaveri tulee leikkiin kysymättä lupaa”. Tähän pohdittiin yhdessä ratkaisu: ”leikkiin tulijat pyytävät anteeksi ja kysyvät pääsevätkö leikkiin mukaan”. Leikimme syntyneen kohtauksen lasten kanssa. Loppupiiirissä toteutimme arvioinnin sekä loppurentoutuksen.

Toiminnan teoriapohjana toimi Heikkisen (2005, 30) selvitys draaman elementeistä. Draaman maailmaa luodessa on varmistettava, että toiminnassa toimivat draaman elementit. Osallistavassa draamassa tämä tarkoittaa draaman luomista yhdessä ryhmän kanssa. Elementtejä ovat seuraavat:

- Draamallinen tilanne (arvoitus, konflikti ym.), joka toimii kiinnostuksen herättäjänä
- Toimiminen sovittujen roolihahmojen ja toiminnan kautta sovitussa ajassa ja paikassa
- Toimitaan roolissa (eleet, liikkeet, äänet, tilan käyttö), joka mahdollistaa kokonaisvaltaisen olemisen draaman maailmassa
- Toiminnan luominen valitun genren mukaan
- Draaman merkityksen tarkasteleminen, jolla mahdollistetaan tietäminen ja oppiminen

Kaverisuhdeaihetta ei jääty pohtimaan kovin paljoa tällä kertaa, vaan se koottiin toiminnalliseen muotoon lavalle. Lapset saivat itse suunnitella draaman maailman, mikä mahdollisti mielestäni toiminnan lapsilähtöisyyttä sekä osallistavan draaman toteutumista. Päätimme toiminnan havainnoitsijoiden kanssa, että toteutan ohjaussuunnitelmassani olleen sadutuksen seuraavalla kerralla. Näimme tämän hyvänä tapana viedä aihetta eteenpäin tarinallisessa muodossa.

### 3.4.3 Olipa kerran koti

Teemaksi kolmannelle kerralle muodostui saduttaminen. Tarkoituksena oli viedä edellisellä kerralla kehiteltyä tilannetta eteenpäin tarinassa. Tavoitteeksi olin myös asettanut kaverisuhdeaiheen jatko-pohtimisen tarinan kerronnan kautta. Ennen toiminnan aloittamista sovimme havainnoitsijan kanssa, että lasten jaksamisen mukaan sadutuksen tuotos voitaisiin myös leikkiä ”esitykseksi”.

Alkupiirissä muistelimme edellisellä kerralla tapahtuneita asioita. Lapset pukeutuivat roolihahmoihin, minkä tarkoituksena oli draaman maailmaan sukeltaminen. Tuttujen hahmojen ja tapahtumapaikan ympärille teimme saduttamalla tarinan, johon tuli tuttu kaverisuhdeaihe (kaveri tulee leikkiin kysymättä lupaa). Tässä vaiheessa tarinaa pohdimme lasten kanssa, miltä tuntuisi, jos kaveri ei päästäisi mukaan leikkiin. Sadutuksen luonteen mukaan luin valmiin tarinan heille ääneen (liite 2). Suunnitelmaani ei kuulunut alustavasti sadutetun tarinan leikkiminen. Lapset kuitenkin toivoivat sitä ja innostuivat asiasta, joten se toteutettiin. Lopuksi kokoonnuimme loppupiiriin.

Toteutimme sadutuksen ryhmäsadutuksena. Karlssonin mukaan tämä ei ole yhtä intiimi, kuin yksilösadutus, mutta se mahdollistaa yhteisöllisyyden ja yhdessä pohtimisen. Tarinan juonen käänteiden on miellyttävä kaikkia ja ryhmässä huomataan, että asioita voidaan perustella monella eri tapaa. Jokaiselle tulee antaa mahdollisuus olla äänessä. Sadutuksessa käytin myös aihesadutusta, jossa tarkoituksena on tehdä tarina jostain tietystä aihepiiristä. Aihesadutuksen haasteena on usein lasten innokkuuden laskeeminen, kun heitä pyydetään kertomaan rajatusta aiheesta. Pääasiana on kuitenkin lapsen aito kuunteleminen ja arvostaminen niin, että lapselle tulee tunne kuulluksi tulemisesta. (Karlsson 2014, 34, 44.)

Ryhmä sai päättää, mitä tarinalle tehdään. Leikimme tarinan eläväksi ja annoin kirjoitetun tarinan jokaiselle lapselle kotiin vietäväksi. Sadutusta liitetään usein muihin ilmaisun tapoihin (Karlsson 2014, 41, 83). Draamakasvatuksessa tarinan merkityksiä tutkitaan draaman maailmassa, joka on luotu yhdessä osallistujien kanssa (Heikkinen 2005, 36). Ryhmälle mahdollistettiin näin tarinan tarkempi tutkiminen draaman kautta. Loppupiirissä lapset saivat arvioida ja kertoa ajatuksiaan toiminnasta.

Tutkimuspäiväkirjassa olen maininnut teeman eteenpäin viemisen onnistuneen ja havainnointilomakkeessa toimintaa kuvattiin selkeäksi, jonka ansiosta lapsille uusi toimintatapa onnistui. Seuraavalle kerralle oli lyöty lukukoon lapsien haastattelun toteuttaminen, mutta päätimme toiminnan havainnoitsijoiden kanssa, että haastattelun lisäksi tulisi olla jotain muutakin toimintaa. Päätimme, että lapset tulisi jakaa kahteen ryhmään ja ideoimme toiselle ryhmälle toteutettavan aktiviteetin sekä toiminnan lopetuksen.

#### 3.4.4 Draamaprosessin päätös ja arviointi

Neljännän toimintakerran tavoitteena oli toimintakertojen arviointi haastattelemalla lapsia sekä draamakasvatuksen kaverisuhdeaiheen käsittely piirtämisen ja äänimaiseman keinoin. Haastattelusta aineiston hankinnan tapana kerron lisää aineiston hankinta ja analysointi-luvussa. Toiminta toteutettiin jakautumalla kahteen ryhmään, mikä mahdollisti pienemmät ryhmät haastattelutilanteessa. Toinen ryhmä piirsi kuvan aiheesta 'riita' sillä välin, kun toinen ryhmä osallistui haastatteluun. Piirroksia tekevä ryhmä kuunteli samalla musiikkia. Lopuksi lapset esittelivät piirustuksensa, jonka jälkeen teimme äänimaiseman aiheesta 'riita'.

Piirtämisen ja äänimaiseman tarkoituksena oli tuoda erilaista lähestymistapaa aiheen käsittelyyn. Lapsille saattaa olla joskus helpompaa kertoa tarina piirtämisen kautta (Karlsson 2014, 45). Kuvassa 2 lapsi on piirtänyt omasta kokemuksestaan, ryhmässä käsitelystä kaverisuhdeaiheesta sekä käytössä olleista roolihahmoista. Mukana ollut havainnoitsija oli kirjoittanut toiminnan ohessa lasten kertomuksia piirroksista.



Kuva 2. Lapsi: 'kaveri' aina tulee mun leikkiin, se ei tottele, joskus kysyy kauniisti, oon joskus päästänyt. Kuvassa mää ja 'kaveri' lennetään, alhaalla on lääkäri.

Äänimaisemassa sovimme lasten kanssa, että riitelemme leikisti kuvittelusta pelistä (lautapeli ym.). Äänimaisemassa käytimme kolmea lausetta: "Anna minulle!", "En anna!", "Minä ensin!". Jokaisella lapsella oli joku näistä lauseista ja äänimaisema muodostui niistä. Äänimaisema loppui pikkuhiljaa ääntä hiljentämällä ja lopuksi sanoimme yhteen ääneen: "leikitään yhdessä". Keksimme harjoituksen yhdessä kasvattajien kanssa, jotka olivat aikaisemminkin käyttäneet äänimaisemaa eri aiheista.

### 3.5 Ideavihko konkreettisena työkaluna

Tutkimukseen osallistuvien ryhmien kasvattajilta tuli ehdotus ideavihosta (liite 5). Näin ryhmille tulisi käyttöön konkreettinen työkalu draaman käyttämisen tueksi. Liitin kasvattajille tarkoitettuun kyselylomakkeeseen kohdan, johon kasvattajat saivat kirjoittaa toiveitaan tulevaa ideavihkoa kohdan.

Suunnittelemani ideavihon sisältö koostuu erilaisista draamaleikeistä, jotka sopivat päiväkotiarjessa toteutettaviksi. Osaa leikeistä olen itse ohjannut aikaisemmin joko kehitysvammaisille tai alle kouluikäisille lapsille ja todennut ne toimiviksi. Osa leikeistä on harrastetaustastani tuttuja ja olen päässyt näitä itse kokeilemaan ohjattavana. Leikkejä voi valita tilanteeseen ja ryhmän tarpeeseen soveltaen. Jotkut leikeistä on muokattavissa pienemmille lapsille (alle 3 v.). Liitteenä oleva ideavihko on englanninkielinen, sillä olen koonnut sitä ulkomaan harjoitteluvaihdon aikana.

Ideavihko sisältää myös leikkejä, joita olen poiminut internetistä esimerkiksi Kestin (2016) puheviestinnän harjoituksista, dramatookit- sivustolta

(2015) ja Beatbybeatpress- sivustolta (2016). Sivuille on koottu kaiken ikäisille suunnattuja draamaharjoituksia ja leikkejä. Harjoituksia on jaettu nettisivuilla tutustumisleikkeihin, improvisaatioleikkeihin, keskittymisharjoituksiin, keholla viestimiseen ja luottamisharjoituksiin.

## 4 AINEISTON HANKINTA JA ANALYSOINTI

Seuraavissa luvuissa on avattu tutkimukseen käytetyt aineistonkeruumenetelmät. Näitä ovat havainnointilomakkeet, kyselylomakkeet ja haastattelu. Viimeisessä luvussa esitellään teemoittelu aineiston analysoinnin menetelmänä. Analysoinnin kautta muodostuneet teemat kerrotaan luvun lopussa.

### 4.1 Havainnointilomakkeet

Havainnointilomakkeet (liite 3) tulivat osaksi tutkimukseni aineistoa, jotta saisin esille kasvattajien näkemyksen toimintakertojen onnistumisesta. Täytettyjä havainnointilomakkeita kertyi yhteensä neljä ja havainnoiteja teki kolme eri kasvattajaa. Kasvattajat toimivat havainnointilomakkeiden sekä toiminnan jälkeen käytyjen keskustelujen avulla osana toiminnan eteenpäin viemistä. Havainnointilomakkeen kohdat jäsenyivät tutkimuskysymyksen mukaisesti, jotta tutkimuksen aiheen tarkastelu mahdollistui. Kysymyksiä muotoutui kuusi kappaletta, joiden lisäksi jokaisen kysymyksen perässä oli numeroarviointi 1–5. Tämän avulla halusin mitata tarkemmin havainnoitsijoiden eli kasvattajien mielipiteitä ja mittarina toimi Likertin asteikko, jossa parittomuuden kautta karsitaan pois keskimmäinen ”en osaa sanoa” -vaihtoehto (ks. Valli 2015, 98). Havainnoitsijat eivät osallistuneet toimintaan, vaan toimivat sivusta tarkkailijoina.

Tavallisesti havainnointia käytetään aineistonkeräyksen menetelmänä niin, että tutkija itse havainnoi jotakin ilmiötä tai ongelmaa. Havainnoinnin asteet liikkuvat täydellisen osallistumisen ja totaalisen piilohavainnoinnin välillä. Havainnointia käytetään usein, kun ilmiöstä ei tiedetä tarpeeksi tai siitä ei tiedetä lainkaan. (Grönfors 2015, 146–153.)

Itse tutkijana en halunnut kirjoittaa toiminnan ohessa havainnoiteja muistiin, sillä mielestäni se olisi häirinnyt ryhmän ohjaamista. Oma ajatteluni näkyy sen sijaan tutkimuspäiväkirjassani. Tutkimukseni yhden tavoitteen mukaan tarkoituksena on saada esille ryhmien kasvattajien ajatuksia valitusta aiheesta sekä toimintatutkimuksen luonteen mukaisesti tutkimukseen osallistuvat ovat mukana toiminnan kehittämisessä (Heikkinen 2015, 211). Näistä johtuen päädyin havainnointilomakkeen laatimiseen, sillä se mahdollistaisi edellä mainittujen seikkojen toteutumisen.

Havainnointilomakkeiden analysoinnissa auttoi niiden rakentuminen tutkimuskysymyksen mukaan. Lomakkeisiin oli muodostunut täten aihealueet eli teemat. Teemoittelulla voidaan etsiä vastauksista niissä esiintyviä yhdistäviä tai erottavia tekijöitä ja se on luonteva etenemistapa teemojen mukaan tehdyissä aineistonkeruutavoissa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006a).

#### 4.2 Kyselylomakkeet kasvattajille

Kyselylomake tulisi suunnitella tutkimuksen kohderyhmän ja tutkimuksen tarkoituksen mukaan. Kysymyksiä rakentaessa tulee huomioida tutkimustehtävä ja kysymysten sanamuodoissa on oltava tarkkana. Nämä luovat perustan tutkimuksen onnistumiselle, joten on syytä käyttää huolellisuutta. (Valli 2015, 84–85.)

Suunnittelin kyselylomakkeen (liite 4) siten, että ryhmien kasvattajat saivat vastata siihen sähköisesti tai paperisena. Paperisen kyselylomakkeen täyttivät ne kasvattajat, jotka ehtivät sen kyselyn jakamispäivänä palauttamaan. Ne kasvattajat, jotka eivät olleet paikalla tai eivät jostain syystä ehtineet kyselyä täyttää, valitsivat sähköisen palautustavan. Tarkoituksena tällä oli saada mahdollisimman moni vastaamaan kyselylomakkeeseen ja täten saada aineistoa tutkimukseen. Täytettyjä lomakkeita palautettiin kolme paperisena ja kaksi sähköisessä muodossa sähköpostin kautta.

Ryhmien kasvattajista kaikki eivät olleet ehtineet havainnoida toimintaker-toja, eivätkä siten olleet täyttäneet yhtäkään havainnointilomaketta. Tämä oli yksi syy kyselylomakkeen tekemiseen. Halusin saada useamman henkilön mielipiteet esille. Kyselylomakkeen avulla sain myös tietoa kasvattajien näkemyksestä draamakasvatuksesta yleisesti. Muotoilin kyselylomakkeen kysymykset tutkimustehtävän mukaisesti ja siten, että niissä näkyisi kasvattajien omat kokemukset draamakasvatuksesta.

Kyselyä rakentaessa tulee Vallin (2015, 86) mukaan ottaa huomioon vastaajan motivaation ylläpitäminen. Huomioin tämän kyselyn pituudella, joka oli yhden sivun mittainen. Kysymyksiä oli yhteensä kuusi, joista ensimmäinen oli tarkoitettu taustakysymykseksi. Taustakysymykset ovat selittäviä muuttujia, joiden avulla voidaan tarkastella myöhempien kysymyksien ominaisuuksia (Valli 2015, 86). Muotoilemani taustakysymys selvensi vastaajan aikaisempaa kokemusta draamasta ja hänen suhdettaan siihen. Keskimmäisiä kysymyksiä olen pohtinut tämän kautta. Viimeisenä kysymyksenä lomakkeessa tiedustelen toiveita tulevaa ideavihkoa kohtaan.

Kaikki kuusi kysymystä olivat avoimia kysymyksiä. Avointen kysymysten etuna on niiden tuomat yllättävät ideat ja vastaajan mielipiteiden näkyminen perusteellisesti. Avoimien kysymysten analysointi on kuitenkin vaikeaa ja aikaa vievää. Usein käytetään laadullista tarkastelua (ks. alaluku 1.5) ja analysointitapana teemoittelua, niin kuin tässä tutkimuksessa olen tehnyt (Valli 2015, 106.)



### 4.3 Lasten antaman arvioinnin nauhoitus

Valitsin teemahaastattelun yhdeksi aineistonkeruumenetelmäksi. Teemahaastattelu on todettu toimivaksi tavaksi saada tietoa tutkijaa kiinnostavista asioista. Tätä käytetään, kun tutkittavia havainnoimalla tai päättelämällä ei saada luotettavia vastauksia, vaan niitä tiedustellaan vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa. Teemahaastattelun tarkoituksena on luoda haastattelulle aihepiirit, teema-alueet, joita halutaan käsitellä. Haastattelun kysymyksille ei määritellä tarkkaa muotoa, vaan haastattelun apuna on tukilista käsiteltävistä asioista. (Eskola & Vastamäki 2015, 27, 29.) Kysymyksien teemoitteluun vaikutti lasten ikä, tutkimuksen toiminnallinen pohja ja tutkimuksen teoreettinen pohja. Haastattelun teema-alueet olivat:

1. Mikä on ollut parasta ryhmässä?
2. Oliko jotain mistä et pitänyt?
3. Mitä asioita sait päättää itse?
4. Oliko roolihahmo hyvä kaveri näytelmässä? Miksi tai miksi ei?

Lasten haastattelu tapahtui kahdessa osassa ryhmähaastatteluna. Toisessa ryhmässä lapsia oli kolme ja toisessa neljä. Saaranen-Kauppinen & Puusniekan (2006b) mukaan ryhmähaastattelussa haastatteli puhuu samanaikaisesti usealle haastateltavalle, mutta osoittaa välillä kysymyksiä yksittäisille ryhmän jäsenille. Haastattelussa voidaan tutkia esimerkiksi, miten ryhmän jäsenet muodostavat yhteisten näkemyksen, millaiset normit ja arvot vallitsevat ryhmässä tai millaiseksi vuorovaikutus muodostuu. Ryhmähaastattelu voidaan toteuttaa teemahaastattelurungon avulla, jolloin keskustelu valituista teemoista on vapaata ryhmässä.

Etuna ryhmähaastattelussa on usealta haastateltavalta nopeasti saatu tieto, mahdollisuus rentoon ryhmähenkeen ja sen antama sosiaalinen tuki ryhmän jäsenille. Haasteena on ryhmän ilmapiirin vaikutus siihen, ketkä puhuvat ja miten puheenvuoroja otetaan ja mitä puhutaan. Haastattelijalta vaaditaan taitoa ottaa hiljaisetkin osallistujat mukaan keskusteluun ja lisäksi haastattelun nauhoitus voi olla haastavaa, jos haastateltavat puhuvat päällekkäin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006b).

Haastattelupaikkana toimi sama huone kuin toimintakerroilla. Järjestin ympäristön niin, että siinä olisi mahdollisimman vähän keskittymistä häiritseviä tekijöitä. Haastattelu tapahtui pöydän ääressä ja nauhurina toimi tutkijan oma puhelin. Haastateltavien ollessa lapsia, olin varautunut avaamaan ja selventämään kysymyksiä niin, että ne olisivat haastateltaville ymmärrettävissä.

#### 4.4 Analysointi

Tämän tutkimuksen aineisto koostui seitsemän lapsen ja viiden kasvattajan ajatuksista. Lasten haastattelu kesti molemmilta ryhmiltä noin 10 minuuttia. Havainnointilomakkeiden täyttäminen tapahtui toimintakertojen aikana. Kyselylomakkeita olin varautunut antamaan kuudelle kasvattajalle, mutta yksi kasvattaja ei ehtinyt täyttämään lomaketta. Täytettyjä lomakkeita palautettiin yhteensä viisi kappaletta.

Aineistoa käsitellessäni teemoittelu menetelmällä, yhdistin työntekijöiltä saatujen havainnointilomakkeiden sekä kyselylomakkeiden aineistoa keskenään. Nämä toimivat työntekijöiden ajatuksien esille tuojina. Lasten ajatukset saatiin esiin tehdyn haastattelun kautta. Tulokset jakautuivat lasten ajatuksiin ja työntekijöiden näkemyksiin, jotka olen esitellyt teemoina.

Teemoittelu on yksi aineiston analyysimenetelmistä. Teemoittelun avulla saadaan esille tutkimuksen keskeisiä aiheita etsimällä litteroiduista aineistoista vastauksia yhdistäviä tai erottavia asioita. Menetelmää käytetään usein esimerkiksi teemahaastatteluaineiston analysoimisessa. Aineistonkeruussa käytetyt teemat löytyvät usein kaikista aineistoista, mutta joskus käy niin, etteivät aiheet täsmää tutkijan tekemän jäsennyksen kanssa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006a.)

Lasten ajatuksista nousseet teemat muodostin litteroidusta haastattelusta. Kirjoitin molempien ryhmähaastattelujen nauhoitetut haastattelut sähköiseen muotoon. Värikoodasin tekstistä nousseita aihealueita ja käytin leikkaa liimaa toimintoa kerätäkseni kyseisien teemojen alle kuuluvia lainauksia erilliselle tiedostolle. Suoritin saman koodaukseksi kutsutun prosessin havainnointilomakkeille sekä kyselylomakkeille. Pysin aineistoa käsitellessäni toimimaan ennakkoluulottomasti. Teemojen löydyttyä tarkistin näiden pitävyyden vielä toiseen kertaan värikoodauksella. Tulokset eivät voi muodostua vain tuntumaan pitäytymällä, joten tuloksia tulee tarkistaa, testata ja tarkentaa toiseen kertaan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006a).

Teemojen nimeämisessä voidaan käyttää kuvaavaa tapaa tai sitten hyvin mielikuvituksellista tyyliä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006a). Muodostin teemojen nimet niiden alle kerättyjen sitaattien mukaan. Teemojen nimistä tuli lauseita, jotka sitten muokkasin lyhyemmiksi otsikoiksi. Esimerkki tästä:

Toiminnan selkeys ja pituus, jotta uusi toimintamalli mahdollistuu.  
TOIMINNAN SUUNNITTELU

Teemoja muodostui sekä lasten, että kasvattajien antamista aineistoista neljä. Nämä teemat toimivat tutkimukseni tuloksina. Lasten ajatuksia draamakasvatuksen toteutuksista:

- 1) Toiminnan mielekkyys
- 2) Toiminnan haastavuus
- 3) Ajatukset omasta toimijuudesta
- 4) Ajatukset kaverisuhdetaidoista

Kasvattajien näkemyksiä draamakasvatuksen toteutuksista:

- 1) Toiminnan suunnittelu
- 2) Toiminnan ohjaaminen
- 3) Kaverisuhdetaitojen käsittely
- 4) Toiminnan lapsilähtöisyys

## 5 TUTKIMUKSEN TULOKSIA DRAAMAN KÄYTÖSTÄ KAVERISUHDETAITOJEN VAHVISTAJANA

Tässä luvussa esitellään opinnäytetyön aineistoista nousseita tuloksia, joita kuvataan teemoina. Tulokset on jaettu lapsilta nousseisiin ajatuksiin haastattelun pohjalta ja työntekijöiden näkemyksiin havainnointilomakkeiden ja kyselylomakkeiden pohjalta. Tulosten tueksi esitetään aineistosta suoria sitaatteja.

H-kirjain tarkoittaa sitaateissa haastattelijaa ja lapset ovat merkitty L-kirjaimella. Äänessä olevan lapsen vaihtuessa, käytetään L 1-3 merkintää. Roolihahmojen nimet on poistettu ja merkattu X-kirjaimella, jotta vastaajan henkilöllisyyttä ei voida päätellä niistä. Kasvattajien vastauksista otetut sitaatit ovat merkitty siten, että niistä käy ilmi kummasta aineistosta ne on poimittu. Sitaattien lopussa on sulkuihin kirjoitettu joko 'havainnointilomake' tai 'kyselylomake'.

### 5.1 Lasten ajatuksia draamakasvatuksen toimintakerroista

#### 5.1.1 Toiminnan mielekkyys

Lapsilla oli haastattelun perusteella kokemuksia roolihahmojen ja näyttelemisen mielekkyydestä. Perusteluina toimivat lapsien kokemukset omasta toimijuudesta osana toimintaa. Roolien tekeminen oli koettu hauskaksi, koska oltiin saatu tehdä koti roolihahmoille. Esiintymisen mielekkyttä perusteltiin oman roolihahmon kautta.

- L1: Se rooli juttu  
 H: Rooli juttu oli parasta? No mikä teki siitä kivaa?  
 L2: No tota tehtiin omat kodit leikisti
- L3: Esiintyä  
 H: Esiintyä vai? Minkä takia se on ollut parasta?

L3: No kun mä olin siinä X

Parin lapsen mielestä ensimmäisellä toimintakerralla tehty pantomiimi-leikki oli ollut parasta. Toinen haastateltavista ei perustellut valintaansa, mutta toinen viittasi toiminnassa käytettyyn keholliseen ilmaisuun. Lapset käyttivät leikistä nimeä arvausleikki.

H: mikä sun mielestä on ollut parasta?

L: Se arvausleikki, jossa kuiskataan ja muut yrittää arvata

H: Ai se oli sun mielestä parasta. Osaaks sä selittää, minkä takia se oli kivaa?

L: No siks ku se esitys oli kivaa ku piti tehdä kaikkee sellasta (näyttää käsillä liikkeen)

Haastateltavat olivat kokeneet toiminnan pääosin mielekkäänä vastausten perusteella. Esiintymistä ei pidetty pelottavana asiana, vaan sen kuvailtiin olleen hauskaa. Lapset toivat esille haluavansa jatkossakin kokeilla vastaavaa toimintaa.

H: Miltä tää esittäminen on tuntunut?

L: Hyvältä, hauskalta

H: Nonni, haluisitteko te tällaista tehdä joskus toistekkin?

L: joo

### 5.1.2 Toiminnan haastavuus

Kaksi haastateltavista toi esille toimintaan liittyneen odottamisen vaikeuden. Odottaminen oli vienyt toiminnan mielekkyyttä. Toinen haastateltava kuvaili tuominnan muuttuneen mielekkääksi vasta, kun oma vuoro alkoi toiminnassa aktiivisemmaksi. Tätä ennen hän oli joutunut odottamaan, kun ohjaaja oli antanut ohjeita muille.

L: Siellä reunassa oli aika tylsää (tarkoittaa esiintymisalueen reunaa)

H: Ai siellä reunassa oli tylsää. Mitäs siellä reunassa tehtiin?

L: Lenneltiin. Siellä oli aika tylsää

H: Aivan, se ei ollut niin kivaa sun mielestä?

L: No se sellanen (epäselvää)... ku ne tuli siihen leikkiin mukaan nii se oli aika hauska kohta

H: Se oli hauska kohta kun ne muut tuli siihen leikiin?

L: Niin kun sillo sai lennellä

H: Ai niin kun silloin sai lennellä vähä lujempaa vai?

L: Mm

Haastateltavilla oli kokemuksia pantomiimileikin haastavuudesta. Kyseinen leikki oli jakanut ryhmässä mielipiteitä, sillä se oli mainittu sekä positiivisena, että negatiivisena asiana molemmissa ryhmähaastatteluissa. Osa haastateltavista koki leikkiin liittyvän arvaamisen negatiivisena tai sitten

leikkiin kuulunut kuiskaaminen kuvattiin haasteelliseksi. Tarkoituksena oli ollut kuiskata idea esitettävästä asiasta esiintyjälle.

H: Niin ei ollut kiva leikki?

L1: Ei kun siinä oli niin ärsyttävää kun siinä oli semmonen että mä..

L2: Piti kuiskata!

L1: (Jotain epäselvää) ... arvata ja semmosta

L3: Kuiskiminen

H: Kuiskiminen? Se ei ollut? Minkäs takia se ei ollut kivaa?

L3: Se oli niin vaikeaa

### 5.1.3 Ajatukset omasta toimijuudesta

Lapsilta kysyttäessä, mitä he olivat saaneet päättää toiminnassa ihan itse, tuli esiin jälleen roolihahmot. Roolihahmojen merkitys oli noussut erityisesti sen vuoksi, koska lapset loivat ne itse. Ensimmäinen ryhmä vastasi näin:

L1: Mä sain päättää X

H: Sä sait päättää X. Saiko muut päättää ihan itte sen roolihahmon?

L2: Joo!

Toiselta ryhmältä kysyttäessä haastateltava toi esiin saaneensa päättää mitä puki roolihahmolle. Jatkokysymyksen kautta kaksi haastateltavaa myönsi saaneensa vaikuttaa leikittyyntuotokseen. Haastattelussa kutsun tätä esitykseksi, vaikka tarkemmin se oli ryhmän sisällä leikitty kohta.

L1: Niin siinä saatiin päättää mitä sai pukee

H: Niin te saitte valita mitä te puette. Niin no saitteko te sit päättää, että millanen se esitys oli?

L2: Saatiin

L3: Saatiin

### 5.1.4 Ajatukset kaverisuhdetaidoista

Lapset pohtivat oman roolihahmon toimintaa luodussa draamassa. Tämän kautta nousi ajatuksia syy- ja seuraus suhteista. Oma roolihahmo määriteltiin hyväksi kaveriksi sen toiminnan kautta. Alemmassa sitaatissa taas haastateltavan hahmo oli toiminut lapsen mielestä väärin.

H: Oliko sun roolihahmo hyvä kaveri siinä näytelmässä?

L1: Oli

H: Minkäs takia se oli hyvä kaveri?

L1: Koska se hoiti

H: Mites se silloin käyttäyty ku ne tuli leikkiin kysymättä lupaa? Toimiko se silloin oikein?

L2: Ei

Osa haastateltavista vastasi kysyttyyn kysymykseen, muttei osannut perustella vastaustaan. Haastattelussa kävin toisen ryhmän kanssa näyteltyä tilannetta sanallisesti läpi, joka auttoi lapsia muistamaan mitä tapahtui. Toisen ryhmän kanssa esille tuli lapsen aloitteesta kiusaaminen. Kiusaaminen ei ollut toimintakerroilla esillä, mutta lähdimme hetkeksi pohtimaan sitä. Yksi haastateltava perusteli hahmonsa olevan hyvä kaveri, koska tämä ei kiusannut.

H: ... Oliko sillä joku mitä se teki, että se oli hyvä kaveri siinä näytelmässä?

L1: Ei kiusannut

## 5.2 Kasvattajien näkemyksiä draamakasvatuksen toimintakerroista

### 5.2.1 Toiminnan suunnittelu

Työntekijät toivat useaan otteeseen aineistossa esille etukäteissuunnittelun tärkeyttä ja aikuisen roolia rajojen asettajana. Toiminnan selkeyden merkitystä korostettiin uuden toimintatavan käyttöön ottamisessa, sillä draamakasvatus oli uusi asia kohderyhmälle. Selkeyden ja johdonmukaisuuden nähtiin vaikuttaneen toiminnan onnistumiseen.

Pitää suunnitella toiminnalle runko. (Kyselylomake)

Aikuisen pitää asettaa kuitenkin rajat, jotta ohjaustuokio ei lähde liikaa rönsyilemään. (Kyselylomake)

Kun opetellaan jotain uutta, annetaan uusia kokemuksia pieninä annoksina. (Kyselylomake)

Hyvä, että eteneminen oli selkeää ja johdonmukaista, näin homma pysyi ”kasassa” ja uusi toimintamalli onnistui. (Havainnointilomake)

Havainnointilomakkeissa tuli ilmi, että kahdella ensimmäisellä kerralla toiminta oltiin suunniteltu liian pitkäksi. Kahdella viimeisellä kerralla toimintasuunnitelmat olivat lyhentyneet ja tämä oli vaikuttanut toiminnan selkeyteen. Toiminnan tavoitteiden ja aiheen käsittelyn koettiin toteutuneen paremmin kahdella viimeisellä kerralla.

Osa tuokioista olisi voinut olla lyhyt kestoisempi. (Havainnointilomake)

Selkeä toimintatapa: ensin kerrattiin hahmot, hahmojen nimet, mitä hahmo teki jne. (Havainnointilomake)

Mielestäni toiminta eteni suunnitellusti. Tavoitteet saavutettiin. (Havainnointilomake)

Toiminnan suunnittelussa painotettiin erityisesti kehitystason huomiointia. Kyselylomakkeissa tämä tuli esiin kahdessa vastauksessa. Alla olevat sitaattit olivat vastauksia kysymykseen, jossa selvitettiin draaman ohjaamiseen tarvittavia asioita.

Mielikuvaharjoituksia, sadutusta ja roolileikkejä tehtäessä tulee ensimmäisenä ottaa huomioon kohderyhmän ikä ja kehitystaso. (Kyselylomake)

Ohjaajan pitää suunnitella sellainen tuokio, johon kohderyhmän tiedot, taidot, ikä ja kehitystaso riittävät. (Kyselylomake)

### 5.2.2 Toiminnan ohjaaminen

Ohjaajan aktiivinen ja innostava ote toimintakerroilla koettiin merkittäväksi sekä havainnointilomakkeissa, että kyselylomakkeissa. Heittäytymisen toimintaan ja kannustava ote ohjauksessa nähtiin ominaisuuksina, joita ohjaajalla on oltava draamamenetelmiä käyttäessään. Tämän koettiin innostavan lapsia toimintaan mukaan.

Innostusta, aktiivisuutta sekä luovaa ajattelua toteuttaa erilaisia menetelmiä. (Kyselylomake)

Saada lapset innostumaan harjoituksiin myös omalla heittäytymisellä harjoitukseen. (Kyselylomake)

Lasta kannustavaa ja rohkaisevaa asennetta. (Kyselylomake)

Havainnointilomakkeissa mainittiin useasti ohjaajan omasta innostuneisuudesta ja eläytymisestä toimintaan. Näiden koettiin vaikuttaneen toimintaan positiivisesti. Havainnoinneista tuli esiin myös kannustavan ja rohkaisevan otteen mahdollistaneen aremman lapsen osallistumisen toimintaan.

Olit kannustava, rohkaiseva ja innostava. (Havainnointilomake)

Hyvin alustit riitaa lapsilähtöisesti eläytymällä itse, lapset pääsivät sisälle aiheeseen. (Havainnointilomake)

Sait hyvin kannustettua ja rohkaistua myös aremman lapsen mukaan. (Havainnointilomake)

### 5.2.3 Toiminnan lapsilähtöisyys

Kasvattajat olivat pohtineet, mitä draamaohjaus vaatii lapsilta. Esille tuotiin esimerkiksi keskittymiskyky, kuunteleminen, vuorovaikutustaidot, rohkeus heittäytyä, mielenkiinto käsiteltävää asiaa kohtaan ja luottamus. Mielenkiintoista oli, että kun kasvattajat kuvailivat lapsilähtöisyyden merkitystä toiminnalle, melkein samat asiat toistuivat. Lapsilähtöisyyden kerrottiin tuovan lapsille uskallusta, motivaatiota, kokemuksia kuulluksi tulemisesta sekä käsiteltävien asioiden sisäistämisestä.

Lapset ovat toiminnassa paremmin mukana, kun he saavat itse olla mukana jo suunnitteluvaiheessa. (Kyselylomake)

Hyötynä lasten osallistuminen ja itse tekeminen/uskaltaminen kokeilla erilaisia asioita. (Kyselylomake)

Lapsi saa kokea, että hänet huomioidaan ja saa esille mielipiteensä ja ehdotukset. (Kyselylomake)

Havainnointilomakkeissa oli tarkasteltu toimintakertojen lapsilähtöisyyttä. Aineiston perusteella lapset olivat olleet toiminnan kehittäjinä sekä saaneet päättää useista asioista itse. Esille nostettiin roolihahmojen tekeminen, arvausleikki ja sadutus.

Näkemissäni tuokioissa se oli aivan oleellinen perusta. Näin lapsi sisälsi asian itse. (Kyselylomake)

Kyselit lapsilta ideoita eri asioissa esim. Arvausleikissä lapset saivat keksiä, mitä voisivat arvuutella ja roolileikissä jokainen lapsi sai itse luoda oman hahmon. (Havainnointilomake)

Ideat tulivat lapsilta ja toiminta eteni niiden mukaan. (Havainnointilomake)

Pohtiessaan draaman käyttöä omassa työssään ja sen merkitystä heille, kaksi kasvattajista nosti esiin draaman näkymisen lapsien vapaassa leikissä. Lasten vapaa leikki on täysin lapsien itse toteuttamaa draamaleikkiä, jossa lapsi tutkii ympäröivää maailmaa ja sen merkityksiä. Yksi kasvattajista toteaa, että draamamenetelmiä voi käyttää pienten lasten kanssa heidän leikkejään hyödyntämällä.

Kun miettii sanaa draama, tulee ensimmäisenä mieleen näytelmä. Mutta kun tarkemmin miettii aihetta, huomaa että draama näkyy päiväkodissa joka päivä esim. Lasten vapaat leikit. (Kyselylomake)

Draaman aineksia löytyy melkein kaikesta päiväkodin toiminnasta. (Kyselylomake)



#### 5.2.4 Kaverisuhdetaitojen käsittely

Draamakasvatus oli aineistojen mukaan toimiva tapa käsitellä kaverisuhdetaitoja. Aiheen käsittelyssä nähtiin merkityksellisenä draaman toiminnallisuus ja kokemuksellisuus. Kasvattajien suhtautuminen draaman käyttämiseen oli molempien aineistojen mukaan myönteinen, vaikka toimintakertojen alussa kaverisuhdeaiheen käsittely koettiin vielä haastavana.

Draaman avulla voidaan harjoitella kaverisuhteita ja eri rooleja sekä tunteita. (Kyselylomake)

Auttaa lapsia saamaa uusia hyviä kokemuksia, miten toimitaan yhdessä, vaikka olemme erilaisia. (Kyselylomake)

Uskon, että käytännön ja itsetekemisen kautta lapsi oppii paremmin sisäistämään asian kuin, että aikuinen vain kertoo asiasta. (Kyselylomake)

Aihe oli melko vaikea. (Havainnointilomake)

Kolmannen toimintakerran havainnointilomakkeessa kasvattaja toi esille kokemuksen kaverisuhdeteeman käsittelyn onnistumisesta. Havainnointin mukaan lapset olivat pohtineet käsiteltyä aihetta ja teema oli ymmärretty.

Mielestäni teema ymmärrettiin hyvin. Lapset selvästi pohtivat voiko leikkiin tunkeutujille antaa anteeksi. (Havainnointilomake)

Kasvattajat olivat kirjoittaneet draaman olevan hyvä tapa lähestyä ristiriitatilanteita. Kahden viimeisen kerran havainnointilomakkeissa tuli esiin pohdintaa siitä, kuinka opeteltua asiaa voidaan hyödyntää jatkossa. Toimintakertojen kautta käytyä aihetta voitaisiin muistella, kun vastaava tilanne tulee arjessa vastaan.

Näytelmän ratkaisua voi joskus myöhemmin muistella, kun tulee ristiriitatilanne leikissä. (Havainnointilomake)

Ristiriitatilanteiden läpikäyminen draaman avulla voi auttaa selvittämään tilannetta myös arjessa. (Kyselylomake)

## 6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää, miten draamakasvatuksella tuetaan lapsilähtöisesti lasten kaverisuhdetaitoja. Tutkimuksen aineiston keruun pohjana toimivat käytäntöön tehdyt toimintakerrat, joiden kautta kerättiin lasten ja kasvattajien ajatuksia toiminnan haasteista ja mahdollisuuksista. Tulokset ovat siis eritelty lapsilta ja kasvattajilta saatuihin ajatuksiin.

Työn johtopäätösososiossa perehdyn edellisessä luvussa esitettyihin tutkimuksen aineistojen perusteella saatuihin tutkimustuloksiin. Tarkastelen luvussa tutkimuksen teoreettisien näkökulmien ja aikaisempien tutkimuksien suhdetta saatuihin tuloksiin. Pitkälle meneviä johtopäätöksiä tästä tutkimuksesta ei kuitenkaan voi tehdä johtuen tutkimusajan lyhydestä ja aineiston vähyydestä.

Tuloksissa lapsille tehdyssä haastattelussa ilmeni toimintaan liittyvien roolihahmojen ja esiintymisen mielekkyys. Lapset toivat esille haluavansa jatkossakin kokeilla vastaavanlaista toimintaa. Tästä voidaan päätellä, että toiminta oli lapsille hyvä kokemus ja innostamisessa oltiin onnistuttu. Rooleissa toimiminen on osa draaman leikillisyyttä, joka vuorostaan luo mahdollisuuksia syvemmälle oppimiselle. Draamakasvatuksessa kokemista ja kokemisen reflektointia on pidetty erittäin tärkeänä. Reflektoinnissa merkittävää on se, miten kokemukseen suhtaudutaan ja miten sitä käsitellään. Oppiminen tapahtuu draamakasvatuksessa kokemuksellisesti, kun ihminen toimii keksityssä todellisuudessa roolihahmon kautta. (Heikkinen 2002, 137.) Toiminnan mielekkyys saattoi luoda mahdollisuuksia kaverisuhdetaitojen oppimiselle.

Haasteina toiminnalle olivat draamamenetelmien haastavuustason huomioiminen ja lasten kärsivällisyyden tukeminen toiminnassa. Lapset olivat kokeneet tekemisen välillä liian vaikeaksi, mikä oli laskenut leikin mielekkyyttä. Toiminnan sisältämä odottaminen taas koetteli lasten kärsivällisyyttä. Draamakasvatuksessa korostuvat ryhmälähtöisyys sekä aikuisten ja lasten keskinäinen yhteistyö. Toiminta vaatii myös keskeneräisyyden sietokykyä ja toisten huomioimista. Jotta lasten osallistuminen toimintaan pysyy aktiivisena, on toiminnan oltava kehitystasolle sopivaa. (Toivanen 2009, 31.)

Tuloksien mukaan lapsilla oli kokemuksia omasta toimijuudesta osana toimintaa. Vastauksissa korostettiin erityisesti roolihahmojen tekemisen mielekkyyttä ja niille luotujen ammattien, nimien ja asuinpaikkojen tärkeyttä. Itse toteutetut/päätetyt asiat koettiin erityisen merkittävinä toiminnassa. Roos (2016, 160–161) painottaa moneen otteeseen lasten kuulemista ja heidän osallisuuden mahdollistamista. Osallistavassa draamassa ryhmä on mukana luomassa draaman maailmaa ja leikillisuus on keskeinen energiaa ja iloa tuottava voima (Heikkinen 2005, 75–76).

Osa lapsista osasi aineiston mukaan pohtia läpikäytyä kaverisuhdeaihetta ja roolihahmon kaverisuhdetaitoja. Roolihahmon toimintaa pohdittiin sen toiminnan kautta ja näin syntyi syy- ja seuraussuhteita. Osalle pohtiminen tuotti haastetta ja näin roolihahmon kaveritaitoja ei pystytty arvioimaan. Kaverisuhdetaitojen edistämistä en voi tässä tutkimuksessa mitata tai todistaa, mutta aiheen pohtiminen osoittaa asian jonkinasteista ymmärtämistä. Draamaprosessi ei ole itsessään oppimisen tae, vaan oppiminen tapahtuu, kun kokemusta arvioidaan ja reflektoidaan (Heikkinen 2005, 43).

Kasvattajilta kerätyn aineiston mukaan toiminnan haasteena ja mahdollisuutena oli toiminnan hyvä etukäteissuunnittelu. Selkeällä toiminnalla oli kasvattajien mukaan vaikutus tavoitteiden toteutumiseen. Osa lapsikeskeisistä teoreetikoista esittääkin, että lasten tasapainoisen kehittymisen turvaamiseksi on hyvä laatia etukäteen kasvatus- ja opetus suunnitelmat (Hytönen 2008, 6). Havainnointilomakkeista kerätyn aineiston mukaan uuden toimintatavan eli draamakasvatuksen käyttöönottamisessa tulee edetä pienin annoksin. Draamaa ohjattaessa uudelle ryhmälle tuen ja ohjauksen tarve on yleensä suuri, sillä oppimisprosessi on alkuvaiheessa. Draamaopettajan tuleekin tukea oppilaita rakentamaan tietoa, suunnittelemaan toimintaa ja arvioimaan omaa oppimistaan. (Heikkinen 2005, 183.)

Aktiivinen ja innostava ote ohjauksessa on tuloksien mukaan yksi toimintaa eteenpäin vievistä seikoista. Sen koettiin kannustavan lapsia heittäytymään ja innostumaan toiminnasta. Myös arempien lasten osallisuutta nähtiin lisäävän ohjaajan innostava ja kannustava ote. Lehtinen ja Walamies (1998) olivat saaneet pro gradu -tutkielmassaan saman suuntaisia tuloksia. Tutkimus käsitteli draamatoiminnan mahdollisuuksia tukea lasten leikkiäitaitoja ja yhtenä tuloksena esiteltiin onnistuneen draamaprosessin vaativan toiminnasta aidosti kiinnostuneen aikuisen, joka sitoutuu tavoitteelliseen toimintaan sen arviointiin ja osallistuu lasten leikkiin.

Kasvattajat kokivat draamakasvatuksen olevan toimiva tapa käsitellä kaverisuhdetaitoja. Kavereiden kanssa tulevia ristiriitoja koettiin voivan käsitellä draamallisen toiminnan kautta ja sen antaman kokemuksen kautta siitä oppimalla. Kasvattajat mainitsivat, että draamatoiminnan tuotos toimii myös myöhemmin muistutuksena, jos vastaavanlainen ristiriita tulee ryhmässä esiin. Toivanen (2009) kirjoittaa, että draamakasvatus vahvistaa ryhmän sosiaalisuutta, ymmärrystä toista kohtaan, toisten hyväksymistä, vastavuoroisuutta ja empatiakykyä.

Lapsilähtöisyyden voidaan päätellä lisänneen draamakasvatuksessa aiheen käsittelyn toimivuutta. Tuloksien mukaan kasvattajat näkivät lapsilähtöisen otteen toiminnassa lisänneen lasten kiinnostusta tekemistä kohtaan ja mahdollistaneen asian paremman sisäistämisen. Toiminta nähtiin muokkautuneen lasten ideoiden mukaan, mikä on myös toimintatutkimuksen luonteen mukaista (ks. luku 3.2). Kasvattajien pohdinta vapaan leikin

mahdollisuuksista draamaan ja draaman aineksien löytymisestä päiväkodin arjesta toivat näkökulmaa siihen, että draamaa voidaan rakentaa päiväkodin jokapäiväisessä arjessa lapsilähtöisesti.

Lapsikeskeisessä ajattelussa painotetaan lasten kasvun ja kehityksen monipuolisuuden ja tasapainoisuuden toteutuvan, kun lapset saavat virikkeissä oppimisympäristöissä valita omien tarpeiden ja kiinnostuksen mukaan oppimissisältöjä (Hytönen 2008, 6). Draamakasvatuksessa on nykyään samaa ajattelua sisältävä lähtökohta. Lähtökohtana on näkemys siitä, että tavoiteltavalla tiedolla on oltava merkitys oppijalle ja että tiedon omaksuminen tapahtuu aktiivisella luomisella. (Heikkinen 2002, 138).

## 7 POHDINTA

Luvussa pohditaan tutkimuksen tuloksia tutkimuskysymyksen ja tutkimuksen tavoitteiden valossa. Tuloksien eettisyyden ja luotettavuuden pohdinnalle on omistettu oma lukunsa. Viimeisenä on opinnäytetyöprosessin pohdinta, jossa reflektoidaan omaa oppimista ja esitellään jatkotutkimusaiheita.

### 7.1 Tulosten pohdinta

Tutkimuksen tavoitteet olivat draamaprosessin toteuttaminen, sen haasteiden ja mahdollisuuksien kartoittaminen sekä ideavihon kokoaminen työelämälle. Tavoitteet toteutuivat ja sain tuloksia tutkimukseni aineistosta. Tulokset vastaavat opinnäytetyön tutkimuskysymykseen: Miten draamakasvatuksella tuetaan lapsilähtöisesti kaverisuhdetaitoja? Tulokset tuovat pienimuotoisuudessaan esille toteuttamani draamaprosessin kautta toiminnan haasteita ja mahdollisuuksia. Ideavihko luovutettiin tutkimukseen osallistuneille kasvattajille ja sitä voidaan hyödyntää draamakasvatuksen tukena tutkimuksen tuloksien kanssa.

Tuloksien mukaan ohjatussa draamakasvatuksessa tarvitaan hyvää kehitystason huomioivaa etukäteissuunnittelua, mutta suunnitelman on jousuttava lapsilähtöisesti. Lapsilähtöisyys on toimintaa eteenpäin vievä voima, joka edesauttaa käsiteltävän asian oppimista. Ohjaajan tehtävänä on olla innostava ja aktiivinen sekä säilyttää roolinsa rajojen asettajana. Kokemukseni mukaan draamaa ohjaavalta vaaditaan paljon erilaisia taitoja ja hänen on toimittava yhtenä osallistujana. Ohjaaja tekee sopimuksia yhdessä osallistujien kanssa ja toimii niin sanottuna ”esihulluna”, eli esimerkiksi innostaa lapsia toimintaan. Vaikka kaverisuhdeaihe koettiin aluksi haastavaksi, sen käsittely aineiston mukaan parani toiminnan edetessä. Kaverisuhdetaitojen käsittely onnistuu toiminnallisuuden ja kokemuksellisuuden kautta, esimerkiksi roolihahmoissa toimimalla.

Lapset toivat esiin toiminnasta erityisesti sellaisia asioita, joita he olivat itse ideoineet ja kehittäneet. Mieleisiä olivat esimerkiksi roolihahmot ja esiintyminen. Pohdinkin, että toiminnan onnistumista mahdollistavat juuri sellaiset asiat, joita lapset saavat itse päättää ja joista he innostuvat. Haasteina toiminnalle ovat lasten ajatuksien mukaan odottaminen ja leikkien mahdollinen haastavuus. Tulokset toimivat sekä haasteina, että mahdollisuuksina toiminnan toteutumiselle ja aiheen käsittelylle.

Edellä mainittuja tuloksia voidaan mielestäni hyödyntää käytännön tasolla erityisesti tutkimukseen osallistuneissa ryhmissä. Tutkimukseni mahdollisesti innostaa draaman käyttämiseen ja antaa näkökulmia sen toteuttamiseen tarvittavista asioista. Toteuttamani draamaprosessi on esimerkki yhdestä draamakasvatuksen aloitustavoista, jota voidaan kehittää lapsilähtöisesti eteen päin. Taidelähtöiset menetelmät, joihin draama lukeutuu, ovat ehkä tunnettuja, mutta taiteen soveltavaa käyttöä on aloitettu tutkimaan vasta viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana hyvinvointialoilla (THL 2015).

Kaverisuhdetaitojen vahvistaminen oli ajankohtainen juuri kyseisille ryhmille, mutta varmasti monelle muullekin päiväkotiryhmälle. Kaverisuhdetaitojen käsitteleminen oli mielenkiintoista, koska usein lapsille tyydytään vain selittämään, minkä takia jotain asiaa ei saa tehdä. Draaman avulla lapset saivat itse löytää vastauksen omaan pulmaansa: kaveri tulee leikkiin kysymättä lupaa. Hienoa oli, että aineistossa mainittiin käydyn ristiriitailanteen mahdollisuuksista toimia muistutuksena vastaavanlaisissa tilanteissa arjessa. Tuloksissa kasvattajat huomasivat, ettei draama ole vain tarkasti ohjattua teatteria, vaan se näkyy lasten vapaassa leikissä ja päiväkodin jokapäiväisessä arjessa. Draamaa käytettäessä työmenetelmänä siinä tartutaan nimenomaan näihin tekijöihin ja sitä viedään lapsilähtöisesti ja suunnitellusti eteenpäin.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen hyviin käytäntöihin kuuluu tutkittavien suostumus ja vapaaehtoisuus tutkimukseen osallistumisesta. Kaksi keskeistä asiaa tutkimustietojä käsitellessä ovat luottamuksellisuus ja anonymiteetti. Anonymiteetillä tarkoitetaan tutkittaville luvattua nimettömyyttä, josta tutkijan on pidettävä kiinni koko tutkimuksen ajan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006c.) Tutkimuksessa tulee kunnioittaa muiden tutkijoiden töitä ja saavutuksia asianmukaisesti ja viittaamalla niihin tarkasti. Rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus koko tutkimuksen ajan on oltava, jotta tutkimusetiikka toteutuu. (Helsingin yliopisto 2016.)

Eettiset näkökulmat voidaan jakaa kolmeen tarkastelukulmaan: tutkimusaiheen eettinen oikeutus, aineistonkeruumenetelmien toimivuus sekä analyysin ja raportoinnin eettisyys. Laadullisessa tutkimuksessa tulee kuvata tutkimuksen koko analyysiprosessi siten, että lukijalle mahdollistuu

etenemisen tarkastelu ja mahdollinen eettinen arviointi. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006c.)

Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Suostumus tutkimukseen oli hankittu lupalapuilla, joissa selvensin tutkimuksen tavoitteita ja aineistonkeruumenetelmiä. Tutkimuskysymys ja tutkimustehtävän muotoilu olivat kyseisessä lupalapussa vielä hieman erilaisia niiden lopulliseen muotoon nähden, joka on saattanut heikentää informaation laatua. Lasten ja päiväkotiyksikön nimettömyys on tutkimuksessa säilytetty loppuun asti.

Tutkimusaiheen rajauksessa oli mukana tutkimukseen osallistuneet kasvattajat ja lapset, jonka ansioista kyseisten aiheiden tutkiminen oli perusteltua. Opinnäytetyössä olen pyrkinyt käyttämään mahdollisimman hyviä ja eettisiä menetelmiä tavoiteltavan tiedon saamiseksi. Kerätyt aineistot on litteroitu tarkasti ja vastauksia ei muunneltu. Litteroiduista teksteistä poistettiin vastaajien nimet anonymiteetin suojaamiseksi. Tutkimuksen jälkeen haastattelujen nauhat, havainnointilomakkeet ja kyselylomakkeet hävitettiin asian mukaisesti.

Haastatteluissa pyrin olemaan vaikuttamatta haastateltavien vastauksiin, mutta lapsia haastatellessa huomasin kysymysten avaamisen ja lisäkysymysten tekemisen olevan väistämätöntä. Lasten keskittyminen hiipui haastattelujen loppua kohti, jonka takia viimeisiä kysymyksiä käsiteltiin nopeammin. Pohdin, että roolini toiminnan ohjaajana oli saattanut vaikuttaa lapsilta saatuihin vastauksiin, sillä en pystynyt asettumaan täysin ulkopuolisen haastattelijan rooliin. Ryhmähaastattelussa vastaaminen on saattanut sosiaalisen tuen avulla rohkaista lapsia keskustelemaan tai sitten muiden lasten läsnäolo on voinut luoda jännitystä. Ryhmähaastattelu oli kuitenkin tutkimukseeni sopiva aineistonkeruu tapa ja sain aineistoa kiitettävästi sen avulla.

Havainnointilomakkeet ja kyselylomakkeet tukivat toisiaan hyvin. Havainnointilomakkeet olivat osana toiminnan kehittämistä ja sen puolueetonta tarkastelua. Kyselylomakkeissa vastaajat saivat nimettömästi kertoa lisää mielipiteitään ja havainnoitejaan. Kysymysten muotoilulla on kuitenkin saattanut olla vaikutuksia vastaajiin, vaikka ne on pyritty pitämään mahdollisimman avoimina asetettujen teemojen rajoissa.

Opinnäytetyötä kirjoittaessani olen pyrkinyt huolelliseen viittaamiseen kunnioittaen muiden tutkijoiden saavutuksia. Tutkimusvaiheiden ja analyysin avaaminen tarkasti on mahdollistanut lukijalle tutkimuksen tarkemman tarkastelun ja tutkimuksen tulokset ovat raportoitu rehellisesti. Tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää kaikkeen aiheetta koskevaan toimintaan, sillä tutkimuksen kesto oli ajallisesti lyhyt ja sen laatuun mahdollisesti vaikutti tutkijan kokemattomuus draamaohjaajana. Toisaalta tutkimuksen tarkoituksena olikin tutkia juuri kyseiseen draamaprosessiin liittyviä asioita.

### 7.3 Opinnäytetyöprosessin pohdinta

Opinnäytetyöprosessin aloitin keväällä 2016, jolloin sovin käytännön asioista ja rajasin opinnäytetyön aihetta tutkimukseen osallistuneiden kasvatustajien kanssa. Tutkimussuunnitelman ja ohjaussuunnitelman kirjoittaminen tapahtui kesällä, jonka aikana perehdyin aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen ja keräsin teoriapohjaa opinnäytetyölle. Tutkimuslupien hankkiminen piti suorittaa ripeästi parin viikon aikana, kun kesälomat olivat lopuneet. Haastetta draamaproessin toteuttamisessa tuotti ohjaussuunnitelman eläminen toiminnan ohessa. Muokkasin ohjaussuunnitelmaa jokaisen toimintakerran jälkeen, jonka lisäksi se muuttui toimintakerroilla lapsilähtöisesti. Toiminnan kehittäminen yhdessä osallistujien kanssa on kuitenkin toimintatutkimukseen kuuluvan reflektiivisen luonteen mukaista. Opinnäytetyö pysyi aikataulussa ja opinnäytetyön kirjoittamiseen olin varannut runsaasti aikaa.

Opinnäytetyön toiminnallinen osuus koostui osin itselleni uusista toimintamenetelmistä, joka teki toiminnan toteuttamisesta erittäin jännittävän. Tutkimukseeni osallistuneet lapset eivät olleet minulle kovinkaan tuttuja, vaikka suoritin työharjoitteluani samaan aikaan yksikössä ja olin viettänyt yhden iltapäivän ryhmien kanssa. Lapset lähtivät reippaasti mukaan tästä huolimatta. Jälkikäteen pohdittuna olisin voinut toteuttaa tutkimukseni helpommillakin tavoilla, mutta haastamalla itseäni olen oppinut paljon. Sain paljon kannustusta ja ideoita tutkimukseeni osallistuvilta kasvattajilta, mikä auttoi suuresti toiminnan toteuttamisessa.

Draamakasvatusta tutkiessani olen oppinut sen käyttämisen mahdollisuuksista. Oli draaman toimintatapa mikä tahansa, on siinä tärkeintä lasten kiinnostus aiheesta ja itsetekeminen. Etukäteissuunnittelu on tärkeää ja mitä paremmin toiminnan suunnittelee, sitä helpompi siinä on joustaa. Toimintakertojen edetessä huomasin tämän olevan yhä helpompaa. Opinnäytetyö on tarjonnut runsaasti oppimisen paikkoja aina suunnittelusta raportointiin asti. Prosessi on kehittänyt omaa ajatteluani ja ammatillisuuttani.

Mielenkiintoista olisi ollut jatkotutkia toiminnan vaikutuksia lapsiryhmässä. Ryhmien lasten havainnoiminen parin kolmen päivän ajan toimintakertojen jälkeen voisi tuoda tietoa siitä, että kuuluuko käsiteltyjä asioita lasten puheissa. Kysyvätkö lapset esimerkiksi lupaa mennessään leikkiin mukaan. Tämä voisi toimia draamakasvatukseen liittyvänä tutkimusideana.

Kokoamani ideavihon käyttöä voitaisiin myös tutkia varhaiskasvatuksen kentällä. Tarkkailun kohteina voisi olla leikkien toimivuus eri ikäisillä lapsilla tai niiden vaikutukset esimerkiksi uuden päiväkotiryhmän ryhmäytymisessä. Näiden pohjalta ideavihkoa voitaisiin muokata uutta käyttötarkoitusta varten.

Kolmantena jatkotutkimusaiheena esitän draamakasvatuksen käytön tutkimista kiusaamisen ennaltaehkäisyyn. Kohderyhmäni lapset ottivat toisessa ryhmähaastattelussa puheeksi kiusaamisen, vaikkei tämä ollut haastattelun aiheena. Kiusaaminen on varmasti läsnä useiden suomalaisten lasten arjessa ja tämän ennaltaehkäisyn tapoja olisi tärkeää tutkia.

Tutkimus on lisännyt entisestään kiinnostustani draamakasvatusta kohtaan. Uskon käyttäväni draamaa tulevaisuudessa ja haluan kehittää osaamistani sen parissa. Olen tyytyväinen omaan työhöni tutkimuksen parissa ja olen vakuuttunut entisestään draamakasvatuksen käytön tärkeydestä varhaiskasvatuksen kentällä.



## LÄHTEET

Airaksinen, R. & Korhonen, P. (toim.) (2008). *Hyvä hankaus- teatteriläh- töiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina*. Teatteri- korkeakoulun julkaisusarja nro 38. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy.

Anttila, R., Eronen, S., Kallio, M., Kanninen, K., Kauppinen, L., Paavilainen, P. & Salo, S. (2005). *Persoona 2. Kehityopsykologia. 3.*, uudistettu painos. Helsinki: Edita Prima Oy.

Beat by Beat Press. (2016). *Drama games for kids*. Haettu 20.10.2016 osoitteesta <http://www.bbbpress.com/dramagames/>

Bäckström, A. (2016). *Kaverisuhteet rakentavat sosiaalisia taitoja ja itse- tuntoa*. Erityisvanhemman korjaussarja. Haettu 13.10.2016 osoitteesta <http://www.erityisvanhemmuus.fi/yleinen/kaverisuhteet-rakentavat-so- siaalisia-taitoja-ja-itsetuntoa/>

Drama Toolkit. (2016). *Drama games*. Haettu 20.10.2016 osoitteesta <http://www.dramatoolkit.co.uk/drama-games/a-to-z>

Eskola, J & Vastamäki, J. (2015). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Te- oksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Meto- din valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–44.

Grönfors, M. (2015). Havainnointien teko aineistonkeräyksen menetel- mänä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodei- hin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 146–161.

Heikkinen, H. (2002). *Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasva- tuksen vakava leikillisuus*. Väitöskirja. Haettu 26.9.2016 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/han- dle/123456789/24952/9789513940065.pdf>

Heikkinen, H. (2005). *Draamakasvatus –opetusta, taidetta, tutkimista!* Jy- väskylä: Minerva Kustannus Oy.

Heikkinen, H. (2015). Toimintatutkimus: kun käytäntö ja tutkimus kohtaa- vat. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jy- väskylä: PS-kustannus, 204–219.

Helsingin yliopisto. (2016). *Tutkimusetiikka. Hyvä tieteellinen käytäntö*. Haettu 27.10.2016 osoitteesta <https://www.helsinki.fi/fi/tutkimus/tutki- musetiikka>

Henriksson, A. (2015). *Tarinan voima*. Mediakasvatuskeskus Metka. Haettu 13.10.2016 osoitteesta <http://mediametka.fi/opetusmateriaalit/muu-opetusmateriaali/tarinat/>

Hytönen, J. (2008). *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) (2011). *Lapsilähtöinen esiopetus*. Helsinki: Tammi.

Jyväskylän yliopisto. (2015). *Laadullinen tutkimus*. Avoimen yliopiston koppa. Haettu 11.10.2016 osoitteesta <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/laadullinen-tutkimus>

Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) (2013). *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

Karlsson, L. (2014). *Sadutus. Avain osallisuuden toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Keltikangas-Järvinen, L. (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus*. Helsinki: WSOY.

Kemppainen, J., Joronen, K., Rantanen, A., Tarkka, M-T. & Åstedt-Kurki, P. (2008). Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti. *Draama-intervention vaikutus 4.- ja 5.-luokkalaisten oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin* 164-173/2010. Haettu 13.10.2016 osoitteesta <http://ojs.tsv.fi/index.php/SA/article/view/3622/4170>

Kesti, M. (2016). *Puheviestinnän harjoituksia. Hiljaisuutta ja ääntä*. Haettu 20.10.2016 osoitteesta <http://mariaapiik.nettisivu.org/harjoituksia/>

Korpiola, M. (2006). *Näin laadit tutkimuspäiväkirjan*. Oikeustieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto. Haettu 10.10.2016 osoitteesta <http://www.helsinki.fi/oikeustiede/oppiaineet/oikeushistoria/aine/tutkimuspkirjaohje.pdf>

Kristola, S. (2009). *Kansainvälisyyskasvatusaiheisia draamatuokioita 4–5-vuotiaille*. Opinnäytetyö. Sosiaalialan koulutusohjelma. Diakonia-ammattikorkeakoulu.

Kuula, A. (1999). *Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Lehtinen, E. & Walamies, M. (1998). *Hiiri Hiukkasen seikkailu. Lasten leikitaitojen tukeminen pedagogisen draaman keinoin päiväkotitoiminnassa*. Pro gradu –tutkielma. Kasvatustiede. Varhaiskasvatuksen yksikkö. Jyväskylän yliopisto.

Mannerheimin lastensuojeluliitto. (2013). *Kaveritaidot kaikille*. Opas luokanopettajalle. Haettu 13.10.2016 osoitteesta [http://mll-fi-bin.directo.fi/@Bin/988762fab9a01818e8bdbe6e508666b2/1476358421/application/pdf/16886246/MLL%20Kaveritaidot\\_www.pdf](http://mll-fi-bin.directo.fi/@Bin/988762fab9a01818e8bdbe6e508666b2/1476358421/application/pdf/16886246/MLL%20Kaveritaidot_www.pdf)

Mannerheimin lastensuojeluliitto. (2016a). Vanhempainnetti. Tietokulma. Lapsen kasvu ja kehitys. *4–5-vuotias*. Haettu 15.7.2016 osoitteesta [http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu\\_ja\\_kehitys/4\\_5-vuotias/](http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu_ja_kehitys/4_5-vuotias/)

Mannerheimin lastensuojeluliitto. (2016b). Vanhempainnetti. Tietokulma. Lapsen kasvu ja kehitys. *5-6-vuotias*. Haettu 15.7.2016 osoitteesta [http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu\\_ja\\_kehitys/5\\_6-vuotias/](http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu_ja_kehitys/5_6-vuotias/)

Opetushallitus. (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016 – luonnos*. Opetushallitus. Haettu 26.9.2016 osoitteesta [http://www.oph.fi/download/177856\\_Varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016\\_LUONNOS.pdf](http://www.oph.fi/download/177856_Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016_LUONNOS.pdf)

Pennanen, K. & Rauhala, S. (2011). *Draama tunteiden käsittelyn välineenä – luovuuden mahdollisuuden varhaiskasvatuksessa*. Opinnäytetyö. Sosiaalialan koulutusohjelma. Laurea-ammattikorkeakoulu.

Roos, P. (2016). *Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa*. Vaasa: Waasa Graphics Oy.

Rusanen, S. (2008). Osallistavan teatterin lajeista. Teoksessa P. Korhonen & R. Airaksinen (toim.) *Hyvä hankaus - teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 38. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy, 24–31.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006a). *Teemoittelu*. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto (ylläpitäjä ja tuottaja). Haettu 11.10.2016 osoitteesta [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7\\_3\\_4.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_4.html)

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006b). *Ryhmähaastattelu*. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto (ylläpitäjä ja tuottaja). Haettu 17.10.2016 osoitteesta [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6\\_3\\_4.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3_4.html)

Saaranen-Kauppinen, A & Puusniekka, A. (2006c). *Hyvä tutkimuskäytäntö*. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto (ylläpitäjä ja tuottaja). Haettu 27.10.2016 osoitteesta [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L3\\_1\\_2.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L3_1_2.html)

Sädekallio, O. (2002). *Leikistä draamaan*. Tutkimusprojekti. Teatteri-ilmaisun ohjaaja/aikuiskoulutus. Helsingin ammattikorkeakoulu, STADIA.

Tallgren, K. (2012). *Draama luo leikkiä päiväkodissa*. Opinnäytetyö. Sosiaalialan koulutusohjelma. Diakonia-ammattikorkeakoulu.

THL. (2015). *Taidelähtöiset menetelmät. Lapset, nuoret ja perheet*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 1.11.2016 osoitteesta [https://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tyon\\_tueksi/menetelmat/taidelahtoiset\\_menetelmat](https://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tyon_tueksi/menetelmat/taidelahtoiset_menetelmat)

Toivanen, T. (2009). Draamakasvatuksen mahdollisuudet varhaiskasvatuksessa. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen & A-L. Välimäki (toim.) *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä*. Helsinki: Yliopistopaino Oy, 30–35.

Valli, R. (2015). Paperinen kyselylomake. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 84–108.

Varhaiskasvatuslaki 19.1.1973/ 36. Finlex. Haettu 3.10.2016 osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>

Østern, A.-L. (2001). Teatterin merkitys kautta aikojen lasten ja nuorten näkökulmasta. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.) *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 15–45.

## TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISLUPAKYSELY LASTEN VANHEMMILLE

Hei!

Olen sosionomiopiskelija Hämeen ammattikorkeakoulusta ja erikoistun lastentarhanopettajaksi. Tarkoitukseni on toteuttaa opinnäytetyöni toimintaosuus xxxxxx päiväkodissa, xxxxxx ja xxxxxx ryhmissä. Opinnäytetyöni aihe on draamamenetelmät 4–5-vuotiaiden lasten kaverisuhdetaitojen edistäjänä.

Tutkimukseni kohderyhmä muodostuu noin kahdeksasta 4–5-vuotiaasta lapsesta. Toimituksessa on neljä eri toimintakertaa, joissa draamankeinoin käsitellään lapsilähtöisesti erilaisia aiheita, sekä samalla harjoitellaan kaverisuhdetaitoja. Havainnoin toimintaa ja kirjaan lasten ajatuksia toiminnan aikana tutkimuspäiväkirjaan ja viimeisellä toimintakerralla nauhoitan nauhurilla lapsien antaman arvioinnin toiminnasta. Tavoitteena on edistää lasten kaverisuhdetaitoja ja kehittää uusia työtapoja varhaiskasvatuksen kentällä.

Tutkimuksessani ei tule esille lasten nimiä tai muita tietoja, joista heidät voitaisiin tunnistaa. Toivoisin, että allekirjoitatte tämän luvan, jotta lapsenne voi osallistua tutkimukseen.

Ystävällisin terveisin  
Sofia Asunta

-----  
Lupa osallistua tutkimukseen

\_\_\_\_\_  
Lapsen nimi

\_\_\_\_\_  
Huoltajan allekirjoitus

\_\_\_\_\_  
Päiväys

## KOLMANNELLA TOIMINTAKERRALLA SADUTETTU TARINA

*Olipa kerran koti, jossa asui poliisiroskamieskuljettaja, keijuprinsessa, toinen keijuprinsessa, lääkäri, kolmas keijuprinsessa, isi ja hiiri.*

*Poliisiroskamieskuljettaja kirjoitti tietokoneella. Keijuprinsessa lenteli ja toinen keijuprinsessa lenteli perässä. Lääkäri hoiti hiiren häntää. Kolmas keijuprinsessa lenteli katon yläpuolella. Isi teki nakkikeittoa ja hiiri kaivoi kuoppaa.*

*Sitten poliisiroskamieskuljettaja, lääkäri ja hiiri meni ilman lupaa keijujen leikkiin. Keijut huomasivat, että leikkiin tultiin ilman lupaa. Sitten keijut halusivat, että heiltä pyydetään anteeksi. Muut pyysivät anteeksi ja keijut päästivät heidät mukaan leikkiin. Kaikki alkoivat leikkiä piilosta.*

## HAVAINNOINTILOMAKE RYHMIEN KASVATTAJILLE

Arviointi asteikolla 1-5

1 = heikosti 2 = jonkin verran 3 = melko hyvin 4 = hyvin 5 = erittäin hyvin

Kysymysten alle mahdollisia huomioita lapsista, heidän kommenttejaan ja toiminnan onnistumisen sanallista arviointia.

1. Lapsien osallistuminen toimintaan. \_\_\_\_\_

2. Lapsien innostuminen draamasta. \_\_\_\_\_

3. Toiminnan lapsilähtöisyyden onnistuminen. \_\_\_\_\_

4. Kaverisuhdeteeman käsittelyn onnistuminen. \_\_\_\_\_

5. Draamaohjauksen onnistuminen. \_\_\_\_\_

6. Toiminnan tavoitteiden onnistuminen. \_\_\_\_\_



## KYSELYLOMAKE RYHMIEN KASVATTAJILLE

1. Miten olet kokenut draamamenetelmien käyttämisen työssäsi? / Mitä mieltä olet draamamenetelmien käyttämisestä?
2. Mitä draamaohjaus vaatii mielestäsi ohjaajalta?
3. Mitä draamaohjaus vaatii mielestäsi kohderyhmältä?
4. Lapsilähtöisyyden merkitys draamaohjaukselle? Sen haasteet ja hyödyt?
5. Mitä mieltä olet draamamenetelmien käytöstä kaverisuhteiden käsittelyssä? Sen haasteet ja mahdollisuudet?
6. Mitä toiveita sinulla olisi tulevan draamapaketin suhteen?

## IDEA BOOK

### Making a machine

A group decides what kind of a machine they would like to do (it can be a machine that doesn't actually exist)

Then someone starts by being the first part of the machine. A person can make a movement and sound that the machine would make.

One by one people will join the machine by adding movements or/ and sounds.

When everyone is part of the machine, it's ready and someone can take a picture or video of it.

### Invisible present

People gather in a circle. Someone starts by giving an invisible present to the next person. The present can be anything.

- " I have a present for you, it's a (for example a dog)"

The person has to act like it's a real dog, so it needs to be held like a real dog. The person can pet it or play with the dog for a while and then pass it on to the next one.

- " Thank you! I've always wanted a dog"

The person who got the present puts it away and makes up a new present which will be given to the next person.

This goes on until everyone has given a present.

### Walk of different moods

Participants start to walk around the room.

A team leader gives them a mood that they have to start acting while walking around and greeting each other. The mood can be for example shyness, desperate, in love etc. People have to walk and talk in a way that they think best corresponds to the given mood.

If the group seems to be managing well, there can be different additional tasks:

" Start brushing your teeth" (how an angry person brushes their teeth?)

" Pick up flowers"

" Drive a car"

The group can also start greeting each other in different ways. For example:

" greet each other like you are long lost friends"

" -,,- like you are afraid of the other person"

" -,,- like you don't like the smell of the other person"

### A story with different moods

First the group decides on a story. (easy and short works best).

A group starts to play it in a " normal" way until someone throws in a mood (angry, sad, excited, happy...) and people have to continue acting out the mood that has been given.

As the play goes on and the group learns the idea, the mood can be changed quicker and quicker.

### Story telling

People gather in a circle and someone begins the story. An easy way of starting a story is for example saying " once upon a time..."

Everyone adds a sentence or more to the story when it's their turn and someone writes the story down.

When the story is long enough, someone ends it.

The story can be played on a stage.

### Quick characters

A group will be offered a big pile of clothes.

Each person will decide what kind of a character they want to play (if it's difficult to decide, there can be someone or something to help with the ideas). Characters can have hobbies, funny habits, different walking styles etc.

Then they can dress up in clothes that they think the character would wear.

When the group is ready, it's time to introduce the characters.

If the group wants, they can create a play using the characters.

### TV improvisation

A team leader forms groups of 3-5 people. These groups play TV channels and they are placed in different parts of the room.

The team leader acts to be watching TV. With a remote control, the team leader will point towards a group (channel) and tells them what kind of a program will be shown.

The programs can be cartoons, documents, series, sports etc. The chosen group makes a short improvisation.

Then it's turn for another channel/group to improvise another program.

### Warm up with different characters

People gather in a circle. Then three or more characters are chosen and those will be taught to the group.

For example:

- Monkey. The one in the middle scratches armpits like a monkey. The ones on both sides of the monkey will pick fleas of his/her head and put them into their own mouths.
- Cow. The one in the middle puts his/her fingers on top of his/her head like horns and says "MOO". The ones on both sides of the cow will act as if they are milking it.
- Bunny. The one in the middle holds his/her arms like a bunny in front of him/her. The ones on both sides make the ears by lifting their hands up on the bunny's head.
- Elephant. The one in the middle makes a trunk of his/her hand and says "TOOT". The ones on both sides make the ears using their hands.
- Despicable me. The one in the middle puts his/her finger tips together and looks evil. The ones on both sides make goggles of their hands and giggle like minions.

These are just some examples and more can be made with the same idea.

When the characters have been chosen the game will start (first slowly).

The game goes like this: Someone starts by pointing at someone who is in the circle and says one of the characters. For example "Monkey" and the one who was pointed

at has to do the middle one's moves (scratching armpits like a monkey). Immediately the ones who stand on the both sides of the "monkey" have to start picking the fleas.

Then the one in the middle points at someone new in the circle and gives another character (Bunny, Cow...). And the game goes on the same way until everybody remembers the moves.

If the group wants, the game can be played as a competition. When played as a competition, the slowest one of the three people chosen (the middle one and the ones on the sides) has to leave the game. The game goes on until there is only three people in the circle. They are the winners.

### New purpose for an object

There is a thing/ equipment/ piece of clothing/ toy or something else that will be used.

A group can sit in a circle.

The idea is that everyone tries to make up a new purpose for the object.

For example: if the object is a plate, someone can come up with an idea that it is a shield. The person can show and tell how it is used. The new purpose can also be something that doesn't exist.

Then the group can ask questions about the new object. The group has to use a lot of imagination.

### I like – game

People are in a circle and they can sit on chairs or stand.

One person at a time tells what they like. They can only mention one thing (for example "I like dogs") and then the people who like dogs switch seats with each other.

Then it's someone else's turn to tell what they like. Game goes on like this for as long as the group wants.

### What animal am I?

The team leader puts a picture of an animal on the back of every participant.

Then people start to walk around the room and try to guess what kind of an animal it is on their own back. They ask questions to which people have to answer either yes or no. For example: "do I have four legs?", "am I hairy?".

The game goes on until everyone has guessed the animal on their back.

### Mirror

One group member is a mirror and this person stands on one side of the room next to a wall. The rest of the group starts from the other side of the room.

The mirror turns its back to the group and the others start to walk towards the wall where the mirror is standing. When the mirror turns and sees the people who are coming, the group has to stop walking.

If the mirror sees someone taking steps, this person has to go back to the start.

The first who touches the wall behind the mirror gets to be the mirror.

### Colour

Same idea as in the mirror game, but this time the person next to a wall faces the wall all the time.

That person says for example "The ones who have colour red on their clothing, can take three steps forward" and those who have red on their clothing can take the three steps.

The colours and number of steps can change all the time. The first one to touch the person next to wall, gets to take his/her place next to the wall.

### Who is the game leader?

One of the participants goes out of the room.

Meanwhile the rest of the group sits in a circle and decides who is the game leader.

When the person who has been out comes back in, she or he goes in the middle of the circle. The game leader starts a movement and the rest of the group copies the movement. Every now and then the game leader changes the movement and rest of the group has to do the same. The person in the middle has to guess who the game leader is.

People have to be careful not to look at the game leader all the time.

When the game leader is revealed, it's someone else's turn to be in the middle.

### Drawing on a back

Participants make a line. The last of the line draws something with a finger on the next one's back and that person tries to copy that drawing on the next ones back and so on.

When the picture has been drawn to everybody's back, the first one tries to guess what the picture was. Then the one who started the picture reveals what the original picture was.

Has the picture changed and how much?

The first in line goes to the back and starts to draw something new.

The game goes on until everybody has started a picture.

### Positive paper

Everyone has a blank paper on their back and they have to have a pencil also.

The group starts to move around the room and everyone writes something positive on everybody's paper. People have to crouch a little to make it easier to write on their back.

Positive things can be something that the person has done well that day or it can be just something about their personality or appearance. This gives the group an opportunity to give and get anonymous feedback.

At the end, everyone can read their paper and take it home with them.

### Newspaper improvisation

There is a newspaper or another magazine that has been chosen. It would be good to choose a newspaper that doesn't have heavy articles.

The participants will form small groups and they get to choose which picture/article they would like to improvise. After the picture/article and roles have been decided, the group can go on stage.

Before starting the play, the team leader can read the article once more out loud.

The group can have feedback after the play.

### Gibberish

One group member starts as being a salesperson. Then one of the group is a client, who speaks gibberish (language that doesn't exist, so the person just says words that doesn't mean anything).

The client wants to buy something and asks help from the salesperson. The salesperson tries to figure out what the client wants. The client speaks gibberish and tries to make the salesperson understand by using body language. They come up with some kind of a solution.

The play can continue so that the client becomes the salesperson and someone new is the client. This goes on for as long as everybody has been both the salesperson and the client.

### Statue play

There is a groups of 3-5 person. The groups go to different sides of the room so that they have enough space. One person in a group is a sculptor.

A team leader decides what kind of a statue will be made. The statues can be anything: a statue of freedom, a statue of war or a statue of love. Or it can be just equipment, buildings, machines etc.

The sculptor's job is to create the statue by using the group members. The sculptor can put the people in different positions or give orders until the statue is ready.

Then people can compare the statues or someone can take pictures of them.

After that it's time for another statue and someone else can be the sculptor in the group.

### Shadow play

There is a white sheet and a light behind it so shadows can be made. If the shadow play is a new thing for the group, it's good to explain the idea first and then let people



try how it works. For example, if you are close to the sheet, your shadow is sharper and if you are closer to the light, your shadow is more unclear and bigger.

The group can dance behind the sheet. Different songs will be played and a couple of group members at a time can interpret the music by dancing or just by moving. The rest of the group is an audience on the other side of the sheet, so they can only see the shadows.

The group will maybe need time to learn how to use their shadows and which are the best ways to move behind the sheet. But if the group feels confident, they can make a short play behind the sheet.

### Not me but...

A group goes in a circle. One person goes to the middle of the circle. This is meant to be a game that moves forward quickly.

The person in the middle starts to approach someone who is in the circle, meaning to touch that person's leg. The person in the circle can save him-/herself by saying "not me but Jane". Jane would be in this case someone who sits in the circle also.

The person in the middle tries to touch Jane next, before she says someone else's name (for example: "not me but Michael"). If Jane doesn't succeed in saying the whole sentence before the one in the middle touches her, she will have to change places with the one in the middle.

The game continues again until Jane manages to touch someone before they say the whole sentence.

This is a good game for learning names.

### Look up (Dude)!

Stand or sit in a circle. Everyone looks at the floor.

When the leader calls out "Look up!" everyone must look directly into the face of someone else in the circle.

Most people will find that they are looking at someone who is not looking back at them, but a few people will probably find that they are staring directly into someone else's eyes.

When this happens, these people are out, and must exclaim to each other, "Dude!" as they leave the circle.

Continue this until one or two are left.

If you don't want an elimination game, you can play so that any two who find themselves facing each other must shout "Dude!" and change places for example.

### Making a scene

There is a performance space in the room. One person goes into the space, poses like a statue and announces what she/he is, as in "I'm a tree."

Instantly the next person joins in and forms something else in the same picture, "I'm a bench under the tree"

The next person adds to the picture. "I'm a cat on the bench"

"I'm a dog peeing on the tree"

"I'm the newspaper the cat is sleeping under"

etc. Until the whole group is part of the picture.

This should be coached to move on as fast as possible.

### Murder mystery

One person is a police officer and goes out of the room. Meanwhile, the rest of the group is in a circle.

The group in the circle has to close their eyes and the team leader starts to walk around the circle. The team leader draws a circle on the back of one person. That person will be the murderer. After that the group is allowed to open their eyes but nobody isn't allowed to know who the murderer is.

The police officer can come in to the room after this and walk in the middle of the circle. The police officer has to figure out who the murderer is.

The murderer tries to "kill" people in the circle by winking his/her eye without the police officer noticing. If winking is difficult, there can be some other way of making the sign.

The person who notices someone winking an eye to her/him, must act like being killed and go out of the game. This person must not reveal the murderer.

It's important that everybody keeps looking at each other. Sometimes people start to avoid looking into other people's faces, so that they can't be killed.

In case the police officer figures out who the murderer is, she/he can ask that person if she/ he is the murderer. The police officer has to be quite sure about it and the murderer has to confess if asked.

The murderer wins if he/she kills everybody before the police officer figures him out.

### Finnish weather

Participants can either sit or stand in a circle. The team leader starts making noise and the people will join in one by one by doing the same noise.

There can be a story like this:

It was still and quiet in Hämeenlinna. The sun was shining.

Then a gentle wind was heard.

(The sound of the wind can be made by blowing through the lips)

The wind grew louder.

(The people start blowing more vigorously and the same time they rub hands together)

Then suddenly it started raining.

(The best sound for this is made by tapping nails against something hard, but it can be made also by tapping hands against thighs)

The rain grew heavier and heavier.

(The tapping becomes louder)

Oh no a storm is about to hit Hämeenlinna!

(The best sound for this is to stamp feet and make storm noises with mouth, for example whistling. People can use their imagination and make different storm sounds)

The storm is almost about to destroy Hämeenlinna!

Finally, the storm is calming down.

(Step by step people will stop making the storm sounds)

Then there will be just soft rain and wind.

After a while it doesn't rain anymore.

Now the wind stops also and it became still and quiet.

Oh look up! It's snowing.  
(People can start singing a Christmas song)

### Freezing

Everyone quietly mills about the room. One person will elect to freeze in position unexpectedly.

As soon as one notices that someone else has frozen in position they freeze as well. So the effect of one person freezing causes everyone to freeze.

Once everyone is still the group starts milling around again. The goal is to see how quickly the group freezes in position.

The warm-up can be made more interesting by having the players make noises as they move around.

### Guess the word

Split the group in half. Gather one half in and give them a word. It's best to use emotions for example passion, love, anxiety.

The goal is to express that word to the other group simply by using their bodies. The observing group then has to guess the word.

Change groups and repeat the exercise using a new word.