

Draama tunteiden käsittelyn välineenä  
- Luovuuden mahdollisuudet  
varhaiskasvatuksessa



Pennanen, Kirsi & Rauhala, Sonja

Laurea-ammattikorkeakoulu  
Laurea Tikkurila

Draama tunteiden käsittelyn välineenä  
- Luovuuden mahdollisuudet varhaiskasvatuksessa

Kirsi Pennanen ja Sonja Rauhala  
Sosiaalialan koulutusohjelma  
Opinnäytetyö  
Joulukuu, 2010

Kirsi Pennanen ja Sonja Rauhala

**Draama tunteiden käsittelyn välineenä - Luovuuden mahdollisuudet varhaiskasvatuksessa**

Vuosi 2011

Sivumäärä 76+27

---

Teimme opinnäytetyömme Pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksen kehittämissyksikön, VKK-Metron, hankkeessa *Tukevasti alkuun*. Opinnäytetyömme koostuu laadullisen toiminnan arvioinnista. Toteuttamistapamme oli toiminnallinen ja arviointimme perustui havainnoimiseen. Aiheenamme oli arvioida draaman menetelmän toimivuutta eettisyyskasvatuksessa, tarkemmin sanottuna empatian ja erilaisuuden tunteiden käsittelyssä, lapsiryhmien kanssa.

Opinnäytetyömme toiminnallinen osio koostui kahdeksasta draaman ohjauksesta, jotka toteutimme yhteistyössä erään vantaalaisen päivähoitoyksikön kanssa, kyseisen yksikön kesäpäivystyksessä kesällä 2010. Draaman ohjauskerroilta kokosimme aineistoa niitä videoimalla ja laatimaamme havainnointilomaketta jälkikäteen yhdessä täyttäen. Aineistoamme täydensi keräämämme palaute päiväkodin henkilökunnalta.

Keskeisenä tavoitteenamme on tukea paitsi draaman myös muiden luovien menetelmien käyttömahdollisuuksien esiintuomista varhaiskasvatuksen kentällä. Näin opinnäytetyömme tarjoaa osaltaan ehdotuksen vasu-työskentelyn kehittämiseen. Työmme keskiössä on kiinteästi uudenikäisen lapsen osallisuuden käsityksen esiintuominen ja puolesta puhuminen. Opinnäytetyömme kantavana ideana on, että lapsen äänen kuulluksi tuleminen ja oma päätöksentekoa tulisi tukea lapsilähtöisin menetelmin.

Olemme käsitelleet teoreettisesti lapsen emotionaalista kehitystä, lapsilähtöistä varhaiskasvatusta, draamaa ja sen käyttöä varhaiskasvatuksessa. Näistä olemme eritoten nostaneet opinnäytetyömme tavoitteiden kannalta keskeisimpiä käsitteitä empaattisuuteen oppimisesta, erilaisuuden tunnistamisesta ja suvaitsemisesta ja eettisyyskasvatuksesta varhaiskasvatuksessa.

Johtopäätöksiemme mukaan, draama todella toimii myös eettisyyskasvatuksen välineenä. Ohjaamamme draamatuokiot herättivät lapsissa paljon eritasoista pohdintaa ja tunteiden ilmaisua käsittelemistämme empatian ja erilaisuuden tunnekokemuksista. Draaman luonteen mukaisesti harjoitukset herättivät myös paljon ennalta suunnittelemattomia tilanteita ja tunteita. Draaman ohjauksesta antoivat meille kokemusta lasten kanssa työskentelystä, kuin myös itse draamaprosessin kokoamisesta ja ohjaamisesta.

Asiasanat: Lapsilähtöisyys, varhaiskasvatus, eettisyyskasvatus, empatia, erilaisuus, draama, arviointi

Kirsi Pennanen and Sonja Rauhala

**Using drama as implement in processing emotions - The potential of creativity in early childhood education**

Year 2011

Pages 76+27

---

We carried out our thesis in the Helsinki Metropolitan Area's early childhood education's developing unit, VKK-Metro's project *Tukevasti alkuun*. Our thesis is a qualitative dissertation which consists of qualitative activity's evaluation. We realised our thesis functionally and our evaluation was based on observation. Our subject was to evaluate suitability of drama in education of ethicalness more closely in processing emotions of empathy and disparity with child groups.

We realised our thesis in cooperation with a certain kindergarten of Vantaa. The functional part of our thesis consisted of eight visits in our cooperational kindergarten where we lead drama sessions for child groups. The functional part of our thesis took place in the summer 2010 during summer service. During our visits we collected material by videotaping and filling our own observation form. We also got feedback from the staff of the kindergarten which completed our material.

The most essential aim was not only support drama but also bring out the potential of using other creative methods in the field of early childhood education. Thus our thesis offers in its own part a suggestion for developing early childhood education. In the centre of our thesis is solidly to bring forth and speak on behalf of a new way to see the notion of participation of children. Our main idea is that children's voices should be listened and their own decision making should be supported by methods that are child-centered.

We have used the theory of the emotional development of children, child orientated early childhood education, drama and its use in early childhood education in our thesis. From these terms we have particularly lifted up terms related to learning empathy, recognising disparity and accepting it and education of ethicalness in early childhood education. These are the most essential terms considering the aims of our thesis.

According to our conclusions drama really works also as an implement in education of ethicalness. Our drama sessions aroused a lot of versatile consideration and expression of emotions concerning emotional experience of empathy and disparity among the children. Because of the character of drama, practices aroused also a lot of unpredictable situations and emotions. Drama sessions gave us plenty of experience on working with children and also constructing and leading a drama process.

Key words: Child-centeredness, early childhood education, education of ethicalness, empathy, disparity, drama, evaluation

## Sisällys

1	Johdanto.....	6
2	Opinnäytetyön tavoitteiden määrittelyä .....	7
3	Teoria opinnäytetyön taustalla .....	8
	3.1 Lapsen emotionaalinen kehitys .....	9
	3.1.1 Empaattisuuteen oppiminen .....	11
	3.1.2 Erilaisuuden tunnistaminen ja suvaitseminen .....	13
	3.2 Lapsilähtöinen varhaiskasvatus .....	16
	3.2.1 Eettisyyskasvatus varhaiskasvatuksessa .....	18
	3.3 Draama .....	19
	3.3.1 Draama käsitteenä .....	19
	3.3.2 Draaman käyttö varhaiskasvatuksessa .....	23
	3.3.3 Draaman ohjaajuudesta .....	25
4	Toiminnallinen osuus .....	27
	4.1 Draamaan osallistuneet lapsiryhmät ja dokumentointi .....	27
	4.2 Draamaprosessin rakentaminen .....	29
	4.2.1 Draamaprosessien teemat .....	31
	4.2.2 Toistuvien elementtien käyttö draamaprosesseissa .....	32
	4.2.3 Toimintaympäristön rakentaminen .....	34
	4.3 Toiminnallisen osion arvioinnin rakenteesta .....	35
5	Satu-teema .....	38
	5.1 Toteutus lasten näkökulmasta .....	38
	5.2 Johtopäätökset toiminnasta .....	40
	5.3 Satu-teeman pohdinta .....	44
6	Kuva-teema .....	46
	6.1 Toteutus lasten näkökulmasta .....	46
	6.2 Johtopäätökset toiminnasta .....	48
	6.3 Kuva-teeman pohdinta .....	51
7	Sirkus-teema .....	52
	7.1 Toteutus lasten näkökulmasta .....	53
	7.2 Johtopäätökset toiminnasta .....	53
	7.3 Sirkus-teeman pohdinta .....	55
8	Musiikki-teema .....	56
	8.1 Toteutus lasten näkökulmasta .....	57
	8.2 Johtopäätökset toiminnasta .....	61

8.3	Musiikki-teeman pohdinta .....	63
9	Yhteenveto ja arviointi .....	64
9.1	Asetettujen tavoitteiden saavuttaminen .....	64
9.2	Yhteistyötahon arviointi toiminnallisesta osuudesta.....	68
9.2.1	Draamankäytön arviointi .....	68
9.2.2	Lapsilähtöisyyden ja ohjaajuuden arviointi .....	70
9.3	Arvioinnin onnistuneisuus ja eettisyys.....	72
9.4	Opinnäytetyö oppimisprosessina .....	76
10	Pohdinta .....	82
	Lähteet .....	84
	Kuvat .....	87
	Liitteet.....	88
	Liite 1: Teeman ”Satu” ohjaukertojen kuvaus .....	88
	Liite 2: Teeman ”Kuva” ohjaukertojen kuvaus .....	90
	Liite 3: Teeman ”Sirkus” ohjaukertojen kuvaus.....	91
	Liite 4: Teeman ”Musiikki” ohjaukertojen kuvaus .....	93
	Liite 5: Draamatuokioiden havainnointilomake.....	95
	Liite 6: Arviointilomake päiväkodille .....	100

## 1 Johdanto

Teimme toiminnallisen opinnäytetyömme Lapsen ääni- hankkeen osahankkeelle Tukevasti alkuun. Hankkeen keskeisimmät tavoitteet ovat lasten ja heidän vanhempiensa osallisuuden vahvistaminen, alueellisten moniammatillisten yhteisömallien kehittäminen sekä tutkimuksen ja arvioinnin yhdistäminen osaksi arjen kehittämistyötä. Tukevasti alkuun- hankkeen varhaiskasvatustyön kehittämistoiminta kohdistuu koko pääkaupunkiseudun päivähoitokenttään ja kehittämisen keskiössä ovat rakenteiden ja toiminnan yhtaikainen kehittäminen. Laurea-ammattikorkeakoulun Tikkurilan toimipisteen sosiaalialan koulutusohjelma toteuttaa hanketta yhteistyössä Vantaan kaupungissa sijaitsevien hankkeessa mukana olevien päiväkotien kanssa. (Tukevasti alkuun-hankkeen esite.)

Opinnäytetyömme aihe nousi keskustelusta meille osoitetun yhteistyö-päiväkotiyksikön ryhmi- en ohjaajien kanssa, kun opinnäytetyöprosessimme alussa ohjaajat kertoivat meille Tukevasti alkuun- hankkeen toteutuksesta omissa ryhmissään. Jokaisessa ryhmässä oli aloitettu toteut- tamaan hankkeen tavoitteita ryhmäkohtaisesti hieman eri lähtökohdista käsin. Poimimme näistä meidän näkökulmastamme kiinnostavimmat kohteet ja liitimme ne yhteistyö- päiväkotiyksikön varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteisiin. Näin määritimme aiheemme poh- jautuen päiväkotiyksikön varhaiskasvatussuunnitelman eettisen sisältöalueen tavoitteisiin ja näistä erityisesti erilaisuuden suvaitsemisen ja arvostamisen sekä empaattisuuteen oppimisen tavoitteisiin.

Opinnäytetyömme myötäilee Tukevasti alkuun-hankkeen tavoitetta lasten osallisuuden vahvis- tamisesta, joka myös tähdentää osallisuuden vahvistamisen liittämistä varhaiskasvatussuunni- telmatyöskentelyyn. Opinnäytetyössämme havainnoimme empatian ja erilaisuuden tunteiden käsittelyä lapsiryhmässä draaman keinoin. Havainnoimme draaman harjoitteiden synnyttämiä empatian ja erilaisuuden tunteita ja sitä miten lapsi ilmaisee tunteensa ja miten tunteet nä- kyvät harjoitteiden kautta. Opinnäytetyömme tavoitteena on määrittää draamankäytön mah- dollisuuksia lapsiryhmien kanssa, mikä tekee opinnäytetyöstämme laadullisen toiminnan arvi- ointia.

Olemme keränneet aineistomme draamatuokioista videoinnin, havainnointilomakkeiden ja päiväkodin henkilökunnan täyttämän palautelomakkeen avulla. Näitä olemme pyrkineet pei- laamaan monipuoliseen opinnäytetyömme tavoitteisiin liittyvään teoriaan. Kauttaaltaan koko aineistomme on tukenut meitä monitasoisessa arviointityössämme, jonka päämääränä on edistää tietoisuutta osallistavien luovien menetelmien toimivuudesta.

## 2 Opinnäytetyön tavoitteiden määrittelyä

Opinnäytetyömme aiheena on empatian ja erilaisuuden tunteiden käsittelyn havainnoiminen lapsiryhmässä draaman keinoin. Havainnoimme draamanharjoitteiden synnyttämiä empatian ja erilaisuuden tunteita tarkkailemalla, miten draamanharjoitteet virittävät lapsia käsittelemään näitä tunteita. Hypoteesinamme oli, että valitsemamme draamanharjoitukset toimisivat oivallisena maaperänä eettisyyskasvatukseen liittyvään tunneilmajujen käsittelylle lasten kanssa.

Opinnäytetyömme pohjaa lasten tunteiden ilmaisun havaitsemiseen ja siihen, miten tunteet tulevat esille harjoitteiden kautta. Pyrimme käyttämään sellaisia draamanharjoituksia, jotka mahdollistivat lapsen äänen esiin tulon. Tarkoituksena oli, että jokainen prosessiin osallistuva lapsi sai tavalla tai toisella oman äänensä kuuluville. Tämä tavoite myötäilee Tukevasti alkuun-hankkeen pääteemaa, lapsilähtöisyyttä. Opinnäytetyömme luonteen mukaisesti oletettavaa oli, että taitomme lapsilähtöisestä toiminnasta ja ylipäättänsä lasten kanssa toimimisesta tulisi karttumaan. Välillisenä tavoitteena oli myös pyrkiä määrittämään eettisyyskasvatuksen nykytilaa: sitä mitä se tarkoittaa tänä päivänä kohderyhmämme ikäisten kohdalla ja minikälaiset raamit valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman tämän päivän eettisyyskasvatukseen asettaa.

Yhteiseksi, välilliseksi tavoitteeksi opinnäytetyöprosessia ajatellen nousi myös oman ohjaajuu-temme kietoutuminen varhaiskasvatusalalla vaikuttaviin lainalaisuuksiin ja ajankohtaisiin aiheisiin. Toiminnallisen muotonsa vuoksi, opinnäytetyömme väistämättäkin antoi meille kokemusta ohjaajuudesta, vaikka ohjauskokemuksen karttuminen ei sinänsä ollut tavoitteena. Halusimme ensisijaisesti laajentaa tietotaitoamme tutkivasta aiheesta ja siitä kuinka koota ja suunnitella aiheesta tarkoituksenmukainen draamaprosessi. Kaiken kaikkiaan oli alusta lähtien selvää, että opinnäytetyön tekeminen tulisi kartuttamaan osaamistamme tämäntasoisen tutkielman teosta ja myös pitkäaikaisesta parityöskentelystä.

Opinnäytetyöprosessimme alusta alkaen pyrimme jakamaan siihen liittyvät työt tasapuolisesti. Opinnäytetyön kirjoitustyön teimme yhdessä, jotta saimme molempien mielipiteet tasapuolisesti esiin ja tekstin kieliasun kauttaaltaan yhtenäiseksi. Toiminnallisen osuuden työnjako lähti puolestaan siitä, että suunnittelimme tuokioiden sisällöt aina yhdessä. Draamatuokioiden toteutus tapahtui siten, että meistä molemmat toimivat jokaisella kerralla yhtäaika- sesti ohjaajana, osallistujana ja havainnoijana. Tätä varten vaihtelimme hieman draamapro- sessin sisältämien draamanharjoitusten vetovastuuta. Näin molempien oli mahdollista päästä kokeilemaan erilaisten harjoitusten ohjaamista lapsiryhmille.



Opinnäytetyömme aihe on työelämälähtöinen. Aihe nousi keskustelusta meille osoitetun päiväkotiyksikön ryhmien ohjaajien kanssa, kun ohjaajat kertoivat meille Tukevasti alkuunhankkeen toteutuksesta omista ryhmissään. Aiheelle toimi pohjana päiväkotiyksikön varhaiskasvatussuunnitelman eettisen sisältöalueen tavoitteet. Päiväkotiyksikön varhaiskasvatuksen mukaisesti aiheemme pohjautui erilaisuuden suvaitsemisen ja arvostamisen sekä empaattisuuden oppimisen tavoitteisiin.

Opinnäytetyömme tarjoaa mahdollisesti uudenlaista näkökulmaa eettisyyskasvatukseen ja konkreettisia työkaluja (draamanharjoituksia) varhaiskasvatuksen arkeen. Ihanteena olisi, että opinnäytetyömme toimisi innostajana käsittelemään näkyvällä ja konkreettisella tavalla, luovien menetelmien avulla, empatian ja erilaisuuden tunteita myös tulevaisuuden eettisyyskasvatuksessa.

### 3 Teoria opinnäytetyön taustalla

Opinnäytetyömme nojautuu seuraavien avainilmiöiden ympärille: empatian ja erilaisuuden tunteet kehityspsykologisessa valossa, lapsilähtöisyys varhaiskasvatuksessa ja etenkin eettisyyskasvatuksessa, draama ilmiönä ja draaman käyttö varhaiskasvatuksessa. Nämä ilmiöt muodostavat opinnäytetyömme teoreettisen viitekehyksen, johon peilaamme toiminnallista opinnäytetyömme osaa. Kyseisiin avainilmiöihin päädyimme pitkällisen pohdinnan tuloksena. Empatian ja erilaisuuden tunteiden avaaminen opinnäytetyössämme on merkityksellistä siksi, koska kyseiset käsitteet muodostavat koko opinnäytetyömme aiheen ytimen. Tästä syystä paneuduimme teoriaosiossamme myös empatian ja erilaisuuden tunteiden avaamiseen kehityspsykologisesta näkökulmasta käsin. Näin kuvaamme lapsiryhmiemme kehitystasollista valmiutta käsitellä empatian ja erilaisuuden tunteita.

Empatian ja erilaisuuden tunteiden käsittelystä psykologisessa valossa siirrymme pohtimaan lapsilähtöisyyden tärkeyttä varhaiskasvatuksessa, eritoten eettisyyskasvatuksessa. Lapsilähtöisyyden nostaminen oleelliseksi käsitteeksi opinnäytetyössämme perustuu suoraan Tukevasti alkuunhankkeen tavoitteelle tuoda lapsen ääni kuuluville. Päättämme teoreettisen pohdintaosuutemme opinnäytetyömme kannalta keskeisen käsitteen draaman käsittelyyn. Draamaa käsittelemme yleisesti ilmiönä ja tarkemmin varhaiskasvatuksen työvälineenä.

Aloitettuumme tiedonhankinnan opinnäytetyötämme varten, vastaamme ei tullut juurikaan samankaltaisia draaman käyttöä käsitteleviä tutkimuksia kuin mihin opinnäytetyömme tähtäsi. Törmäsimme kuitenkin Molla Walamiehen väitöskirjaan *Eettinen kasvu- ja dialogisuus draamannäyttämöllä- valokiilassa päiväkodin draamaprosessi* (2007). Walamiehen väitöskirja käsittelee draamakasvatuksen mahdollisuuksia laadukkaan päivähoidon kehittämisessä. Wa-

lamiehen mukaan draama on keino, joka mahdollistaa abstraktienkin eettisten kysymysten käsittelyn päiväkotikäisten lasten kanssa. (Walamies, 2007:6.) Walamiehen teos kiteyttää hyvin ajatuksen siitä, että draamalla, kuten muillakin luovilla menetelmillä, on paikkansa varhaiskasvatuksen arjessa, mikä on meidän opinnäytetyömme keskeisimpiä ajatuksia. Tulomme viittaamaan Walamiehen teokseen osiossamme draaman käyttö varhaiskasvatuksessa.

### 3.1 Lapsen emotionaalinen kehitys

Tässä osiossa käsittelemme empatian ja erilaisuuden tunteita ja niiden kehittymistä kehityspsykologisesta näkökulmasta ja sitä miten näitä tunteita pystytään tämän päivän varhaiskasvatuksessa tutkimaan lasten kanssa lapsilähtöisesti.

Ihmisen kokemia tunteita ja tuntemuksia on pyritty erottelemaan toisistaan eri tavoin. Yksi keino on erotella tunteet perustunteisiin ja sosiaalisiin tunteisiin. Perustunteita eli emootioita ovat sellaiset tunteet, jotka kohdistuvat johonkin ja joita koetaan hetkittäin. Emootioita voivat näin olla esimerkiksi ilo, suru, viha, pelko, inho ja hämmästyminen. Näitä tunteita voi syntyä niin vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa kuin sen ulkopuolellakin. (Kerola, Kujanpää & Kallio, 2010) Perustunteet ja niistä käsin reagoiminen ovat biologisesti määrättyjä. Niiden toiminnalle sosiaalisesta vuorovaikutuksesta oppiminen ei ole välttämätöntä vaan jokaisella yksilöllä kyseisiin tunnemekanismiin valmius. Perustuntemekanismia, kuten hämmästyksen ja mielihyvätunnetta, voidaan kuitenkin kehittää sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tästä on todisteena se, että biologisesti määrättyneet perustuntemekanismit eivät toimi vastasyntyneellä samalla tavoin kuin aikuisella. (Nummenmaa, 2010: 173.)

Emootioiden syntymisestä poiketen sosiaaliset tunteet puolestaan tarvitsevat kehittyäkseen sosiaalista ympäristöä. Sosiaalisia tunteita ovat esimerkiksi häpeä, nolostuminen, syyllisyys, välittäminen, rakkaus, velvollisuus ja hoivaaminen. Nämä ovat monimutkaisempia tunteita kuin perustunteet. Valmius sosiaalisiin tunteisiin on emootioiden tavoin nähty synnynnäisinä ja biologisesti määrättyinä, käyttövalmiina ominaisuuksina. Silti sosiaaliset tunteet vaativat kehittyäkseen sosiaalisen ympäristön, joka myös määrittää millaiseksi tunteet muodostuvat. (Nummenmaa, 2010: 173.)

Synnynnäisten sosiaalisten tunteiden kehitys alkaa toisella ikävuodella ja tämän kehityksen perustana ovat varhaiset perustunteet. Tunneilmaisujen kehittyminen luo puolestaan pohjan kyvylle tunnistaa toisten tunneilmaisuja ja näin kehittää yksilöä sosiaalisena toimijana. (Nummenmaa, 2010: 169). Jo syntymästä lähtien tunteet ohjaavat toimintaa, mikä on todistettu tutkimalla vastasyntyneitä lapsia. Lapset käyttävät tunneilmaisua keinona viestiä ympä-

ristönsä kanssa. Esimerkiksi itkeminen on keino viestiä kielteisistä tunteista, joita he kokevat siirtyessään äidin kohdusta ulkomaailmaan. (Nummenmaa, 2010: 165.)

On hämmästyttävää miten varhain ihminen pystyy viestimään tunteitaan koordinoitusti. Vauvat kykenevät viestiä tunteistaan paitsi itkemisen avulla, myös kasvojen ilmeillään. Varhain syntymisen jälkeen vauvat pyrkivät matkimaan ympärillään olevien ihmisten ilmeitä. Tätä tukee näkemys siitä, että vauvoilla on motorinen valmius erilaisten ilmeiden tuottamiseen. (Nummenmaa, 2010: 167.) Tällaiseen motoriseen toimintaan kykeneminen on mielenkiintoista, sillä vauvan liikkeet kehittyvät tahdonalaisimmiksi vasta hieman myöhemmin. (Kronqvist, & Pulkkinen, 2007: 81.) Pienten vauvojen pyrkimys viestiä ja kommunikoida ympäristönsä kanssa ilmein on osoitus siitä, että heillä on tahtoa toimia vuorovaikutuksen osapuolena motoristisen edellytystensä mukaisesti. (Nummenmaa, 2010: 167).

Varhaiset perustunteet ovat lähtökohtana sosiaalisten tunteiden kehittymiselle. Kyky sosiaalisten tunteiden tunnistamiseen ja käsittelyyn lähtee siitä, että ymmärretään toisten ihmisten tunneilmaisuja. Perustunteiden havaitseminen kasvoilta ja niiden erottaminen toisistaan johtaa siihen, että lapsi oppii yhdistämään erilaiset tunteet ilmeisiin. Ilmeiden välittämien tunneviestien havaitseminen ja niiden tunnistaminen ovat puolestaan perustana varsinaisten tunneilmeiden tunnistamiselle. (Nummenmaa, 2010: 170.)

Toinen lähtökohta sosiaalisten tunteiden kehittymiselle on minäkäsityksen syntyminen. Toisen ikävuoden aikana minäkäsitys alkaa kehittyä siten, että lapsi esimerkiksi reagoi omaan nimeensä, koska hänelle on syntynyt käsitys itsestään ”minuna”. (Lyytinen, Korkiakangas & Lyytinen, 1998: 31.) Minäkäsityksellä tarkoitetaan ihmisen tietoisuutta itsestään muista erillisenä yksilönä, joka käsittää, että toiset ihmiset ovat erilaisia kuin hän. Ilman minäkäsitystä yksilö ei pysty tuntemaan sosiaalisia tunteita ja toimimaan osana sosiaalista ympäristöään. Minäkäsityksen kautta yksilö kykenee osallistumaan sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin, josta hän oppii vuorovaikutuksen erilaisia mekanismeja. Omasta minäkäsityksestään käsin vuorovaikutukselliseen sosiaaliseen tilanteeseen osallistuva, ja sen mekanismien hallitseva yksilö on kykenevä sosiaalisten tunteiden kokemiseen. (Nummenmaa, 2010: 172.)

Kaiken kaikkiaan sosiaalisten tunteiden kehittyminen edellyttää sellaista minäkäsityksen kehittyneisyyttä, että lapsi pystyy asettamaan itsensä objektiivisen tarkastelun kohteeksi, eli tarkastella minua osana muuta maailmaa. Kyetäkseen sosiaalisiin tuntemuksiin, lapsen on myös osattava eriyttää omaa toimintaansa suhteessa siihen mitä hän olettaa muiden haluavan hänen toiminnaltaan. Kyetessään hahmottamaan minänsä osana sosiaalista ympäristöä ja yhdistämään toimintansa vaikutukset muihin ihmisiin, lapsi kykenee tuntemaan sosiaalisia tunteita. (Nummenmaa, 2010: 172.)

Meidän opinnäytetyössämme keskeisessä asemassa on sosiaaliset tunteet ja näistä eritoten empatia ja erilaisuuden kokemukset sekä niiden välittyminen. Voimakkaiden tunteiden, kuten empatian ja erilaisuuden, käsittely draaman avulla on kuitenkin suuresti liitoksissa jokaisen toimijan lähtökohtiin ja sen hetkiseen tunnetilaan, mikä teki opinnäytetyömme toiminnallisesta toteutuksesta haastavan. Haastavuutta ryhmiimme toi pelkästään jo lapsiryhmien ikäkauman laajuus ja mukana muutamilla kerroilla ollut erityistä huomiota tarvitseva lapsi. Lapsiryhmät muodostuivat näin kokonaisuudessaan eri kehitysvaiheissa olevista lapsista. Tämä toi mukanaan haasteen vastata lasten erilaisiin, kehitysvaihetta vastaaviin tarpeisiin, jotta kaikki pääsivät kohtaamaan käsittelemiämme tunteita draaman avulla.

### 3.1.1 Empaattisuuden oppiminen

Empatia on käsitteenä hämärä. Yksinkertaisuudessaan empatialla tarkoitetaan myötäelämisen kykyä. (Nurmiranta, Leppämäki & Horppu, 2009: 46). Kantasanana empatian juuret ovat antiikin Kreikassa, mutta tieteellisenä käsitteenä sitä on määritelty vasta noin sata vuotta. (Kalliopuska, 1997:11). Empatia on käsitteenä jäänyt hieman sympatian käsitteen varjoon. Empatia ja sympatia käsitteet sekoittuvat helposti toisiinsa. Niiden ero on siinä, että empatia on myötätuntemista, aitoa ja syvällistä toisen ymmärtämistä ja toisen asemaan asettumista: toisen kokemia tunteita rinnastetaan myös omaan kokemusmaailmaan. Sympatian kokemus puolestaan on hetkellisempi ja pintapuolisempi tunnetila. Toisen henkilön huolenaiheen esim. väsymyksen ilmaisun vastaanottaja myötäelää tämän tunteen henkilön kanssa, eikä tämä vaadi syvällisempää ymmärrystä. (Surakka & Nummenmaa, 1993:7.) Empatia on siis kykyä asettua toisen asemaan. Se on ”toisen ihmisen eläytyvää ymmärtämistä, myötäeloa ja -ymmärrystä” (Kalliopuska, 1997:11-12).

Kehityspsykologisessa valossa empatian kehityksen edellytyksenä on se, että yksilö kykenee tunnistamaan tunteita. Tämä tunteiden tunnistamisen kyky on yksilöllinen, mutta hyvin tärkeä kyky, sillä hyvinvointimme perustuu pitkälti tälle emootioiden tunnistamiselle. Omien tunteiden tunnistaminen, tiedostaminen ja käsittely luovat puolestaan pohjan toisten ihmisten tunteiden tunnistamiselle ja ymmärtämiselle. (Nurmiranta, Leppämäki & Horppu, 2009: 55.) Toisen ihmisen ymmärtäminen ei vielä kuitenkaan tarkoita, että tämä kykenisi kokemaan empatiaa toista kohtaan. Kun yksilö ymmärtää toisten tunteita, hän oppii vähitellen kokemuksen karttuessa eläytymään niihin ja osoittamaan myötätuntoa. Näin yksilöstä muodostuu empaattinen toimija. (Nurmiranta, Leppämäki & Horppu, 2009: 55.)

Historian saatossa psykologit ovat kiistelleet empatian luonteesta. Empatian kokemus nähdään tunnetilana ja toisaalta prosessina. Tunnetilana empatia nähdään synnynnäisenä ominaisuutena, joka kehittyy kasvun myötä. (Kalliopuska, 1997:15-16.) Empatia on vaikuttava tunne

jo vastasyntyneellä. Tutkimusten mukaan 18 tuntia vanhat vauvat kykenevät esimerkiksi osoittamaan empaattisuutta ahdistuneella itkulla, reagoidessaan toisen lapsen itkuun (Field, 2007: 93). Tämä puhuu sen puolesta, että empaattisuus olisi inhimillinen valmius jo vastasyntyneellä.

Toisaalta on nähty, että sillä, minkälaiseen ympäristöön lapsi syntyy ja miten hän pääsee kehittämään sosiaalisen vuorovaikutuksen taitojaan (joihin lukeutuu keskeisesti empatian taito) ympäristössään on merkitystä. Tätä ajatusta tukee John Bowlbyn kiintymyssuhdeteoria. Teorian mukaan lapsi käyttää vuorovaikutusprosesseja apunaan rakentaessaan käsityksiään itsestään ja ympäröivästä maailmasta. Kiintymyssuhteen avulla lapsi opettelee myös ilmaisemaan itseään havaitessaan itsessään erilaisia tunteita ja tarpeita. Bowlby on esittänyt, että kiintymyssuhteilla on merkitystä myöhemmälle kehitykselle. Etenkin luottamuksen tunne itseään ja muita kohtaan saa pohjansa varhaisissa kiintymyssuhteissa. (Nurmiranta, Leppämäki & Horppu, 2009: 48.)

Empatian luonteen prosessimaisuutta puoltavat näkevät empatian lähteen ulkopuolisissa tekijöissä, joista yksilö oppii empaattisuuteen. (Kalliopuska, 1997:15-16.) Tämä näkemys puoltaa siis sitä, että empaattisuuteen voisi oppia myöhemmässäkin kehityksen vaiheessa. Mahdollisuutta empaattisuuteen oppimiseen puoltaa myös Suomessa toteutettavan varhaiskasvatuksen valtakunnalliset perusteet, joiden mukaan tunne-elämän ilmiöitä tulee aktiivisesti tutkia ja tarkastella yhdessä lasten kanssa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005: 28-29). Yhteistyöpäiväkotimme oma varhaiskasvatussuunnitelmakin tähtää suoraan ”empaattisuuteen oppimiseen”. Tämä päiväkodin vasun eettiseen orientaatioon kuuluva tavoite innosti meidät keskittämään opinnäytetyömme empatia käsitteen ympärille.

Nähtiinpä empatian kokemus tunnetilana tai prosessina, yleisesti ollaan sitä mieltä, että empatia on kokonaisvaltainen tapahtuma. Kokonaisvaltaisen siitä tekee se, että empatian tuntemiseen vaikuttavat samanaikaisesti niin yksilön tunnekokemus kuin ympäristö. Tunneiden synnyttämät reaktiot, kuten ilmeet ja eleet, viestivät ympäristöllemme mitä milloinkin tunnemme. Ympäristöstämme puolestaan saamme palautetta tuntemuksiimme (esim. keskustelu kumppanimme ilmeistä ja eleistä) jotka taas heijastuvat omiin tuntemuksiimme. (Kalliopuska, 1997:14.)

Empatian taidon kehittämisen mahdollisuudesta on eriäviä mielipiteitä, riippuen siitä, käsittääkö empatian synnynnäiseksi taidoksi vai ulkoapäin opituksi. Synnynnäisenä taitona empatiaa ei pysty myöhemmällä iällä opettelemaan. Empatia on yksilön sisään rakennettu ominaisuus, jollaista ei ulkoapäin pystytä myöhemmällä iällä omaksumaan. Ulkoapäin opittuna taitona, empatiaa puolestaan pystyisi kehittämään. On myös sanottu, että empaattisuuden harjoittelulle ihanteellisin ajankohta olisi lapsuudessa ja nuoruudessa. (Kalliopuska, 1997:16-17.)

Opinnäytetyömme toiminnalliseen osioon osallistuneista lapsista nuorimmat olivat noin 3-vuoden ikäisiä. Tästä iästä lähtien kielen joutuisa kehittyminen saa aikaan myös tunteita koskevan sanaston karttumista, joka puolestaan edistää lasten tunteiden käsittelyä. On todettu, että kolmivuotiaat kykenevät jo hyvin moniulotteisesti käsittelemään sellaisia sosiaalisia tunteita kuten empatia. Kolmivuotiaat kykenevät esimerkiksi päättelemään mitä mahdollisia tunteita eri tilanteissa toisille ihmisille saattaisi syntyä. (Nummenmaa, 2010: 174.) Tunteita ja ihmisen toimintoja tutkinut filosofian tohtori ja psykologi Lauri Nummenmaa esittää, että nimenomaan tarina voi olla hyvä keino empatian käsittelylle lasten kanssa. Kolmenvuoden iästä lähtien, lapsilla on kyky päätellä tarinan hahmojen tunteita etenkin tarinoissa joissa hahmot käsittelevät toisiinsa nähden vastakkaisia tunteita, kuten onnistumista ja epäonnistumista. Yli kolmivuotiaan lapsen ymmärrys on sillä tasolla, että hän kykenee yhdistämään mielessään minkälaiset tapahtumat aiheuttavat tietynlaisia tunteita. (Nummenmaa, 2010: 174.)

Meidän opinnäytetyössämme lähtökohtana on se, että empaattisuus on valmius, jonka taitoja pystyy kehittämään jo varhaislapsuudesta lähtien. Opinnäytetyömme toiminnallisessa osuudessaamme, pyrimme draaman harjoituksillamme tukemaan, ohjaamaan ja antamaan virikkeitä, jotka mahdollistavat lasten empatian kokemusten heräämisen. Näitä kokemuksia ja tunteita työstimme edelleen harjoittelemalla lasten kanssa niiden tunnistamista ja käsittelyä. Lasten kanssa työskennellessä on otettava huomioon se, että lapset eivät kykene käsittämään esimerkiksi juuri empatian käsitettä teoreettisena ilmiönä, vaan ilmiöt on tuotava heidän käsiteltäväkseen konkreettisena asiana ja heille ominaisella tavalla.

Roolinotto on draamallinen keino, jonka avulla lapsi pääsee tarkastelemaan käsiteltävää aihetta erilaisista näkökulmista käsin. Alle kouluikäisen käsitysmaailma pyörii vahvasti lapsen tunnemaailman sisässä, minkä vuoksi roolinotto voi olla hyvä keino abstraktien asioiden kuten empatian käsittelylle. (Wahlström, 1996: 128.) Draaman harjoituksissamme pyrimmekin tuomaan empatian käsitteen konkreettiselle tasolle. Tämä konkretisointi tapahtui draaman harjoituksissamme työskentelemällä lapsille tuttuja keinoja käyttäen, kuten esimerkiksi musiikkia kuuntelemalla ja tuottamalla. Liittämällä itse tuotettu ääni erilaisiin tunnetiloihin, ja pukemalla sen esimerkiksi ilmeiden ja eleiden muotoon, pyrimme syvälliseen empatian tunteen käsittelyyn lasten kanssa.

### 3.1.2 Erilaisuuden tunnistaminen ja suvaitseminen

*”Erilainen ihminen ei ole vain erilainen, vaan ainutlaatuinen, kuten me kaikki”*  
(Mäkinen, Nikander, Pantzar & Saari, 2009: 53).

Jokainen ihminen on uniikki yksilö. Arkipäiväisessä elämän vilinässä, yksilöiden on kyettävä kohtaamaan jatkuvasti erilaisia ihmisiä, eikä kukaan voi välttyä tältä kanssakäymiseltä erilaisten ihmisten kanssa. Oman kulttuurimme sisällä toimivien erilaisten ryhmien ja niiden tapakulttuurien lisäksi, tämän päivän suomalaiset kohtaavat myös muista kulttuureista tulevia ryhmiä. Erilaisuuden sietoa joudutaan opettelemaan monella tasolla ja siten voidaankin todeta, että tänä päivänä erilaisuuden käsite on monimutkaistunut ja laajentunut globalisaation ja kansainvälistymisen myötä. (Niemi & Sarras, 2007: 9.)

Lapsi omaksuu omasta elinympäristöstään arvoja ja asenteita, joiden pohjalta hän käsittelee erilaisuuden tunteita ja erilaisuuden kohtaamista. Osa arvojen ja asenteiden omaksumisesta on spontaania, osa taas kasvatuksen ja opetuksen tuotosta (Niemi & Sarras, 2007: 10.) Kasvatustyö toimii peilinä sille, miten lapsi näkee itse itsensä. Tämä vaikuttaa myöhemmässä vaiheessa siihen, miten lapsi kokee erilaisuuden tunnetta itsestään ja miten hän sen osaa käsitellä ja ylipäättänsä suhtautua erilaisuuteen. Täten varhaiskasvatuksessa on tärkeä ottaa huomioon se, että lapsia autetaan tulemaan tietoisiksi erilaisuuden tunteen läsnäolosta ympäröivässä maailmassa.

Erilaisuuden tunne voi verhoutua monien toisiaan jopa vastakkaisten tunnetilojen taakse. Esimerkiksi kun kaksi toisistaan ulkonäöllisesti silmiinpistävän erilaista ihmistä kohtaavat, kokemattomuus ja tietämättömyys toisesta herättävät ihmisessä usein uteliaisuutta, mutta myös pelkoa. Yksilö voi kokea samanaikaisesti vierauden tunnetta toista ja itseään kohtaan. Yksilöön itseensä kohdistuva vierauden tunne voi olla esimerkiksi tunnetta siitä, että on erilainen kuin muut. Toisaalta jollakin tapaa itsestä eroava henkilö voi aiheuttaa vierauden tunteita. (Niemi & Sarras, 2007: 9.) Täten tietämättömyyden ja pelon tunteet, jotka syntyvät kohdatessa erilaisen ihmisen, saattavat kääntyä itseään vasten ja yksilö voi kokea toiseutta suhteessa muihin. Pelkkä vuoropuhelu voi murtaa ennakkoluuloja ja erilaisuuden tunteita, mutta yksilöissä on myös eroja siinä, kuinka helposti he erilaisen henkilön kanssa lähtevät esimerkiksi juttelemaan tai leikkimään.

Milloin lapselle sitten alkaa kehittyä käsitys omasta erillisyydestä ja ihmisten erilaisuudesta? Margareth Mahlerin teorian lapsen psyykkisestä syntymästä mukaan jo 5-10 kuukauden ikäiselle lapselle alkaa muodostua kuva fyysisestä erillisyydestä suhteessa äitiin. Samanaikaisesti tämän fyysisen erillisyyden tunteen muodostamisen kanssa, lapselle rakentuu myös kokemus psyykkisestä erillisyydestään. (Kronqvist & Pulkkinen, 2007: 96.) Merkittävää erillisyyden tunteen kehittymisessä tapahtuu kahden vuoden iässä, kun lapselle alkaa syntyä käsitys sukupuolirooleista. Tämän seurauksena lapsi samaistuu joko naisen tai miehen sukupuolirooliin ja osoittaa mielenkiintoa kyseisen roolin tutkimiseen käytännössä. (Kronqvist & Pulkkinen, 2007:

106.) Tämä käytännön tutkimus näkyy esimerkiksi leikeissä joissa lapsella on mahdollisuus kokeilla ja ottaa erilaisia rooleja.

On sanottu, että *”suvaitsevaisuus on välttämätöntä sekä sivistyneen yhteiskunnan olemassaolon että viime kädessä ihmiskunnan säilymisen kannalta”* (Wahlström, 1996: 104). Suomalaisessa yhteiskunnassa kasvatustajattelu on aina pohjautunut humanistiseen ihmiskäsitykseen, jossa painottuu sivistyksellisyys. Tämä takaa sen, että jokaisella meistä on oikeus kasvaa ja kehittyä ihmisenä. (Mäkinen, Nikander, Pantzar & Saari, 2009: 20.)

Suomalainen yhteiskunta tukee ihmisen kasvua ja kehitystä aina elämän alkutaipaleelta lähtien varhaiskasvatuksen keinoin. Varhaiskasvatuksen toteuttamiselle on annettu ohjeistusta muun muassa yleisillä ohjeilla siitä miten varhaiskasvatusta tulisi toteuttaa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Stakes, 2005) edustaa tällaista ohjeistusta. Asiakirja sisältää kuvausta miten eri orientaatioin pyritään kasvattamaan lapsia. Yksi orientaatioista on eettinen orientaatio, jossa painottuvat eritoten arvo- ja normimaailman kysymykset: myös suvaitsevaisuuden kannalta.

Varhaiskasvattajan vastuu suvaitsevaisuuteen kasvattamisessa ei ole mitenkään pieni kysymys. Kasvattaja tuo omaa arvomaailmaansa esille opetustilanteissa esimerkiksi ilmeillään, eleillään ja äänenpainoillaan. Näin on pitkälti kasvattajan valinnoista (tietoisista tai tiedostamattomista) kiinni, minkälaista suvaitsevaisuuskulttuuria hän edustaa ja sitä kautta siirtää lapseen. Suomessa varhaiskasvattajan koulutus pohjaa yhteiskunnassamme vallitsevalle vapaamieliselle ja suopealle ilmapiirille. Tämä edesauttaa kyseisen ilmapiirin luomista varhaiskasvatuksessa. On kuitenkin aina varhaiskasvattajan henkilökohtaisestakin arvomaailmasta kiinni, missä määrin hän välittää yhteiskunnassamme vallitsevaa yleistä suvaitsevuutta kasvatettaviinsa. (Wahlström, 1996: 105.)

Suvaitsevaisuuskasvatus on aina haaste varhaiskasvattajalle. Yleensä omat mielipiteet ympäröivästä maailmasta tulevat esiin tiedostamattomia teitä pitkin, kuten esimerkiksi hienovaraisiin eleihin. (Mäkinen, Nikander, Pantzar & Saari, 2009: 19). Voidaankin todeta, että *”suvaitsevuuteen kasvattaminen tähtää psykologisesti vaativaan tavoitteeseen”* (Wahlström, 1996: 105). Tämä tavoite sisältää hyväksyvän asennoitumisen erilaisuuteen (Wahlström, 1996: 105).

Pienten lasten kanssa suvaitsevaisuuskasvatuksen käsittely tunnealueella on oleellista, koska alle kouluikäisten lasten asenteet ja käsitykset ympäristön arvojärjestelmistä määräytyvät vahvasti kokemusmaailman kautta (Wahlström, 1996: 120). Esimerkiksi draaman käyttö suvaitsevaisuuden käsittelyssä on hyvä menetelmä juuri sen takia, että roolinoton avulla lapsi kykenee tarkastelemaan käsiteltävää aihetta toisenlaisesta näkökulmasta (Wahlström, 1996: 128).



Opinnäytetyömme käsittelee erilaisuuden suvaitsemista ja arvostamista yleensä, ei suoranaisesti kulttuurien välisiä eroja. Lasten maailmassa erilaisuuden tunteet ovat usein hyvin konkreettisia eroja esimerkiksi ulkonäössä, pukeutumisessa ja puheessa. Pyrimme draamanharjoituksillamme herättämään lapsissa ajatuksia erilaisuuden kokemuksesta ja käsittelemään aihetta heidän näkökulmastaan. Tavoitteena on että opinnäytetyömme herättäisi innostusta käyttäen draamanmenetelmiä erilaisuuden suvaitsemisen ja arvostamisen käsittelyn välineinä.

### 3.2 Lapsilähtöinen varhaiskasvatus

Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset määrittävät varhaiskasvatuksen "eri elämäntilanteissa tapahtuvaksi kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tavoitteena on edistää lapsen tervettä kasvua, kehitystä ja oppimista" (STM:n julkaisu, 2002:9). Linjausten mukaan, yhteiskunnan tehtävä varhaiskasvatuksessa on tukea vanhempia. Tällä viitataan kokonaisvaltaiseen elinikäiseen oppimiseen, jonka yhteiskunta takaa tukemalla lasten hoitoa, kasvatusta ja opetusta. Valtakunnallisten linjausten pohjalta laaditaan valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma (eli valtakunnallinen vasu), jota kuntien veloitetaan käyttävän pohjana, laatiessaan paikallisia varhaiskasvatussuunnitelmia. Valtakunnalliset linjaukset puhuvat lapsilähtöisyyden puolesta muun muassa tähdentämällä varhaiskasvatuksen suunnitelmallisuutta ja vuorovaikutuksellisuutta ja varhaiskasvatuksen henkilöstöä, vanhempia ja lasta sen keskeisinä toimijoina. Yhteiskunnan tulisi palveluillaan myös tukea lasten yksilöllisiä kehityspiirteitä. (STM:n julkaisu, 2002:8-9.) Täten lapsilähtöiselle varhaiskasvatukselle on olemassa puitteet.

Valtakunnallisista linjauksista kootun valtakunnallisen vasun mukaan, suomalaisen varhaiskasvatuksen arvopohja on keskeisissä kansainvälisissä lasten oikeuksien sopimuksissa, kansallisessa lainsäädännössä sekä muissa ohjaavissa asiakirjoissa. Nämä arvopohjan lähteet nostavat yhdeksi varhaiskasvatuksen yleisperiaatteeksi muun muassa lasten mielipiteen huomioon ottamisen. Valtakunnallinen vasu myös nimeää tärkeäksi varhaiskasvatuksen painopisteeksi lapsuuden itseisarvoisen luonteen ja sen vaalimisen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005: 12.) Tähän vedoten voikin todeta, että valtakunnallinen vasu puoltaa lapsen roolia omassa kasvussaan.

Opinnäytetyömme perustuu yhteistyö-päiväkotiyksikkömme varhaiskasvatussuunnitelman eettisen sisältöalueen tavoitteisiin, joista keskitymme opinnäytetyössämme erilaisuuden suvaitsemiseen ja arvostamiseen sekä empaattisuuteen oppimiseen. Empatian ja erilaisuuden tunteiden käsittely liittyy kiinteästi tunnekasvatukseen, jota päiväkodeissa toteutetaan monella tavalla. Toivomme, että opinnäytetyömme herättää kiinnostusta käyttämään draamanmenetelmiä välineenä eettisyyskasvatuksessa ja laajemmin varhaiskasvatuksen toteuttamisessa.

Lasten kasvatuksessa, niin päiväkotikiin kuin koulumaailmassakin, lapsia usein aliarvioidaan oppijina. Usein ei nähdä lasten omaa potentiaalia luoda omaa oppimiskulttuuria (esim. oppimista leikin keinoin) vaan toimitaan vanhanaikaisen määrittelyn, ”aikuinen on auktoriteetti”, kautta, jossa lapsen luovuudelle ei anneta sijaa. Vanhempiin lapsikäsiyksiin nojaavien opetusmenetelmien käyttö johtaa pahimmassa tapauksessa siihen, että opetuksella väheksytään lasten ominaista tapaa kehittyä ja oppia. (Surakka, 1994: 9).

Stakesin (eli nykyisen THL:n) lapsitutkimusyksikön vastaavana toimineen Monika Riihelän (1994) mukaan, tutkimustulokset puhuvat lapsista lähtöisen oppimispotentiaalin puolesta. Aktiivisessa ja sosiaalisessa kanssakäymisessä tapahtuva oppiminen ovat tärkeitä tekijöitä lasten opettellessa ja omaksuessa uusia asioita. (Surakka, 1994: 9-10.) Riihelä puoltaa lapsille ominaisten oppimistapojen käyttöönottoa osaksi kasvatusta. Lapsilähtöistä oppimiskäsitystä tukevat myös kirjoitukset kiinnostuksesta aidon oppimisen perustana (Jantunen, 2007: 24.) Lapsen pitäisi itse saada nähdä, kokea, tutkia, kysellä ja kiinnostua kaikesta maailmassa tapahtuvasta. Näin oppiminen tulee elämykselliseksi ja lapsilähtöiseksi.

Opinnäytetyössämme korostuu lapsilähtöisyys, joka on Tukevasti alkuun-hankkeen keskeisin tavoite. Tukevasti alkuun-hankkeessa tämä tavoite näkyy lasten ja heidän vanhempiensa osallisuuden vahvistamisen teemassa, joka peräänkuuluttaa *”varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden sekä pedagogisen osaamisen kehittämistä varhaisen puuttumisen ja tuen antamisen alueella sekä tämän lasten osallisuuden vahvistamistyön liittämistä vasu -työhön”* (Socca.fi).

Opinnäytetyömme palvelee vasu-työskentelyn kehittämistä ja lasten osallisuus oli draamatyöskentelymme lähtökohtana. Kokeilimme draamanmenetelmien mahdollisuuksia lapsilähtöisessä työskentelyssä ja täten opinnäytetyömme kehittää osaltaan myös vasu-työn lapsilähtöisyyden vahvistamista. Draamatyöskentelyn avulla toimimme esiin konkreettisia menetelmiä, joita on mahdollisuus poimia ja soveltaa ja näin kehittää tulevaisuuden varhaiskasvatusta.

Meidän opinnäytetyössämme lapsilähtöisyys näkyy myös siinä, miten työskentelyllämme tuemme lasten arvomaailman kehittymistä. Draaman maailma tarjoaa erinomaisen maaston eettisen päättelyn kehittymiselle, kun lasta tuetaan vuorovaikutuksellisen työskentelyn avulla (Liukko, 1999: 9). Yhdessä lasten kanssa empatian ja erilaisuuden teemoja tutkiessamme, pyrimme siihen, että lapset tulivat kuulluksi ja saivat konkreettista kokemusta teemojen käsittelystä tulevaisuuden eettisiä kohtaamisia varten.

### 3.2.1 Eettisyyskasvatus varhaiskasvatuksessa

Eettisyyskasvatus on olennainen osa lapsen kasvatusta ja sen tarkoituksena on tukea lapsen moraalien, moraalisääntöjen ja - normien kehittymistä, sekä kriittisen arviointiin kasvua. Eettinen kasvatus voi olla tiedostettua tai tiedostamatonta. Tiedostettua eettisyyskasvatusta päiväkotimaailmassa voi olla esimerkiksi valmistellut tuokiot, joilla on teemat, joita käsitellään lasten kanssa. Tiedostamatonta eettisyys kasvatusta on puolestaan jokapäiväisessä elämässä tapahtuvat tilanteet, kuten vuorovaikutustilanteet, joissa tiedostamattomasti käsitellään eettisiä asioita non-verbaalisilla toiminnoilla, esimerkiksi ilmeillä ja eleillä. Suurin osa eettisyyskasvatuksesta tapahtuu tiedostamatta ja yhteiskunnan muuttuvat arvokäsitykset muokkaavat sitä jatkuvasti. (Nurmi, 1999: 11.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) eettinen orientaatio määrittää päivähoiton eettisyyskasvatuksen tarkastelun kohteeksi arvo- ja normimaailman synnyttämät kysymykset. Jokapäiväiset eettiset ilmiöt, kuten empatian ja erilaisuuden kokemukset, oikean ja väärän, sekä hyvän ja pahan erottaminen toisistaan kuuluvat päiväkotien eettisyyskasvatukseen. Ilmiöitä käsitellään luontevasti ja turvallisessa ilmapiirissä lasten kanssa, niiden ilmi tullessa päivän mittaan. Täten valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman puoltaa eettisyyskasvatuksen tiedostamatonta luonnetta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005: 28-29.)

Molla Walamiehen käsitystä draamasta eettisen kasvun välineenä mukaillen, opinnäytetyömme pohjalla on näkemys siitä, että toisinaan varhaiskasvatuksen arjessa on hyväksi pysähtyä käsittelemään eettisyyteen liittyviä kysymyksiä, vaikka arjen toiminnassa eettisyyskasvatusta tiedostamattomalla tasolla jatkuvasti tapahtuukin. Olivatpa käsiteltävät eettiset kysymykset luonteeltaan arjessa näkyviä tai näkymättömiä, niiden äärelle pysähtyminen ja niiden tietoinen käsitteleminen on hyödyllistä paitsi lapsille, myös varhaiskasvattajille itselleen. (Walamies, 2007: 36.) Draaman menetelmän tarjoama dialoginen oppimisympäristö tukee näin lasten kehitystä eettisiksi toimijoiksi sekä auttaa varhaiskasvattajia paikantamaan omia eettis-moraalisia näkemyksiään, jotka johdattavat heidän kasvatustyötään.

Opinnäytetyömme toiminnallinen osuus sisälsi konkreettisia harjoituksia eettisyyskasvatusta varten. Tavoitteena oli tuoda varhaiskasvatuksen arkeen mahdollisesti uudenlaisia käytännön harjoitteita, joiden pohjalta voidaan lapselle ominaisella tavalla käsitellä empatian ja erilaisuuden tunteita. Opinnäytetyömme tarttuukin eettisyyskasvatuksen tärkeyteen kiinni. Ihanteena olisi, että opinnäytetyömme toimisi innostajana ajankohtaisten asioiden näkyvään ja konkreettiseen käsittelyyn kansainvälistyvässä maailmassamme.

### 3.3 Draama

Opinnäytetyömme kannalta, draaman käsitteen avaaminen on merkityksellistä eritoten kahdesta näkökulmasta: draama ilmiönä ja draaman käyttö varhaiskasvatuksessa. Avaamme draaman käsitettä ensiksi yleisellä tasolla: kuvaamme draaman ilmiöön opinnäytetyömme kannalta olennaisia alakäsitteitä. Näiden alakäsitteiden avaaminen on tärkeää siitä syystä, että niihin peilaten voidaan käsitteellistää toiminnallisen opinnäytetyömme osuuden ilmiöitä. Toiseksi käsittelemme draaman mahdollisuuksia varhaiskasvatuksessa sen lapsilähtöisyyden näkökulmasta. Pohdimme myös draaman sovellettavuutta ja sitä miksi draama tulisi nähdä potentiaalisena työvälineenä varhaiskasvatuksessa.

#### 3.3.1 Draama käsitteenä

Draaman käsitteelle on ominaista se, että ihmiset määrittelevät sen eri tavoin. Riikka Nurmi määrittelee teoksessaan *Eläytyen hyvään- eettistä kasvua draaman avulla* (1999) draamalle kolme merkitystä. Ensinnäkin draama ymmärretään usein suomenkielessä synonyymina näytelmälle, kirjallisuuden lajina. Toiseksi arkikielessä draama merkitsee usein voimakkaasti tunnepitoista tapahtumaa. Kolmanneksi draama on opetusmenetelmä ja oppiaine, jolle on ominaista luovien menetelmien käyttö. Opetusmenetelmänä eli pedagogisena draamana, draamatyöskentelystä tulee oppimisprosessi, jossa yhdistyvät luova ajattelu ja ilmaisu, esteettiset elämykset ja omat kokemukset. Pedagoginen draama auttaa yksilöä syventämään käsitystään omaan itseensä ja ympäröivään maailmaan. (Nurmi, 1999: 17.) Pedagogisen draaman tavoitteisiin lukeutuu muun muassa ihmisen empatiakyvyn kehittäminen ja erilaisten ihmisten aseman tiedostaminen. Meidän opinnäytetyömme draama-käsitys myötäilee Nurmen kolmatta määritelmää draamasta siltä osin, että tavoitteenamme oli arvioida draamanharjoitusten toimivuutta vasu-työskentelyssä.

Draaman avulla voidaan tutkia todellisuutta yhteisesti luodussa kuvitteellisessa tilassa, jolloin käsiteltävästä aiheesta pystytään muodostamaan syvällisempää ymmärrystä. (Nurmi, 1999: 17). Valitsimmekin draaman menetelmät toiminnallisen opinnäytetyömme pohjaksi sen kokonaisvaltaisen luonteen takia. Draaman avulla voidaan tavoittaa monitasoisesti ja samanaikaisesti eri oppimisalueita, esimerkiksi fyysiseen, kognitiiviseen, affektiiviseen, esteettiseen ja sosiaaliseen kasvuun. Draaman oppimisalueiden erityispiirteenä onkin ns. kaksoistietoisuus, eli se, että draama aktivoi osallistujan tunne- ja järkialueita samanaikaisesti: draamaprosessiin osallistuja voi yhtä aikaisesti oppia niin fiktion kuin oman henkilökohtaisen ja konkreettisen kokemuksensa kautta. (Nurmi, 1999: 18-19.)

Opinnäytetyömme kannalta keskeisimpiä draaman ilmiöitä ja elementtejä ovat: draamasopimus, turvallinen ilmapiiri, roolityöskentely, fokus eli toiminnan päämäärä, jännite, vastakohta eli kontrasti ja metaxis. Seuraavaksi avaamme näitä käsitteitä, sillä näiden käsitteiden sisällöllinen ymmärtäminen valottaa opinnäytetyömme toiminnallisen osuuden takana olevaa teoriaa.

### **Draamasopimus**

Ennen kuin draamatyöskentely aloitetaan, on hyvä sopia yhteisistä säännöistä. Nämä säännöt syntyvät ryhmän ja ohjaajan keskinäisessä vuoropuhelussa, jossa tärkeää on se, että kaikkien äänet pääsevät kuuluviin ja huomioiduksi. Yhteisestä keskustelusta ja sovitusta säännöistä muodostuu draamasopimus, joka voidaan ryhmästä riippuen tehdä myös kirjallisesti. Draamasopimus takaa ennen kaikkea sen, että jokaisella osallistujalla on draamaan omistusoikeus. Tällä viitataan siihen, että jokaisella osallistujalla on vapaus ja mahdollisuus osallistua draaman sisältöön ja muotoon. Draamasopimus takaa vapaaehtoisuuden läsnäolon draamassa. Ilman osallistujan halua osallistua, draaman työskentelyltä putoaa pohja, eikä draama voi tapahtua. (Owens & Barber, 1998: 14.)

Sopimuksen tekeminen ennen draamatyöskentelyn alkua on tärkeää, mutta siitä ei tarvitse tehdä isoa numeroa: yksinkertaisimmillaan sopiminen voi tapahtua suullisesti siten, että ohjaaja käy osallistujien kanssa läpi draaman peruselementtejä, esimerkiksi vapaaehtoisuuden läsnäolon. Ohjaaja antaa jokaiselle osallistujalle mahdollisuuden vaikuttaa sääntöihin keskustelevalta otteella. (Owens & Barber, 1998: 14.) Meidän draamaprosessiemme draamasopimukset rakentuivat lasten kanssa aina prosessien alussa, suullisesti yhdessä sääntöjä läpi käyden. Näiden sääntöjen keskiössä oli vapaaehtoinen osallistuminen, sekä tilan rajojen määrittäminen

### **Turvallinen ilmapiiri**

Draamasopimus on turvallisen ilmapiirin luomisen perusta. Draaman maailman sisään meneminen voi tuntua hämmäntävältä ja ahdistavaltakin. Tällaisten tunteiden ehkäisemiseen auttaa turvallinen ilmapiiri osallistujien välillä. Keskeisintä turvallisen ilmapiirin luomisessa on se, että ohjaaja kykenee toimimaan neuvottelevalla ja joustavalla tavalla suhteessa ryhmäänsä. (Owens & Barber, 1998: 14.) Tällainen joustavuus on merkittävää myös itse draamaprosessin kannalta: joustavassa ilmapiirissä mielikuvitukselle annetaan tilaa ja draama alkaa kuvastaa ryhmän toiveita: siitä muodostuu ryhmän näköinen.

Joustavassa ilmapiirissä jokaisen yksittäisen draamaan osallistujan on mahdollista päästä vaikuttamaan draaman sisältöön. Vaikka työskentelimme avoimen ryhmän kanssa, saimme mie-

lestämme luotua turvallisen ilmapiirin draamatoimintaamme. Tämä näkyi draamaan heittäytymisenä ja lapsista itsestään lähtevänä improvisaationa sekä innokkuutena antaa ideoita draaman etenemiseksi.

### **Roolityöskentely**

Roolin ottamisella tarkoitetaan ”suhtautumistavan tai asenteen omaksumista” (Owens & Barber, 2010: 36). Tällä tarkoitetaan sitä, että roolin ei tarvitse vastata sitä, mitä henkilö oikeassa elämässä on (Owens & Barber, 2010: 36). Valittu asenne voi olla omalle itselle vieras tai jopa täysin vastakkainen. Roolista käsin on turvallista käsitellä asioita, etenkin sellaisia joita on todellisuudessa vaikea tarkastella. Roolin avulla draamaan osallistujia ei osallistu vaikean asian käsittelyyn omana itsenään vaan määrittelemänsä roolin avulla, jolloin oma henkilökohtainen minä etäännytetään käsiteltävästä aiheesta. Näin käsiteltävään aiheeseen voi saada objektiivisemmän näkökulman. Roolinoton perimmäisenä tarkoituksena ei ole pelkästään roolihenkilön esittäminen ”*vaan tutkia toimivaa subjektia tuomalla esiin erilaisia mahdollisia asennoitumistapoja*”. (Owens & Barber, 2010: 36-37.)

Roolien kautta työskenteleminen antaa siis mahdollisuuden näkökulmien avartamiseen. Se on siten loistava draamallinen työväline ympäristön tutkimiseen. Roolin ottamisessa ehtona on, että draamaan osallistujia on kykenevä asettamaan itsensä toisen asemaan. Meidän opinnäyte-työmme draamaprosesseissa rooliottoa käytettiin korostetummin joissakin harjoituksissa. Käytimme roolinottoa toiminnan rikastuttajana, esimerkiksi halutessamme koota toiminnan fokuksen johonkin tiettyyn rooliin, tai sen kautta muun toiminnan tutkimiseen.

### **Fokus eli toiminnan päämäärä**

Draama tarvitsee toimiakseen toiminnan päämäärän eli fokuksen. Fokus muodostuu siitä mihin ohjaaja pyrkii työskentelyllään ja toisaalta siitä mikä ohjattavaa ryhmää juuri sillä hetkellä kiinnostaa. (Owens & Barber, 1998: 16.) Toiminnan päämäärää muodostaessa, tärkeää ohjaajan näkökulmasta käsin on joustavuus ryhmää kohtaan: draamaa tehdessä on merkittävää antaa tilaa ja mahdollisuus fokuksen muotoutumiselle omalla painollaan. Tällöin itse draamatyöskentelystä voi löytyä ennalta odottamattomia toiminnan päämääriä.

Draaman ohjaajuuden kannalta fokuksessa pysyminen ja samanaikainen joustavan draamatyöskentelyn mahdollistaminen on haastavaa. Kohtasimme itse tämän haastavuuden nimenomaan siinä, että draamaprosesseillamme oli opinnäytetyötämme tukevia tavoitteita, joita kohti meidän tuli toimintaamme suunnata. Arvioisimme kuitenkin, että joustimme toiminnastamme niiltä osin kun pystyimme joustamaan ja lapset saivat tilaa osallistua draamaprosessin muodostamiseen.

## Jännite

Jännite tekee draamasta mielenkiintoista, se pitää osallistumista tehokkaasti yllä. Draamasta osallistuja saattaa pystyä päättelemään ja ennakoimaan tulevia tapahtumia, mutta samalla osallistuja tietää myös, että draaman rakenne voi muuttua muotoaan milloin tahansa. Tästä draaman muutoksellisuudesta syntyy jännite. (Owens & Barber, 1998: 17.)

Draamaprosesseissamme käytimme jännitettä joissakin harjoituksissamme tehokeinona. Tällaisia keinoja olivat esimerkiksi käyttämämme toistuvat elementit draamatyöskentelyssämme (katso osio 7.2.2) joista laatikon ilmestyminen jännittävän musiikin soidessa oli yksi jokaisella kerralla toistuva elementti.

## Vastakohta eli kontrasti

Vastakohta-asetelma on keino muuttaa draaman tunnelmaa. Esimerkiksi roolin äkillisellä vaihtumisella voidaan saada aikaan voimakkaita tunnereaktioita joilla draamaa viedään eteenpäin. Vaihtoehtoisesti roolin vaihtuminen voi tapahtua asteittaisesti joka luo omanlaisensa jännitteen toimintaan. (Owens & Barber, 1998: 17.) Kontrasti-asettelua käytimme äkillisten roolivaihdosten yhteydessä. Tällaisia roolinvaihdoksia draamaprosesseissamme teimme vain me ohjaajat, sellaisten harjoitusten yhteydessä joiden tarkoituksena oli antaa lasten tutkia roolin luonnetta ulkopuolisena.

## Metaxis

Metaxiksen prosessissa yhdistyy arkielämän (todellisuus) ja draaman (fiktio) maailmat. Se syntyy, kun draamassa toimija käsittelee draaman avulla todellisen, ympäröivän maailman asioita draamalla rakennetussa maailmassa, esimerkiksi roolinotossa. Näiden maailmojen rajapinnassa mahdollistuu draamaan osallistujan emotionaalisen ymmärtämisen kehittyminen. (Owens & Barber, 1998: 17.) Todellisuuden ja fiktion yhdistyminen leikinomaisen toiminnan avulla on täten mitä mainioin oppimisen väline.

Opinnäytetyöprosessimme aikana huomasimme, että lasten kanssa draamaa tehdessä metaxis voi olla vaikuttavaa ihan yksinkertaisimmissakin harjoituksissa. Metaxiksen kokemus on yksilöllinen ja siksi sitä on vaikea eritellen havainnoida lapsiryhmästä. Arvioisimme kuitenkin, että havaintojemme perusteella useat toimintaamme osallistuneista lapsista olivat niin heittäytyneitä draamaan, että he liikkuivat metaxiksen kokemuksessa.

### 3.3.2 Draaman käyttö varhaiskasvatuksessa

Draaman käyttö on merkittävä työväline myös varhaiskasvatuksessa. Käsitteenä draamakasvatus pitää sisällään erimuotoiset draaman toimintamuodot, jota varhaiskasvatus ikäisten lasten kanssa voi käyttää. Kun draamaa käytetään varhaiskasvatuksessa, toiminnan keskiössä on itse draamaprosessi. Tähän prosessiin osallistuva lapsi voi päästä osalliseksi monitasoisesta oppimisesta, joka syntyy ryhmän yhteistoiminnasta. Teatterin tekeminen ei ole draamakasvatuksessa päämääränä, vaan toiminta tapahtuu ilman yleisöä lapsiryhmän kesken. Lapsiryhmää ohjattaessa draaman avulla aikuisen ohjaajan rooli on toimia aloitteiden tekijänä ja roolimallien tarjoajana. (Ruokonen, Rusanen & Välimäki, 2009: 30.) Draamaprosessissa vuorovaikutus lapsen kanssa edistää tämän kehitystä ja kasvua, kun lasta autetaan ilmaisemaan itseään eri tavoin (Liukko, 1999: 9). Näin draaman keinot edistävät lapsilähtöisyyttä, kun harjoitusten avulla kannustetaan lapsen omaa ääntä esiin.

Oman näkemyksemme mukaan leikki on lasten tapa tutkia maailmaa. Leikin avulla lapset muodostavat näkemyksiään ympäröivästä kulttuurista ja yhteiskunnasta tapoineen ja normeineen. Leikissä mielikuvituksen käyttö antaa siivet lapsen näkökulmien muotoutumiselle maailmasta ja sen ilmiöistä. Tästä syystä mielestämme leikin käyttöä oppimisvälineenä ei tulisi vähätellä. Kaiken kaikkiaan leikin käyttö oppimisen kanavana on merkityksellistä siitä syystä, että siinä korostuu lapsilähtöisyys. Leikki tulee lapsilta luonnostaan ja siten tämän vuorovaikutuksellisen yhdessä tekemisen valjastaminen tavoitteelliseksi oppimiskokemukseksi tuottaa moniulotteista tietoa opetettavasta aiheesta. Yhdessä tekemisestä syntyy eri toimijoiden mielipiteiden ja näkemysten monenkirjainen kokonaisuus, josta jokaisen toiminnassa mukana olleen on mahdollista oppia.

Lapsille draama näyttäytyy leikkimisenä. Tämän puolesta on puhunut myös kasvatustieteen ja draamapedagogiikan maisteri Hanna-Maria Vahala. Hänen tulkintansa draamasta on se, että ”Lapset leikkivät, aikuisten leikki on draama ja ne, jotka oikein ammatikseen ja muiden katsottavaksi leikkivät, tekevät teatteria.” (Vahala, 2003: 71-72). Vahala puhuu lasten kanssa toteutetusta draamasta draamaleikkinä, jossa yhdistyy roolileikki ja draama. Lähtösäyksen leikille antaa aikuinen ja tällainen sysäys voi olla esimerkiksi lapselle luettu satu. Aikuisen osa draamaleikissä on olla puitteiden rakentaja, joka takaa turvalliset raamit draamassa oppimiselle. Lisäksi draamaa ohjaava aikuinen pitää huolen siitä, ettei draama lähde liiaksi omille urilleen, vaan että, keskitytään aiheeseen. (Ruokonen, Rusanen & Välimäki, 2009: 34.) Draamaleikissä on tärkeää antaa lasten vapaasti ilmaista itseään ja viedä draamaa eteenpäin omaehtoisesti, unohtamatta aikuisen ohjaajan roolia pitää fokus tavoitteellisessa toiminnassa.

Mielikuvituksella on vahva asema draaman maailmassa. Draamassa pelataan todellisuuden ja epätoden, eli faktan ja fiktion rajapinnalla jatkuvasti. Lasten kanssa draaman käyttämisestä



tekee mielenkiintoisen se, että lapsen mielikuvituksen täyteisessä arjessa toden ja mielikuvituksen rajaaminen on häilyvää. Animismi eli esineiden kuvittelemisen eläväksi, on ilmiö, joka on mahdollista niin leikissä kuin sen ulkopuolellakin. Draaman käytössä lasten kanssa erilaisien lelujen käyttäminen symboleina voi olla hyvin voimakas keino viedä lapset draaman maailmaan. Animismi voi aiheuttaa ahdistustakin. Kun lapsi ei erota mielikuvituksen ja toden eroa, voivat esimerkiksi unien pahat möröt olla lapselle hyvin todellisia. (Nurmiranta, Leppämäki & Horppu, 2009: 35.) Tästä syystä erilaisten esineiden, kuten lelujen, käyttämisen voi määs symboleina draamassa, ei tule aliarvioida.

Opinnäytetyömme kohderyhmän ikäiset lapset pelaavat mielikuvituksellaan arkielämässään jatkuvasti, suurimmaksi osaksi leikkimällä. Kolmen vuoden ikäisenä lapset siirtyvät leikeissään mielikuvituksellisempaan maailmaan, jossa esimerkiksi lapset keksivät lelujensa olevan jotain ihan muuta kuin miltä ne oikeasti näyttävät. 4-5-vuotiaiden lasten mielikuvitusleikit ovat puolestaan hyvin roolikeskeisiä. Tässä iässä lapset kykenevät pitkäjänteisempään leikkiin, jossa yhteistyö muiden leikkijöiden kanssa on oleellista ja vahvasti läsnä. Mielikuvitusleikeissä korostuu myös vuorovaikutus leikkijöiden välillä, mikä tekee roolileikeistä aivan omalaatuisen oppimisympäristön: roolien kautta lapsille mahdollistuu tilaisuus oppia toisista ihmisistä ja ympäröivän kulttuurin normeista. (Nurmiranta, Leppämäki & Horppu, 2009: 60-61.)

Draaman käyttämisellä varhaiskasvatuksen opetusvälineenä voidaan saavuttaa sellaisiakin merkittäviä oppimisen tasoja mitä ei varsinaisesti draamatyöskentelyllä haeta. Tällaisia asioita ovat muun muassa se, että yhdessä työskennellessään lasten ymmärrys toisiaan kohtaan lisääntyy. Toisten ymmärtäminen puolestaan edesauttaa lasta ymmärtämään ihmisten erilaisuutta, mikä puolestaan johtaa lapsen empatian kyvyn kehittymiseen. On sanottu, että jo hyvin nuorienkin lasten kanssa voidaan draaman avulla käsitellä esimerkiksi juuri eettisiä kysymyksiä syvällisesti. (Ruokonen, Rusanen & Välimäki, 2009: 35.) Tällainen eettisesti korkeatasoinen pohdinta jo pienten lasten kohdalla on osoitus siitä, että draama on kaiken kattava, pintaa syvemmällekin menevä työväline.

Draama soveltuu laidasta laitaan erilaisten ryhmien työvälineeksi, asian kuin asian tutkimisessa. Varhaiskasvatuksessa draama on hyvä väline myös sellaistenkin lasten kanssa, joilla on vaikeuksia osallistua aikuisvetoiseen opetustoimintaan (Ruokonen, Rusanen & Välimäki, 2009: 35). Tästä hyvä esimerkki on opinnäytetyömme toiminnalliseen osuuteen osallistunut erityis- huomiota tarvitseva lapsi. Kaikki lapset kykenevät osallistumaan draamalliseen toimintaan, kun heidän tarpeilleen annetaan tilaa. Draamatyöskentelyllä pystytään muun muassa kehittämään lasten pitkäjänteistä keskittymiskykyä. (Ruokonen, Rusanen & Välimäki, 2009: 35). Näin draamatyöskentely harjoittaa myös ryhmässä toimimisen perusteita ja voi toimia tämän vuoksi merkittävänä oppimisympäristönä.

Draama on oivallinen väline varhaiskasvatukseen. Sen käyttöönottoa osaksi päiväkodin arkea estää kuitenkin ennakkoluulot menetelmän toimivuutta kohtaan, kasvatuksen tavoitteellisuuden näkökulmasta. Draamatyöskentelyssä toiminta lapsiryhmien kanssa ei ole välttämättä järjestelmällistä, mikä on omiaan herättämään epäilystä. Usein draama myös yhdistetään teatterin tekemiseen, mikä synnyttää pelkoa ja jännitystä heittäytymisestä ja itsensä alttiiksi laittamisesta arvostelun kohteeksi. Tällaiset varhaiskasvattajan asenteet ja ennakkoluulot voivat toimia esteenä nähdä draaman potentiaali.

Draaman käyttöä kritisoivat eivät aina tule huomanneeksi, että draamaa ei tule nähdä pelkkänä opetustilanteena. Draamalla on siihen osallistujiin myös monimutkaisempia alitajuisia vaikutuksia: kokonaisilmaisullinen toiminta jossa yhdistyy keho ja mieli, voi jättää draaman synnyttämiä kokemuksia ja tunteita elämään ihmismieleen. Täten esimerkiksi lapsiryhmää ohjattaessa draaman avulla, oppimista tapahtuu draaman tuokion lisäksi myös myöhemmin lapsen jäsenellessä käsiteltyjä aiheita itsekseen. Draaman käyttöä kyseenalaistavat eivät välttämättä myöskään tule ajatelleeksi, että ei ole oikeaa eikä väärää tapaa ohjata draamaa. Jokainen draamaprosessi luo mahdollisuuden ohjaajan ja ohjattavien oppimiselle, oli kyseessä sitten ohjaajan mielestä onnistunut tai epäonnistunut kokonaisuus.

On pitkälti varhaiskasvattajasta kiinni mitä menetelmiä hän työssään käyttää, ja jokainen draaman menetelmiä käyttävä haastaa itsensä näkemään luovuuden potentiaalinen varhaiskasvatukseen arjessa. Meidän opinnäytetyömme on osoitus siitä, miten helposti ja pienin resurssein draamaa voidaan käyttää oppimisen ja asioiden käsittelyn välineenä lasten kanssa. Mielestämme draaman käyttöönotossa varhaiskasvatukseen työvälineeksi on kyse siitä, halutaanko luovuudelle antaa mahdollisuus.

### 3.3.3 Draaman ohjaajuudesta

Lapsilähtöinen varhaiskasvatus lähtee siitä, että toiminta päiväkodeissa suunnitellaan siten, että lapsen spontaani oppiminen mahdollistuu. Lapset tulisi huomioida yksilöinä ja sallia heidän omaehtoinen oppiminen tarjoamalla heidän oppimisensa tueksi lapsilähtöisiä menetelmiä, kuten esimerkiksi leikkiä oppimisen välineenä. Lapsen spontaanin oppimisen sallimisen takana on kuitenkin aikuisen, tässä tapauksessa varhaiskasvattajan, kokonaisvaltainen usko lapsen spontaaniin kykyyn oppia ja kasvaa. (Kalliala, 2008:22.)

Draama on yksi lapsen spontaania oppimista tukeva menetelmä. Draaman käyttäminen varhaiskasvatuksessa edellyttää käyttäjältään kuitenkin sitoutuneisuutta draaman ohjaamiseen. Draaman ohjaustapoja on yhtä paljon kuin ohjaajia. Silti voidaan nimetä joitakin piirteitä mitä ”hyvä” draaman ohjaaja edustaa. Draaman ohjaaja on ennen kaikkea olosuhteiden luoja. Esimerkiksi draamaa käytettäessä varhaiskasvatuksessa, draaman ohjaajan vastuulla on

luoda draamaprosessista sellainen, että se palvelee lasten spontaania oppimista ja oivaltamista. Tämän toteutuessa lapsen tulevat myös itse osallistuneeksi yhteisen draamaprosessin rakentamiseen suuntaamalla sen kulkua omalla osallistumisellaan. Näin ohjaaja ei ole yksin draaman johtaja, vaan koko ryhmä rakentaa ja jakaa tietoa draamaprosessin aikana. (Tarinanet.net.)

Ohjaajan rooli draamassa on siis olla paitsi prosessin alkuun panija ja prosessin koossa pitäjä, myös havainnoitsija, auttaja ja tutkija. Ohjaajan on hyvä havainnoida osallistujien panosta draamaan, eli sitä miten kukin osallistuu taholtaan. (Tarinanet.net.) Draamaan voi osallistua aktiivisemmin tai passiivisemmin ja ohjaajan tulee huomioida kaikki osallistujat tasapuolisesti ja samanarvoisesti, huolimatta heidän aktiivisuustasostaan. Draamassa tilan antaminen jokaiselle on ensisijaisen tärkeää. Havainnoijan rooli mahdollistaa myös sen, että ohjaaja pystyy hyödyntämään osallistujien suhtautumista draamaan esimerkiksi jakamalla roolit niiden mukaisesti. Käytettäessä draamaa varhaiskasvatuksessa, vilkkaammalle lapselle voi esimerkiksi antaa aktiivisen, mutta keskittymistä vaativan roolin.

Auttajan rooli ohjaajalla on puolestaan oltava siitä syystä, että ohjaaja kannattelee draaman tekemistä ja etenemistä rohkaisemalla draamaan osallistujia. Esimerkiksi juuri lapsiryhmän kanssa työskennellessä, ujompia lapsia ohjaaja voi tukea aluksi sillä, että sallii heidän seurata toimintaa sivusta. Vähitellen, vetäytyneempiä lapsia voidaan rohkaista tarjoamalla heille mahdollisuus pienimuotoisempaan osallistumiseen draamassa. Tutkijan rooli tulee kyseeseen draaman ohjauksessa siinä tapauksessa jos draaman ohjaaja on asettanut toiminnalle jonkun tietyn tutkimuksen kohteen. Draamatoiminnan avulla voidaan tavoitella esimerkiksi aineiston keräämistä, kuten olemme itse opinnäytetyössämme tehneet. Tutkijan rooli draamaa ohjatesa verhoutuukin osittain havainnoijan rooliin.

Draaman ohjaajuudessa oleellista on tasa-arvoisuus, minkä kautta osallistujien keskuudessa vallitsee turvallinen ilmapiiri. Turvallinen ilmapiiri luo edellytykset jokaisen osallistujan äänen esiintulolle, mikä puolestaan synnyttää draamaa ryhmälähtöisesti. Tällainen ryhmälähtöisyys tekee draamasta ryhmälle henkilökohtaista, mikä edesauttaa oivalluksien ja oppimisen syntyä. Draaman ohjaajuuden ja koko ryhmän kannalta on tärkeä, että draaman ohjaaja pystyy myös itse asettumaan tasa-arvoiseen asemaan muihin osallistujiin nähden (Laakso, 2007). Tämä tarkoittaa sitä, että draaman ohjaajan on pidettävä auktoriteetin rooli sekä tasavertaisen kanssaosallistujan rooli tasapainossa. Tämä voi olla etenkin aloittelevalle draaman ohjaajalle haasteellista.

Ei ole siis merkityksetöntä millä tavalla draaman ohjaaja on draamassa läsnä. Ohjaajan oma mieliala ja persoona vaikuttavat aina draamaan ja sen osallistujien motivaatioon. Eritoten lasten kanssa draamaa tehdessä, ohjaajan innostuneisuudella on merkitystä, sillä innostavuus

della on ylipäättänsä iso rooli lasten kanssa toimiessa. Innostavuus, mikä tarttuu herkästi lapsiin, lähtee draaman ohjaajan aidosta läsnäolosta. Draamaan ohjaajan itsetunnolla on myös osansa draaman tekemisessä (Laakso, 2007). Hyvä itsetunto välittyy draamassa siinä, että ohjaaja kykenee näyttämään ryhmälle inhimillisyytensä, vahvuutensa ja heikkoutensa, mikä edesauttaa luottamuksen syntymistä ryhmää kohtaan. Hyvä itsetunto näkyy ohjaajan heittäytymisenä, mikä puolestaan antaa draamaan osallistujille esimerkkiä ja innostaa yhteiseen toimintaan.

Draaman ohjaaminen vaatii tekijältään paljon. Ohjaajuus on kaiken edellä mainitun summa, jossa korostuu ohjaajan sensitiivisyyden tärkeys ryhmäänsä kohtaan. Ohjaajan tulee olla jatkuvasti valppaana ja avoinna draamaan osallistuvien ideoille, jotta draamasta saataisiin yhteinen kokemus. Ohjaajan tulee siis olla aktiivisesta tilanteiden hermolla, jotta draamasta tulisi elävä. Draaman ohjaajuus kohtaa idealtaan lapsilähtöisen varhaiskasvattajan periaatteen: jokaisen yksilön oma ääni halutaan tuoda esille ja näin saada aikaan yksilöstä itsestäänlähtöistä oppimista, johon aikuinen varhaiskasvattaja voi tarjota virikkeitä esimerkiksi juuri draaman avulla.

#### 4 Toiminnallinen osuus

Opinnäytetyömme on laadullisen toiminnan arviointia, jonka olemme toteuttaneet toimintakeskeisesti. Valitsimme toiminnalliseksi ohjausmenetelmäksi draamallisten menetelmien käytön, draaman kokonaisvaltaisuuden ja sovellettavuuden johdosta. Tästä meillä on omakohtaista kokemusta opintojemme kautta, sillä olemme opiskelleet syventäviä opintoja draaman ohjauksesta. Ennako-oletuksenamme opinnäytetyöprosessimme alussa oli, että opinnäytetyöllämme tarjoaisimme paitsi yhteistyötahollemme, myös ylipäättänsä varhaiskasvatukseen vaihtoehtoisia, luoviin toimintoihin perustuvia toiminta menetelmiä. Tässä osiossa kuvailemme draamaprosessiemme rakentamista ja suunnittelua, kerromme toteuttamastamme dokumentoinnista, sekä avaamme toiminnallisen osion kirjallisen kuvauksen ja arvioinnin rakennetta.

##### 4.1 Draamaan osallistuneet lapsiryhmät ja dokumentointi

Toteutimme opinnäytetyömme yhteistyössä erään vantaalaisen päivähoitoyksikön kanssa. Toiminnallisen osion suoritimme heinäkuussa 2010 kesällä päivystävässä päiväkodissa, jossa toimintaamme osallistui päivähoitoyksikön kesällä päivähoidossa olevia lapsia. Toteutimme opinnäytetyömme toiminnallisen työskentelyn noin 3-6-vuotiaiden kanssa. Päädyimme kyseisen ikäryhmän valintaan siitä syystä, että arvioimme kyseisen ikäryhmän fyysisen ja psyykki-

sen kehityksen olevan sillä tasolla, että he kykenevät itsenäisesti osallistumaan harjoituksiin ja käsittelemään harjoitusten aiheita. Lasten kehitystason pohjalta, suunnittelimme heidän ajatusmaailmalleen sopivia tapoja ja menetelmiä käsitellä empatian ja erilaisuuden kokemuksia. Näin opinnäytetyömme kohderyhmien huomionotto toimi lapsilähtöisyyden periaatteiden mukaisesti.

Ryhmämme koostuivat satunnaisista toimintaamme osallistumiseen luvan saaneista lapsista. Muodostimme joka käyntikerralla erikseen noin neljän hengen ryhmän, jonka kanssa kunkin ohjauksen toteutimme. Täten emme kohdistaneet tutkimustamme yhteen tiettyyn ryhmään, vaan ryhmät olivat avoimia. Valintamme avoimen ryhmän kanssa toimimiseen perustui siihen, että saimme näin aineistoomme laajemman otoksen lapsien mielteistä empatian ja erilaisuuden käsitteiden sisällön tulkinnasta. Avoimien ryhmien kanssa, saimme myös monipuolisempaa tietoutta valitsemiemme draamanharjoitusten toimivuudesta. Avoimien ryhmien kanssa työskentelylle oli myös se perustelu, että opinnäytetyömme toiminnallinen osuus ajoittui kesään, jolloin kyseisessä päivähoitoyksikössä ei toiminut yksittäisiä ryhmiä. Toisaalta avoimien ryhmien käyttö takasi sen, että mahdollisimman moni lapsi pääsi osallistumaan toimintaan ja sai kenties lähestyä uudella tavalla eettisyyskasvatuksellisia aiheitamme.

Alkuperäinen suunnitelmamme oli, että ohjaisimme draamanohjaustuokiomme jakamalla lapset kahteen eri ikäryhmään, 3-4-vuotiaisiin ja 5-6-vuotiaisiin. Jakomme perustui siihen, että valitsemamme ikäjakauma (3-6-vuotiaat) edustavat lapset ovat kehitykseltään hyvin eri vaiheissa. Toiminnan kannalta oli tärkeää, että draamaprosessit vastasivat sisällöltään lasten kehitystasoa. Kesäpäivystys osoittautui haastavaksi ajankohdaksi toteuttaa tuokioita kyseiseen ikäjakaumaan perustuvalla ryhmäjaolla. Tämä johtui suurimmaksi osaksi siitä, että heinäkuussa lapsia oli yleisestikin vähän päivähoidossa.

Jouduimme joustamaan alkuperäisestä suunnitelmasta, joka käytännössä tarkoitti sitä, että jokaisella kerralla meidän oli muodostettava ryhmä luvan saaneista lapsista ikään katsomatta. Pyrimme kuitenkin siihen, että ryhmät olisivat koostuneet suunnilleen samanikäisistä lapsista. Joka ohjauksen kerrallamme ryhmän koko ja ikäjakauma oli sattumanvaraista, sillä emme pystyneet niitä ennalta suunnittelemaan.

Opinnäytetyössämme toteuttamamme havainnointi oli osallistuvaa havainnoimista. Osallistuimme molemmat draamaprosessiin ja havainnoimme sitä samanaikaisesti toiminnan sisältä. Draamaprosesseista aineistoa kerätessämme käytimme apuna videointia, joka muodosti opinnäytetyömme aineiston olennaisimman osan: videoinnin tarkoituksena oli olla osa aineistoa ja väline työskentelymme arvioinnille. Videointi tuli avuksi opinnäytetyömme kirjoitusvaiheessa: kun kaikki toiminnallinen työskentelymme taltioitui kokonaisuudessaan ja näin pystyimme palaamaan siihen myöhemmin. Videokameran esittelimme lapsiryhmille aina

draamatyöskentelymme alussa, eikä sen läsnäololla ollut suurempia vaikutuksia itse toimintaan. Käytimme aineiston keruussa myös samaa havainnointilomakepohjaa jokaisen toimintakertamme jälkeen, täyttäen sen yhdessä keskustelumme yhteydessä. Havainnointilomake oli apunamme myös videointeja läpikäydessämme.

#### 4.2 Draamaprosessin rakentaminen

Varsinaisia ohjauksetoimintajamme oli määrällisesti kahdeksan ja jokaisella toimintakerrallamme lähestyimme tutkittavia aiheitamme, empatian ja erilaisuuden kokemuksia, erilaisin draaman harjoitteiden avulla. Alkuperäisenä ideana oli työskennellä molempien ikäryhmien kanssa neljä kertaa, suhteuttamalla toiminnallisten tuokioiden sisällön lasten ikäryhmien kehityksen mukaan. Ideana oli myös ohjata samat harjoitukset molempien ikäryhmien kanssa siten, että nuorempien (3-4-vuotiaiden) kohdalla harjoitukset olisivat yksinkertaisempia. Koska jouduimme luopumaan alkuperäisestä ideasta koota ryhmät iän mukaan, harjoitukset pysyivät suunnilleen samanlaisina kaikille. Ohjasimme saman draamaprosessin aina kahteen kertaan kahdelle eri ryhmälle.

Suunnittelutyömme tarkoituksena oli, että jokaisen teeman draamaprosessi tulisi sisältää pienempiä harjoituksia, joita voitaisiin käyttää päiväkotien varhaiskasvatussuunnitelman eettisyyskasvatuksen toteuttamisessa myös erillisinä harjoituksina. Tapasimme ennen varsinaisen toiminnallisen osuuden suunnittelun alkua teatteri-ilmaisun ohjaajaan Lotta Oran, joka on toiminut draaman opettajanamme *Luovuus osallisuuden vahvistajana*-syventävässä koulutusohjelmassa. Ora toimi osaltaan innoittajana valitessamme draaman toiminnallisen opinnäytetyön menetelmäksi ja siten koimme tärkeänä haastatella häntä draaman ohjauksesta draamatuokioiden suunnittelua varten. Tapaamisemme ja haastattelumme Oran kanssa oli tuttavallinen ja vapaamuotoinen, emmekä olleet asettaneet haastattelua varten rajattuja kysymyksiä. Keskustelimme yleisesti draamanohjauksesta ja prosessin sisällön rakentumisesta. Haastattelun sisältö esiintyy opinnäytetyössämme väli ajoin.

Lotta Oran haastattelun jälkeen ryhdyimme suunnittelemaan ohjauksetoimintajemme sisältöjä. Alkuperäisenä ideanamme oli, että olisimme suunnitelleet yksittäiset ohjauksetoimintakerrat etukäteen ”pakettina”. Lotta Oran neuvon myötä päädyimme kuitenkin suunnittelemaan ohjauksetoimintakerrat teemoittain, yksi kerrallaan. Tätä kautta pääsimme testaamaan draamanharjoituksia, eli tunustelemaan sitä, mikä oikeasti on lasten kannalta mielekästä ja mikä puolestaan ei toimi. Tämänlainen työskentelyote tuki myös opinnäytetyömme oppimisprosessia: jokaiselta yksittäiseltä draaman ohjauksetoimintakerraltamme opimme paljon erilaisia asioita, jotka olivat hyödyksi seuraavilla ohjauksetoimintakerrallamme. Toisaalta koemme, että olisi ollut varsin kunnianhimoista näin kokemattomina draaman ohjaajina suunnitella suurta ohjauksetoimintajamme kokonaisuutta etukä-

teen. Toisaalta taas päädyimme suunnittelemaan yhden teeman ohjaukertoineen kerrallaan, koska kesä oli aikataulullisesti haasteellista aikaa meille molemmille ylipäättänsä nähdä ja suunnitella draamaprosesseja yhdessä: teimme molemmat täyspäiväistä työviikkoa sekä ylimääräisiä opintoja opinnäytetyöprosessimme aikana.

Yksittäisten ohjaukertojemme suunnittelun veimme hyvin yksityiskohtaiselle tasolle. Jokaisen yksittäisen ohjaukertojamme käsikirjoitimme paperille. Käsikirjoitus toimi muistilappuna draamaprosessin läpiviemiseen. Yksittäisten käsikirjoitusten idea pohjautui siihen, että pyrimme vaihtelevaan ohjauksvastuuta ja saatoimme toisinaan karsia harjoituksia tai muunnella niitä. Yllätyimme siitä, miten jälkikäteen ohjauksia videoilta katsoessamme, käsikirjoittelisuus ei näkynyt ohjauksessamme. Tämä johtunee siitä, että pohjasimme draamatyöskentelymme lapsien osallistavuudelle ja draaman ohjaajuuden joustavuudelle. Täten saatoimme toisinaan poiketa täysin käsikirjoituksista, esimerkiksi lisäämällä harjoituksia lasten toivomusten mukaan. Lisäksi käsikirjoittamatonta oli meidän ohjaajien improvisaatio. Improvisaatiota sisältyi jokaiseen ohjaukertojamme ja se osaltaan tuki ja vei draamaprosessia eteenpäin luontevalla tavalla.

Jokainen ohjaukertojamme lasten kanssa kesti noin 30-45 minuuttia. Tämä johtui siitä, että oman kokemuksemme ja yhteistyötahojemme neuvojen mukaan noin 30 minuuttia on ihan teellinen pituus työskennellessä päiväkotikäisten lapsiryhmien kanssa. Ohjaukerrat suunniteltuihin, valmisteltuihin ja lapsiryhmien kokoamisineen vei meiltä puolestaan 2-3 tuntia. Lapsiryhmät koottuamme, aloitimme draaman ohjaukertojamme, joka koostui seuraavasta päärungosta:

### 1. Aloituspiiri

Aloituspiirissä keskustelimme lasten kanssa tulevasta draamatyöskentelystä ja loimme tätä kautta draamasopimuksen. Kerroimme lapsille itsestämme ja siitä miksi olimme tulleet heidän kanssaan draamaa tekemään. Aloituspiiri sisälsi myös videokameran esittelyn.

### 2. Viritys

Virityksen tarkoituksena oli virittäytyä aiheeseen ja samalla tutustuttaa lapset toisiinsa ja ohjaajiin. Virittäytymisessä käytimme ohjaukerrasta toiseen toistuvia elementtejä (soutaminen ja leikkivarjo, katso osio 4.2.2), joiden avulla siirryimme draaman maailmaan. Virittäytyminen on tärkeää draamaprosessissa, sillä se aloittaa draaman ja voi olla näin hyvinkin oleellisessa asemassa siinä, mihin suuntaan draama lähtee muodostumaan.

### 3. Varsinainen työskentely (valitun teeman käsittely)

Varsinaisen työskentely sisältö vaihteli jokaisella kerralla valitsemiemme teemojen ympärille kietoutuen. Teemat (satu, kuva, sirkus ja musiikki) toimivat sysäyksenä draamatoiminnallemme. Varsinainen työskentely sisälsi pienempiä harjoitteita koskien empatiaa ja erilaisuutta, jotka muodostivat kokonaisuuden valittua teemaa mukailleen.

#### 4. Lopetuspiiri

Lopetuspiirissä käsitelimme harjoitteiden herättämiä ajatuksia ja tunteita: siten se toimi viimeisimpänä areenana lasten äänen kuulluksi tulemiselle. Lopetuspiirillä olikin suuri merkitys opinnäytetyömme aineiston keräämisessä. Käytimme usein apunamme kuvakortteja, joiden avulla lapset saattoivat arvioida toimintaa ja ilmaista itseään. Lopetuspiirin tarkoituksena oli myös merkitä draamatyöskentely päättyneeksi: lopetuspiirissä käytimme virityksen tavoin toistuvia elementtejä merkitsemään siirtymistä takaisin päiväkodin maailmaan.

##### 4.2.1 Draamaprosessien teemat

Aloitimme draamaprosessien rakentamisen valitsemalla neljä toisistaan eroavaa teemaa, joiden ympärille kokosimme draamaprosessit. Teemalla viittaamme opinnäytetyössämme siihen, että jokaisen draamaprosessimme keskiön valitsimme jonkin keskeisen luovan menetelmän tai aiheen, jonka avulla myös nimesimme teemat. Ensimmäiseen teemaamme ”Satu” saimme idean Seija Liukon draamaprosessista (Liukko, 1999: 41-43), joka kietoutui ”*Otso-herra eksyy kanisaarelle*”-sadun (Kuratomi & Kakimoto, 1986) ympärille. Ohje sisältää harjoitteita, jotka sisältävät empatian ja erilaisuuden tunteiden käsittelyä ja joita käytimme ohjenuorana ensimmäiselle teemallemme.

Muokkasimme Liukon kokoamaa ohjeistusta omannäköisemmäksi ja enemmän opinnäytetyömme tavoitteita vastaavaksi. Satu-teeman draamaprosessi oli ainoa missä käytimme suunnittelun apuna kirjallisuutta. Liukon teokseen tutustuimme tehdessämme opinnäytetyömme suunnitelmaa ja hänen ideansa käyttää satua kimmokkeena draamalle innoitti meitä niin, että halusimme ottaa hänen kokoamansa draamaprosessin pohjaksi omalle prosessillemme. Satu-teeman draamaprosessi kietoutui hyvin vahvasti erilaisuuden tunteen kokemukselle, kun kohdasimme ”pikku-kaneina” ison, vieraan saarelle eksyneen Otso-herran (katso liite 1).

Toinen teemamme ”Kuva” sai ideansa toisen meistä kiinnostuksesta kuvallista ilmaisua kohtaan. Kuva-teeman draamaprosessin sisältö koostui suurimmalta osin omasta kokemuksestamme käyttää kuvasarjakortteja lapsiryhmien kanssa ja vieläpä eettisyyskasvatuksen välineenä. Kuvien käyttö havainnollistaa lapsille eri tavalla tunteiden ilmentymistä, kuin esimer-



kiksi pelkkä tarina. Käyttämämme kuvasarjatarinat olivat itse tekemiämme, minkä ansiosta pystyimme suuntamaan niiden sanoman empatian tunteen käsittelyyn. Kuva-teema sai nimensä käyttämästämme kuvasarjatarinasta ja alkuperäisestä ideasta käyttää kuvaa virikkeenä draamalle, mutta kuvallisen osion tueksi kyseisen teeman draamaprosesseissa käytimme myös toiminnallisempaa lähestymistapaa, peikkoleikkiä (katso liite 2). Peikkoleikin ideointiin vaikutti suuresti haastattelumme Lotta Oran kanssa ja se nousi toimivuutensa vuoksi yhdeksi opinnäytetyömme kohokohdaksi.

Kolmas teemamme, eli ”Sirkus”, syntyi puolestaan Lotta Oran avustuksella, kun meitä kiehoi ohjaajina kokeilla draamaprosessin rakentamista sirkus-teeman ympärille. Ajattelimme, että sirkus toimisi hyvänä draaman ympäristönä tutkia erilaisuuden kokemuksia. Tutustuttuamme yhteistyö päiväkotimme tiloihin ja käytettävissämme oleviin visuaalisesti mielenkiintoisiin jumppavälineisiin, innostuimme suunnittelemaan Sirkus-teemaamme näiden pohjalta.

Viimeisen teeman ”Musiikki” idea lähti puolestaan toisen meistä musiikillisesta taustasta ja kiinnostuksesta käyttää musiikkia draamaprosessin innoitteena. Ajatuksena oli, että lapsia osallistettaisiin draamaan heidän omasta luovuudestaan käsin, musiikkia ja ääntä tuottamalla. Musiikki-teeman draamaprosessi rakentuikin hyvin monimuotoiselle musiikin ja äänen käytölle, mikä kokonaisuutena palveli välillisesti empatian tunteen käsittelyä. Musiikki-teeman tueksi käytimme myös kuvasarjatarinaa, jonka olimme kokeneet toimivaksi Kuva-teeman kerroilla.

Kaiken kaikkiaan jokaisen teeman ydin koostui teeman idean lähtökohdasta, eli sadusta, kuvallisesta ilmaisusta, sirkuksesta miljöönä ja musiikista. Nämä toimivat teemojen ohjauskerrojen pääelementteinä, joita tukivat muiden teemojen luovat elementit. Esimerkiksi Musiikki-teeman ohjauskerroilla käytimme draamaprosessin rakenteen tukena kuvasarjatarinaa. Musiikki puolestaan oli käytössä jokaisella kerralla vaihtelevin tavoin, esimerkiksi laatikon ilmesytyessä (katso osio 4.2.2). Draamatuokioillamme tulimme näin käyttäneeksi monipuolisesti erilaisia luovia menetelmiä, kun pyrimme kokonaisuuksien rakentamisessa siihen, että ne sisältäisivät vaihtelevuutta luovasta menetelmästä toiseen.

#### 4.2.2 Toistuvien elementtien käyttö draamaprosesseissa

Draaman ohjauksen opintojemme sekä Lotta Oran antaman konsultoinnin pohjalta, olemme tulleet tutuksi draamassa käytettävän toistuvuuden tärkeydestä. Toisto on ylipäättänsä tärkeää lapsiryhmien arkielämässä, sillä varhaiskasvatusmaailmassa arjen rutiinien toistumisella on suuri merkitys lapsen kehitykselle. Toisto luo turvallisuuden tunnetta arkeen, minkä tukemana lapsi kykenee suuntaamaan keskittymisensä esimerkiksi juuri oppimiseen. Pitkäaikaisten

draamaryhmien kanssa toistuvuus draamaprosesseissa luo osallistujissa turvallisuuden tunnetta, kun he pystyvät edellisestä prosessista tuttujen elementtien kautta ennakoimaan osittain draamaprosessin sisältöä. Vaikka meidän draamatuokiollemme osallistuneet lapset eivät muodostaneet yksittäisiä, pitkäaikaisia ryhmiä, osallistui heistä lähes jokainen usealle tuokiolle, minkä johdosta heille hahmottui käyttämämme toisto ja sen merkitys. Käytimme erilaisia menetelmiä toistuvuuden esiintuomiseen, joista seuraavana esittelemme olennaisimpia.

Aloitimme ja päätimme jokaisen draamaprosessin siirtymällä draaman maailmaan ja pois sieltä toistuvien menetelmien avulla: käytimme draaman ja todellisuuden portteina ”soutamista” ja leikkivarjoa (katso liitteet 1 ja 3). Soutaminen tarkoittaa meidän draamaharjoituksena, että elehdimme soutuveneellä soutamista käsin ja kävelimme samanaikaisesti eteenpäin. Leikkivarjo puolestaan on päiväkotimaailmasta tuttu, suuri, värikäs kangas, jolla voi harjoitella ryhmän yhteistyötä. Soutaminen ja leikkivarjo merkitsivät konkreettisesti faktan ja fiktion rajaa ja toivat osaltaan turvallisuutta draaman avulla toimimiseen. Toistuvuus ilmentyi myös jokaisella ohjauskerrallamme käyttämämme musiikin ja laatikon ilmestymisen muodossa. Tietty musiikkikappale merkitsi aina sitä, että laatikko ilmestyi lasten nähtäville. Jokaisella kerralla laatikosta löytyi jokin symboli, joka viittasi tulevaan draamalliseen toimintaan. Laatikon ilmestyminen merkitsi myös siirtymistä vireydestä varsinaiseen työskentelyyn ja sen tarkoituksena olikin kiinnittää lasten huomio.

Käytimme draamaprosesseissamme puvustamista merkitsemään jonkun osallistujan siirtymistä draamalliseen roolin. Puvustamisen tarkoituksena on herättää mielenkiinto ja synnyttää viitteellisesti mielikuvia draaman keskiöön asettuneesta roolihahmosta (Barber & Owens, 1998: 34). Esimerkiksi me ohjaajat käytimme Sirkus-teemassa hattuja merkitsemään sirkustirehtörien rooleja (katso liite 3). Kuva-teeman draamaprosessissa laatikosta löytyi puolestaan pipo, jonka päähän pistäminen merkitsi peikon roolin ottamista (katso liite 2).

Itse tekemämme ilme-kortit olivat toistuvasti mukana jokaisella ohjauskerrallamme. Selvitimme korttien avulla lasten kykyä yhdistää ilmeitä eri tunteisiin ja näitä tunteita eri tilanteisiin. Aina ennen kuin käytimme kortteja draamanharjoituksissamme, kävimme ne lasten kanssa läpi siten, että näytimme kortin ja pyysimme lapsia nimeämään ilmeen ja yhdistämään sen tunteen synnyttämään tilanteeseen (esimerkiksi surullinen ilme tulee siitä, kun joku ei ota mukaan leikkiin.) Näin kortit toimivat lapsia helpottavana, konkreettisena keinona käsitellä abstrakteja tunnekokemuksia.



Kuva 1: Nauravainen/hassua- ja Surullinen/tylsää- ilmekortit

Ilmekortteja käytimme monessa eri draamaprosessin vaiheessa. Esimerkiksi lähes jokaisella kerralla käytimme kortteja tunnelma-mittarina: lapset saivat mahdollisuuden valita menevätkö surullisen ilmekortin tai iloisen ilmekortin luo vai kenties jättäytyivätkö korttien välille, ilmaisemaan sitä minkälaista heillä oli ohjauskerralla ollut. Ilmekortit toimivat välineenä useasti erilaisissa nopeusleikeissä draamaprosessien virityksissä. Tällainen nopeusleikki oli muun muassa Kuva-teeman ohjauskertojen alussa (katso liite 2). Kortit käytiin läpi lasten kanssa ja kiinnitettiin pitkän penkin selkänojaan. Toisen ohjaajan sanoessa jonkun ilmeistä, tuli lasten mahdollisimman nopeasti juosta kortin luokse ja ottaa kyseinen ilme. Musiikki-teeman variaatio samasta nopeusleikistä oli sellainen, että liitimme ilmeeseen myös ääneen (katso liite 4).

#### 4.2.3 Toimintaympäristön rakentaminen

Toiminnallisten tuokioidemme toteutumis-miljöönä oli yhteistyötahon kesällä päivystävän päiväkodin jumppasali. Joihinkin draamaprosesseihin olisi sopinut, että tila olisi saatu mahdollisimman hämäräksi tunnelman luomiseksi, mutta tämä osoittautui mahdottomaksi kesän valaistaessa toimintaa. Draamatuokiot vaativat rauhallisen toteutuspaikan, koska draama on prosessi, joka vaatii keskittyneen ilmapiirin. Pyrimmekin sulkemaan mahdolliset häiriötekijät toiminnastamme pois esimerkiksi sulkemalla tilan ja käytävän välillä olevien ikkunoiden verhot.

Tilan määrittäminen ennen draamaprosessin alkua on tärkeää. Tilan rajaaminen tuo turvallisuuden tunnetta draamaprosessiin osallistujille, kun he tietävät konkreettisesti missä draaman rajat kulkevat (Owens & Barber, 2010: 25). Käytimme jumppasalin rajaamisessa sinisiä patjoja, jotka toimivat näin oleellisena osana draaman maailman ja todellisuuden välillä. Tilaa rajasi myös rakentamamme sermi, jonka takaa esimerkiksi laatikko musiikkeineen ilmestyi ja Satu-teeman kerralla Otso-herra näyttäytyi lapsille (katso liite 1). Tilan tekeminen mie-

lenkiintoiseksi rajaamisen avulla on tärkeää myös draamaprosessin sisäänpääsemisen kannalta, sillä visuaalisesti mielenkiintoinen miljöö kutsuu osallistumaan draamaan.

#### 4.3 Toiminnallisen osion arvioinnin rakenteesta

Laadullisen aineiston käsittelystä tekee haastavan se, että laadulliset aineistot ovat ilmaisultaan monitasoisia ja runsaita (Alasuutari, 1999: 84). Käytimme opinnäytetyömme aineiston keräämisessä apunamme videointia, havainnointilomaketta ja kirjaamiamme muistiinpanoja. Lisäksi keräsimme palautetta päiväkodilta arviointilomakkeella. Työmme arviointi on koostunut monipuolisesta, näkökulmien kokonaisuudesta, joita olemme pyrkineet hyödyntämään opinnäytetyömme tavoitteita palvelleen.

Havainnointimme koostui suurimmaksi osin osallistuvasta havainnoinnista, jolla tarkoitetaan havainnoijan osallistumista havainnoimaansa toimintaan (Eskola & Suoranta, 2000: 98). Havainnointi on luonteeltaan subjektiivista ja valikoivaa. Havainnoijan ennako-odotukset sekä esimerkiksi mieliala ja vireystaso vaikuttavat havainnoinnin tulokseen. Etenkin osallistuvassa havainnoinnissa, havainnoitsija vaikuttaa havainnoitavaan ilmiöön ja toiminnan suuntautumiseen havainnoinnin aikana, mikä on tärkeää ottaa huomioon havainnoinnin tuloksia arvioiessa. Vaikka havainnoitavia näkökulmia olisi lukematon määrä, havainnoijan on aina syytä rajata havainnointiaan siten, että havainnoinnissa on oleellista. Näin tutkimuksessa, esimerkiksi opinnäytetyössä, havaintomateriaali pysyy kohtuuden rajoissa. (Eskola & Suoranta, 2000: 102.)

Opinnäytetyössämme havainnointi ja sen päämäärä oli lapsiryhmien tiedossa, sillä jokaisen ohjauskertamme alussa kerroimme heille toimintamme tarkoituksesta ja esittelimme heille havainnoinnin apuna toimineen videokameran. Havainnoijan roolimme oli kietoutunut ohjaajuuksiemme kanssa, mikä luonnollisesti tarkoitti sitä, että tehtävämme oli viedä toimintaa eteenpäin ja ohjailla sitä. Laadullisen ja osallistuvan opinnäytetyöhön liittyy se, etteivät toiminnasta tehdyt havainnot ole ”tuloksia”, vaan ennemminkin johtolankoja havaintojen kontekstista (Alasuutari, 1999: 78). Monipuolisesta aineistosta joudutaan valikoimaan juuri omaa opinnäytetyötä ja sen tavoitteita palvelevat havainnot. Huomio on täten kiinnitettävä teoreettisen viitekehyksen ja asetettujen tavoitteiden kannalta oleellisiin havaintoihin, vaikka aineistoa olisi mahdollista käsitellä useasta eri näkökulmasta (Alasuutari, 1999: 40). Näin mekin jouduimme puntaroimaan opinnäytetyöhömmme nostamamme valinnat suuren havaintomäärän joukosta.

Käytimme havainnointiaineiston keruussa omaa havainnointilomaketta (katso liite 5). Lomakkeen rakensimme siten, että erottelimme draamaprosessin eri osioita samanlaisin havainnoin-

tikysymyksiin. Pyrimme pitämään lomakkeen mahdollisimman johdonmukaisena ja selkeänä, jotta yksittäisten ohjauskertojen sisältöihin olisi myöhemmin helppo palata. Tällainen yksinkertainen ja selkeä muoto auttoi jälkikäteen myös havaintojen pelkistämisessä, eli siinä, että kykenimme helposti teoreettisen viitekehiksemme pohjalta tehtyjen havainnointikysymysten avulla keskittämään havainnot siihen mikä on olennaista opinnäytetyömme kannalta. (Alasuutari, 1999: 40.) Havainnointilomaketta täytimme aina yhdessä jokaisen ohjauskerran päätteeksi. Päädyimme joka ohjauskerran jälkeen kirjaamaan ylös myös havainnointilomakkeen ulkopuolelle jäävää, toiminnasta noussutta ajatusten virtaa ja nämä muistiinpanot lukeutuivat lopulta osaksi varsinaista aineistoamme.

Valitsimme osaksi aineiston keruuta videoinnin, joka mahdollistaa toimintatilanteeseen palaamisen myöhemmässä havainnointi- ja arviointivaiheessa. Tärkeää laadullisen toiminnan arvioinnissa on se, että arviointi kohdistuu täsmällisesti arvioitavaan tilanteeseen, eikä esimerkiksi arvioijan muistin luomiin mielikuviin. Videointi tarjoaa mahdollisuuden palata sekunnin tarkasti arvioitaviin tilanteisiin ja näin sen kautta, mahdollisimman luonnollisessa toimintaympäristössä kuvattu videomateriaali, palvelee myös tilanteen arvioinnin luotettavuutta. Videomateriaalin katsominen mahdollistaa myös reflektiivisen arvioinnin otteen. Joskus arvioitava toiminta on luonteeltaan sellaista, ettei havainnointiin pysty keskittymään sen aikana. Videoinnit palauttavat mieleen tilanteet ja auttavat huomaamaan myös sellaisia asioita, mitä itse tilanteessa ei tullut ajatelleeksi. Arvioitavan toiminnan videointi mahdollistaa materiaalin kertaamisen yhä uudelleen ja tätä kautta sitä voidaan käsitellä valituista näkökulmista. Yleisesti varhaiskasvatuksessa dokumentointi, jota videointi myös edustaa, on alan kehittämistä auttava väline. (Patrikainen & Toom, 2004: 239-260).

Videoinnin hyötynä koimme erityisesti sen, että sen avulla pääsimme seuraamaan itse toimintaa jälkikäteen ulkopuolisen havainnoijan silmin. Tällaisen havainnoinnin etuna on myös se, että toimintaansa osallistunut havainnoija pääsee jälkikäteen myös arvioimaan itsensä ja ryhmänsä välistä vuorovaikutusta (Heikka, Hujala & Turja, 2009:78). Videoinnin avulla pystyimme nostamaan kirjallisuuden arviointiosuudessa esiin näkemyksiämme ohjaajuudestamme: meidän ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta, sekä meidän keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Videointi palveli näin vahvasti henkilökohtaisen ammatillisen reflektointikykyämme kehittymistä. Draamatuokioidemme jälkikäteen katsominen videomateriaalista synnytti reflektointia keskustelua puolin ja toisin. Näin kuvallinen tallenne konkreettisesta tilanteesta oli tukena sanoittamassa arviointiamme (Mäkitalo, 2009: 217).

Opinnäytetyömme havainnointiin ja arviointiin on osaltaan vaikuttanut myös yhteistyötahomme, eli päiväkotijonka kanssa toteutimme opinnäytetyömme. Heidän arviointityötä varten laadimme arviointilomakkeen (katso liite 6). Lomakkeiden laadinnan tavoin, myös arviointilomaketta laatiessa on lähdettävä siitä, että vastaajalle esitetään mahdollisimman neutraalis-

ti muotoiltuja arvioinnin tueksi asetettuja kysymyksiä (Alasuutari, 1999:110). Tähän peilaten muotoilimme oman arviointilomakkeemme, jonka sisältö tähtäsi opinnäytetyömme monipuoliseen arviointiin. Arviointilomake käsittää kysymyksiä koskien arvioijan osallisuutta opinnäytetyöhömmä sekä aikaisempaa kokemusta draaman käytöstä. Keskeisimmät kysymykset kohdistuvat draamatuokioiden sisältöön, sisällön toimivuuteen sekä arvioijan kokemukseen opinnäytetyömme hyödyllisyydestä tulevaisuuden varhaiskasvatuksen työtä ajatellen. Kysyimme lomakkeelle myös ohjauksestamme, johon halusimme saada palautetta.

Olemme rakentaneet työmme arviointiosuuden siten, että sen keskiöksi olemme valinneet otteita videomateriaalistamme. Olemme litteroineet videoilta suoria lainauksia tuokioiden tapahtumista. Valitsemamme otteet ovat valikoituneet suuresta videomateriaalistamme siitä syystä, että niissä tiivistyy ohjauksetojemme oleellisin anti empatian ja erilaisuuden tunteiden käsittelystä draaman avulla. Olemme poimineet jokaisen teeman ohjaukserroilta tärkeimmät kohdat ja pyrkineet samalla niiden kautta välittämään tietoa draamanharjoitusten toimivuudesta. Nostamiemme otteiden kuvauksen tukena ovat toimineet havainnointilomakkeisiin kerätyt muistiinpanot.

Työmme arviointiosuudessa olemme teema kerrallaan avanneet draamatuokioidemme sisältöä lasten ja meidän ohjaajien näkökulmasta. Valintamme käsitellä teemoja yksitellen perustuu siihen, että pyrimme järjestelmällisesti ja selkeästi havainnollistamaan toimintaamme. Tällainen teemojen erittely edesauttaa yksittäisten teemojen annin tarkentumista. Tekstit rakentuvat siten, että kerromme alkuun käsiteltävän teeman synnystä yleisesti. Tästä siirrymme videomateriaalista poimimiimme litterointeihin, joista nousee esiin draamaprosessien toteutus lasten näkökulmasta. Jokaisen teeman kuvauksen lopuksi olemme vielä esittäneet johtopäätöksiä ja pohdintaa toiminnastamme.

Johtopäätökset olemme tietoisesti sisällyttäneet jokaisen teeman käsittelyosioon erikseen, teemojen arvioinnin rakenteen johdonmukaisuutta lisätäksemme. Johtopäätöksistä olemme tehneet yhteenvetoa, minkä olemme puolestaan sulauttaneet osaksi opinnäytetyömme yhteenveto- ja arviointiosiotamme. Arviointimme kohdistuu siten suoraan opinnäytetyömme tavoitteiden toteutumiseen. Videotallentien nostot ja niistä tehdyt johtopäätökset sekä pohdinnat kohtaavat lapsilähtöisen toiminnan, ohjaajuuden kokemuksen karttumisen sekä tieto-taito pohjamme kehittymisen tavoitteita konkreettisella tavalla.

Olemme eritelleet tekstissä ohjauksetoja viittaamalla joko ensimmäiseen tai toiseen ohjauksettaan, jotta korostuisi se, mitä on tapahtunut saman teeman eri ohjauksetroilla. Näin siitä syystä, että vedimme jokaisen teeman draamaprosessin kahteen kertaan eri ryhmille. Halusimme ottaa arviointiosuuteen mukaan myös draamatoiminnassa käyttämiämme kuvakortteja, sillä niistä havainnollistuu se, mistä esittämistämme, litteroinneissa esiintuomissamme

keskusteluista on ollut kyse. Teknisten ongelmien johdosta, Sirkus-teeman ensimmäinen ohjauskerta ei taltioitunut lainkaan: olemme kuitenkin käyttäneet Sirkus-teeman johtopäätösten sekä pohdinnan yhteydessä havainnointilomakkeen antia hyväksi tuodessamme ilmi kyseisen ohjauskerran sisältöä.

## 5 Satu-teema

Satu-teeman idea sai alkunsa Seija Liukon teoksesta *Ilmaisua ipanoille* (1999), joka sisältää koontiesimerkkejä erilaisista draamaprosesseista. Halusimme rakentaa yhden teemamme kietoutumaan sadun ympärille. Erästä Liukon kokoamasta draamaprosessista löysimme opinnäytetyömme aiheeseen sopivan sadun draamaprosessi runkoineen, jota lähdimme muokkaamaan omanlaiseksemme. Liitteessä 1 on kuvaus draamaprosessin sisältämistä harjoituksista.

Draamaprosessimme satu, ”*Otso-herra eksyy kanisaarelle*” (Kuratomi & Kakimoto, 1986) kertoo karhusta joka eksyy selittämättömästä syystä kanisaarelle, jonka asukkaat ovat hyvin erilaisia kuin hän. Aluksi pelokkaat kanit eivät osaa hämmennykseltään lähestyä isoa pelottavaa karhua, mutta lopulta he löytävätkin yhteisen sävelen karhun kanssa vaikka eivät ymmärrä edes toistensa kieltä. Näin Satu-teemamme käsiteltäväksi aiheeksi muodostui erilaisuuden kohtaaminen.

Sadun kulkua mukaillen kokosimme erilaisia draamanharjoituksia (katso liite 1), jotka käsittelevät erilaisuuden kohtaamista. Keskeisintä draamaprosessissa oli kokea sadun anti roolinoton avulla. Sadun kanssa työskentely edellytti, että otimme lasten kanssa ”pikku kanien” roolin. Sadun päähahmon, Otso-herran, toimme puolestaan konkreettisesti esiin pehmonalle muodossa, lasten nähtäväksi ja kosketeltavaksi. Hahmojen näkyväksi tuominen auttoi lapsia mielikuvitusleikkiin mukaan pääsemisessä.

Satu-teeman toisella ohjauskerralla suurin osa lapsista oli 4-6-vuotiaita, joille halusimme tehdä sadun nalle-hahmoineen mielenkiintoisemmaksi. Tämän toteutimme pukemalla draamaprosessiin kuuluvan pehmonallen (katso liite 1) merirosvoksi. Tätä merirosvo-teemaa mukailen lisäsimme draamaprosessiin osion, jossa lapset saivat huivit merkiksi siitä, että kuuluvat samaan ”kaniheimoon”. Näin pyrimme tekemään draamaprosessin mielenkiintoisemmaksi vanhemmalle lapsiryhmälle ja nostamaan teeman aiheen heille mielekkääksi.

### 5.1 Toteutus lasten näkökulmasta

Ennen ensimmäisen ohjauksettamme alkua kävimme läpi ohjaukseran sisältöä ja totesimme, että meiltä puuttui se jokin, jolla merkitsisimme siirtymisen draaman maailmaan. Satua muokailin tulimme ajatelleeksi kanisaarelle ”soutamista”, ja tätä ideaa innoitti myös sattumalta siniset patjat, joilla rajasimme työskentelytilan.

*Ensimmäisellä ohjaukserallamme draamaprosessin käynnistyttyä lapsi, joka oli tuokion alusta lähtien ollut vetäytyväisempi ja ihmetelty kauempana muista, seurasi kuitenkin tarkkaavaisena kanisaarelle soutamista. Ohjaaja juonsi soutamista ääneen: ”...sit soudetaan ja soudetaan..” johon etäämmältä tilanetta seurannut lapsi huudahti: ”...ja laitetaan moottori päälle!” Tähän ohjaaja tarttui ja totesi: ”Ai moottori? No joo!” ja moottori lähti käyntiin.*  
(Videomateriaali ensimmäiseltä Satu-teeman ohjaukseralta.)

Satu-teeman draamaprosessimme kuului osio, jossa toinen meistä ohjaajista liikutteli sermin takana pehmonalle (katso liite 1). Pehmonallen näkeminen sai ensimmäisellä ohjaukserallamme yhden lapsista pelästymään ja purskahtamaan itkuun. Tämä aiheutti lapsiryhmässä hämmennystä, mikä näkyi lasten katseissa: kaikki pysähtyivät ja pienen hetken ajan koko ryhmän huomio kiinnittyi itkevään lapseen.

*Ohjaaja luki satua ja lapset kuuntelivat keskittyneesti. Kun sivua käännettiin ja ohjaaja näytti lapsille uutta kuvaa, yksi lapsista totesi iloisesti: ”Hei karhu!... Uimassa!” Pian tämän jälkeen pehmonalle ilmestyi lasten näkyville sermin taakse. Äskettäin satukirjasta nallea ihastellut lapsi huomasi ilmestyneen nallen ja totesi pelästyneenä: ” Karhu!” ja peitti käsillä kasvonsa ja rupesi itkemään.*  
(Videomateriaali ensimmäiseltä Satu-teeman ohjaukseralta.)

Toinen ohjaajista meni lohduttamaan itkevää lasta, mutta hyvin pian yksi lapsista lähestyi pelästynyttä lasta ja rupesi lohduttamaan tätä.

*Toisen ohjaajista istuttua itkevän lapsen viereen, draamaprosessi jatkui pehmonallen kiikaroinnilla, johon ohjaaja muita lapsia kehotti. Yksi lapsista istahdi tällöin itkevän lapsen viereen ja sanoi hänelle: ”Se on vaan leikkikarhu.” Kun itkevä lapsi jatkoi itkemistään, ja sanoi haluavansa pois, hänen vieressään istuva lapsi totesi ohjaajalle: ”Me voidaan olla kolmisteekin.”*  
(Videomateriaali ensimmäiseltä Satu-teeman ohjaukseralta.)



Sadun käyttäminen draamaprosessin runkona osoittautui molemmilla ohjauskerroilla toimivaksi ratkaisuksi. Etenkin ensimmäisellä kerralla satu piti mielenkiintoa yllä ja ohjaajan avustuksella herätti paljon keskustelua.

*Ohjaaja 1: "Mistähän se Otso-herra on tullut?"*

*Lapsi A: "Mä tiiän!"*

*Ohjaaja 1: "No kerro?"*

*Lapsi A: "Se tuli ton tommosen patjan takaa!"*

*Ohjaaja 1: "No mut jos me ollaan siellä saarella ja meitä ympäröi meri, niin mistä se on tullut?"*

*Ohjaaja 2: "Niin mitä siel meren takana vois olla?"*

*Lapsi A: "Aarresaari!"*

*Ohjaaja 1: "Okei, no milläs se sitten tuli?"*

*Lapsi A: "Ehkä laivalla?"*

*Lapsi B: "Soutamalla!"*

*Ohjaaja 1: "Oisko se voinu lentää?"*

*Lapsi A, B ja C: "Ei!"*

*Lapsi A: "Ei se osaa lentää. Ei, ei sil oo siipii!"*

*Lapsi C: "Linnuilla on siivet!"*

*Ohjaaja 1: "Oisko se voinu uida?"*

*Lapsi A: "Ei se osaa uidakaan."*

(Videomateriaali ensimmäiseltä Satu-teeman ohjauskerralta.)

Toisella Satu- teeman ohjauskerrallamme, saavuttuamme kanisaarelle, kyselimme lapsilta mitä saarella näkyi.

*Lapsi A: "Hei. Jos ei oo puita eikä mitään, niin sittenhän me voitais koittaa vaikka semmost ideaa, et voitais koittaa taikamaalausta tai jotain."*

*Ohjaaja 1: "Sattuipa hyvin, koska mulla on täällä taikaliitu, näkymätön. Ja tällä taikaliidulla pystyy maalata tähän maailmaan ihan mitä vaan."*

*Lapsi B: "Ei tos oo mitään."*

(Videomateriaali toiselta Satu-teeman ohjauskerralta.)

## 5.2 Johtopäätökset toiminnasta

Satu-teemamme ohjaukerrat todistavat sadun käyttämisen potentiaalinen draamaprosessin lähtökohtana. Molla Walamies nostaa gradussaan esiin, että satua ja tarinallisuutta on käytetty tietoisena varhaiskasvatuksen keinona vuosikymmenestä toiseen. Viihdyttämisen ja huvittamismerkityksensä lisäksi sadut ovat varhaiskasvatuksessa aina jollakin tasolla toimineet oppimisen kanavana, kun esimerkiksi nukketatteriesityksin, lapsille on pyritty välittämään eettisiä viestejä. (Walamies, 2007: 34.) Tarinallisen muotonsa vuoksi, satu toimii ehdottoman hyvänä lähtökohtana eettisten asioiden käsittelylle.

Ensimmäisen ohjaukertamme alussa, matkatessamme kanisaarelle, tartuimme sivussa seuranneen lapsen ideaan matkustaa saarelle moottoriveneellä. Tämä oli tärkeää, sillä näin lapsi pääsi heti alusta alkaen osallistumaan draamaprosessin kulkuun. Kyseessä oli siis ensimmäinen kerta, kun ohjasimme opinnäytetyöhöme liittyen lapsiryhmää. Alusta alkaen toimimme ilmi lapsille osallistumisen vapaaehtoisuuden ja sen, että heillä oli myös mahdollisuus katsoa toimintaamme sivusta ja osallistua silloin, kun siltä tuntui. Aika ajoin pyrimme kannustamaan sivuun seuraamaan jääneitä lapsia, mutta emme missään vaiheessa pakottaneet heitä osallistumaan.

Tämän aivan ensimmäisen ohjaukertamme alussa, huomasimme unohtaneemme miettiä tavon, miten siirtyä todellisuudesta mielikuvitusmaailmaan ja palata sieltä takaisin. Tämän siirtymisen merkitseminen on tärkeää draaman kannalta, koska se määrittää draamatyöskentelyn alkamista, kuin myös loppumista. Näin valitsemamme tapa ”soutaa” kanisaarelle toimikin raja-aitana tämän maailman ja mielikuvitusmaailman välillä. Käytimme soutamista draaman maailmaan siirtymisen välineenä ohjaukserroilla, joihin soutaminen sopi. Käytimme soutamista usein siitä syystä, että se siivitti toistuvuutta, mikä on draamassa tärkeää. Toistuvuus draamassa luo turvallista ilmapiiriä draaman osallistuvissa: koska draaman maailman sisään meneminen voi tuntua hämmentävältä ja ahdistavaltakin (Owens & Barber, 1998: 14).

Ohjaajan on hyvä lievittää draamaan siirtymisen herättämien kielteisten tunteiden muodostumista käyttämällä toistuvia elementtejä draamantyöskentelyssä. Tällaisten toistuvien elementtien avulla (kuten esimerkiksi sen, että soutaminen merkitsi työskentelyssämme draaman alkamista tai päättymistä) draamaan osallistuneiden jännitys tulevasta heltyy, kun he kohtaavat entuudestaan tutun draaman elementin ja pystyvät sen avulla arvaamaan, mitä siitä seuraa. Teatteri-ilmaisun ohjaaja Lotta Ora painotti haastattelussamme toistuvuuden tärkeyttä, nimenomaan lapsiryhmien kanssa. Tuttu toistuva rakenne, esimerkiksi draaman alkamisen ja loppumisen merkitseminen tietyllä tavalla, on miellyttävää pienille lapsille, koska se luo turvallisuutta. Toistuvuutta voidaan käyttää draamaprosessissa myös symbolististen esineiden välityksellä: esimerkiksi meidän opinnäytetyössämme käytimme jokaisessa draamaprosessissamme vaaleanpunaisesta laatikosta tunnusmusiikkeineen kuvastamaan draamassa etenemistä. (Ora, 2010.)

Ensimmäisellä ohjaukskerrallamme, sivuun muiden toimintaa seuraamaan jäänyt lapsi osoitti passiivisuudellaan haluttomuutta osallistua yhteiseen toimintaan. Soutamista hetken aikaan seurattessaan, hän kuitenkin innostui ehdottamaan ryhmälle moottorin laittamista päälle. Tämä toi ilmi lapsen epäroinnin siitä, hypätäkö draaman maailmaan vai ei. Draamaprosessiin kuuluu se, että osallistujat kykenevät luottamaan draaman tapahtumiin. Tällöin he uskovat luottamuksen vallitsemiseen ryhmässä, mikä puolestaan antaa osallistujille turvallisuutta ja rohkeutta olla mukana draamaprosessissa (Owens ja Barber, 1998: 15.) Täten samaisen lapsen käytöksestä voi todeta, että hän selvästi pohti luottaako ryhmäänsä ja uskaltaako draamaprosessiin. Toimivaan draamaan tarvitaan kaikkien osallistujien halu todella olla mukana draamaprosessissa, sillä ilman sitä draama ei käynnisty. Osallistuminen draamaan tulee aina perustua vapaaehtoisuuteen. (Owens & Barber, 1998: 14.)

Ensimmäisen ohjaukskerran alkupuolella meidät pääsi yllättämään valitsemamme esineen, pääroolissa olleen pehmonallen, symbolisuuden vaikuttavuus. Yksi toimintaamme osallistuneista lapsista koki voimakkaan pelkoreaktion nähdessään pehmonallen ensi kertaa. Pelkoa hän ilmaisi avoimesti itkemällä ja vetäytymällä ja hänen kehonkielensä viesti selvästi sitä, että hän haki turvaa muista draamaan osallistuneista. Vilpitöntä reaktiota pohtiessamme, tulimme ajatelleeksi sitä, että draaman maailmaan heittäytyminen olisi hämärtänyt lapsessa faktan ja fiktion rajan ymmärtämistä, kun sadussa seikkaillut Otso-herra tuotiin todeksi pehmonallen muodossa.

Toisaalta lapsen pelkoreaktio oli niin voimakas, että jo ohjaustilanteessa tajusimme, että kyse ei ollut ainoastaan draaman vaikuttavuuteen heittäytymisestä, vaan lapsi viesti selkeästi pelkoa nimenomaan lelunallea kohtaan. Pehmonalle herätti selvästi lapsessa animismiin viittaavia tunteita. Animismi, eli esineiden kuvittelemisen eläväksi, on omiaan aiheuttamaan ahdistustakin mielikuvitusmaailmassa leikkivässä lapsessa, mutta tätä voi tapahtua myös leikin ulkopuolisessa elämässä (Nurmiranta, Leppämäki & Horppu, 2009: 35). Toisen ohjaajan vaivihkaa poistuminen sermin taakse ja pehmonallen liikuttaminen vaikutti varmasti myös siihen, ettei lapsi kyennyt hahmottamaan pehmonallen olevan vain lelu, jota ohjaaja liikutti.

Ennalta arvaamaton itku- ja pelkoreaktio sai aikaan tapahtumienketjun, jonka avulla pääsimme lasten kanssa syventymään aiheeseen. Itkevää lasta lohduttamaan tullut toinen lapsi osoitti toiminnallaan tilanteessa olleille empatian todellistumista. Lohduttava lapsi lähestyi itkevää lasta fyysisesti tarjoamalla hänelle turvaa kainalostaan. Hän lohdutti itkevää lasta myös sanallisesti ja itkun vain yltyessä, hän ehdotti ohjaajille ratkaisuksi itkevän lapsen poistamista tilasta ja draamaprosessista. Näin toimiessaan, 4-vuotias osoitti jo hyvin sisäistynyttä empatian kykyä. Täten hän osoitti, että kykeni omien tunteiden tunnistamiseen, mikä on edellytys toisten tunteisiin eläytymiseen ja myötätunnon osoittamiseen. Kyseisen lapsen ikä-

sillä on todettu tunteisiin eläytymisen ja empatian kehittymisen alkamisen olevan herkimmillään. (Nurmiranta, Leppämäki & Horppu, 2009: 55.)

Draaman harjoituksiemme tarkoituksena ei ollut puskea väkisin luonnollisia empaattisuuden reaktioita esiin, vaan tunnereaktioita syntyi spontaanisti. Edellisen esimerkin kaltaisen empatian tunteen syntyminen ja näkyminen draamatyöskentelyn aikana on merkittävää, koska se todistaa, että draama toimii empatian tunteen tutkimisen välineenä lapsiryhmässä. Draamatyöskentelyssä syntyi näin ennalta suunnittelematon empatian tunteen ilmentyminen, mikä ei kuitenkaan pois sulje sitä, ettei kyseinen lapsi olisi voinut reagoida samalla tavalla myös draaman ulkopuolella. Draaman harjoituksemme edesauttoi ja mahdollisti empatian tunteen ilmentymisen lapsessa. Draama kokoaa osallistujiensa kokemukset yhdessä jaettavaksi. Yhdessä työskentely auttaa kasvattamaan ymmärrystä toisia kohtaan, mikä puolestaan johtaa empatian kyvyn kehittymiseen (Ruokonen, Rusanen, & Välimäki, 2009: 35). Draama on siten hyvää harjoitusta yhdessä toimimiselle.

Satu-teeman kertojen ehkäpä mielenkiintoisinta antia olivat keskustelut lasten kanssa sadun aiheesta. Etenkin toisella ohjauskerralla keskustelussa oli monia ulottuvuuksia, kun se siirtyi välillä lapsien keskinäiseksi spontaaniksi vuoropuheluksi. Tällainen heittäytyminen on merkki siitä, että onnistuimme lapsiryhmän kanssa luomaan luottamuksellisen ja turvallisen ilmapiirin, joka on tärkeää draaman toimivuuden kannalta. Ryhmän spontaani heittäytyminen ja draaman johdattaminen ryhmän toiveiden mukaisesti saa draaman lopulta muodostumaan ryhmän näköiseksi, mikä puolestaan vahvistaa draamaprosessin vaikuttavuutta yksilöissä. (Owens & Barber, 1998: 14.)

Keskustelun kautta pääsimme lasten kanssa draamaprosessin aiheiden ytimeen. Loppujen lopuksi keskustelu oli kuitenkin hyvin pitkälti ohjaajavetoista: johdatimme ja ohjasimme lapsia käymään keskustelua. Pyrimme kuitenkin siihen, että lapset saivat omalla osallistumisellaan viedä draamaa eteenpäin sillä ohjaajan neuvotteleva ja joustava työskentelytapa tukee turvallisen ilmapiirin toteutumista ja draaman toimivuutta (Owens & Barber, 1998: 14). Kuten Molla Walamies gradussaan toteaa, dialogisuus ohjaajan ja ohjattavien välillä on keskeistä. Ohjaajan tilanteen samanaikaisella hallinnalla, sekä joustavuudella on suuri merkitys draamaprosesseissa. (Walamies, 2007:198.)

Etenkin Satu-teeman toisella ohjauskerralla lapsiryhmässä oli havaittavissa voimakasta ja rohkeaa heittäytymistä draaman maailmaan. Valitsimme ohjauskertojen kollektiiviseksi rooliksi pikkukanin roolin, minkä idea pohjautui suoraan käyttämäämme satuun. Kollektiivisen roolin käyttäminen antaa ryhmälle ja sen toiminnalle painopisteen ja näkökulman, mistä käsin on helpompi osallistua draamaan. (Owens & Barber, 2010: 26).

Roolienotto pikkukaneiksi (katso liite 1) onnistui ja tämä näkyi siinä, että lapset uskaltautuivat lähteä mielikuvitusleikkiin mukaan. Tästä esimerkkinä on yhden lapsen esiin tuoma idea maalata mielikuvitusmaailma. Tämänlaisella rohkealla draamaa suuntaavalla ehdotuksella kyseinen lapsi osoitti olevansa vahvasti pikku-kanin roolissaan, josta käsin hän halusi osallistua yhteisen draamaprosessin rakentamiseen. Tämä kuvastaa sitä, että lapsi oli onnistunut etäännyttämään oman henkilökohtaisen minänsä kanin roolistaan ja osallistui draamaan objektiivisesta näkökulmasta käsin. Näin hän todisti päässeensä roolinotossa niin syvälle, että kykeni tutkimaan roolihahmonsa asennoitumistapoja: tässä tapauksessa ehdotuksen kautta. (Owens & Barber 2010: 36-37.)

Edellä mainitun lapsen innostuessa näkymättömästä taikaliidusta, toinen lapsi ei ymmärtänyt alkuun yhtään toiminnan ideaa, ja kommentoi tätä tylästi. Lopulta kyseinen lapsi innostui kuitenkin maalaamisesta ja tahtoi olla ensimmäinen maalari. Lapsen käyttäytyminen edustaa draamaan heittäytymisen haasteellisuutta. Draaman mielikuvitusmaailmaan heittäytyminen voi tuntua etenkin ensikertalaisesta draamaan osallistujasta ahdistavalta, pelottavalta ja ennen kaikkea etäältä ajatukselta (Owens & Barber, 1998: 14). Toisaalta taas mielikuvitusleikkiin pohjaava draama voi vastustelusta huolimatta imaista sisäänsä ja viedä mukanaan, etenkin jos muut draamaan osallistujat toiminnallaan edesauttavat mukaan lähtemistä.

### 5.3 Satu-teeman pohdinta

Huomioon ottaen, että Satu-teeman kerrat olivat ensimmäiset draamanohjauskertamme päiväkodilla, suoriuduimme niistä mielestämme hyvin. Ensimmäiset ohjauskerrat käynnistivät meissä oppimisprosessin, tarkemmin sanoen halun ja herkkyyden kehittyä ja kehittää ohjauskertamme. Tämä näkyi tulevien ohjauskertojen sisällössä jo pelkästään siinä, että suunnitteluvaiheessa ja ohjauskertojen jälkeisissä yhteenvetokeskusteluissamme, lähdimme liikkeelle aina siitä mitä voisi ja tulisi kehittää, muokata ja tehdä toisella tavalla.

Ensimmäiset ohjauskertamme loivat pohjan muun muassa sen huomioonottamiselle, että kuinka tärkeää on vastata ohjattavan ryhmän toiveisiin ja antaa niiden johdattaa draamaa. Esimerkkinä tästä oli toisella Satu-teeman ohjauskerrallamme se, että tartuimme lapsen toiveeseen maalata mielikuvitusmaisemaa. Tällä tavoin lapset pääsivät osallistumaan draamaprosessin rakentamiseen omaehtoisesti eli toimintamme toteutti lapsilähtöisyyden tavoitetta.

Lapsiryhmästä huokui myös aika ajoin heittäytymättömyyttä ja vetäytyneisyyttä draaman harjoituksia kohtaan, joka pisti silmäämme etenkin Satu-teeman ohjauskerroilla. Tällaista olemista draamassa, voidaan kuvata myös passiiviseksi osallistumiseksi draamaan, mikä on yhtäläillä osallistumista kuin aktiivinen osallistuminen. Passiivisuus ei aina merkitse sitä, että

osallistuja kokisi draaman kielteisenä, vaan se voi esimerkiksi kertoa osallistujan pelon tunteista. Ensikertalaisista draamaan osallistujista roolinotto draaman maailmassa voi tuntua hankalalta ja epärealistiselta. (Owens & Barber, 2010: 21.)

Vaikka joku osallistujista jäisikin aika ajoin seuraamaan muiden toimintaa ja draamaa etäämmältä, osallistuu hän silti läsnäolollaan toimintaan. Esimerkiksi ihan ensimmäisellä ohjaukserollamme yksi lapsista jäi seuraamaan tekemistämme aluksi sivuun, mutta osallistui yhteiseen toimintaan välillä kommentoimalla ääneen tapahtumia ja vähitellen hän myös uskaltautui tulemaan mukaan toimintaan. Oli tärkeää, että sallimme hänen tapansa osallistua myös siitä syystä, jotta draamatuokiomme palveli lapsilähtöisyyttä. Vetäytyneisyyttä draamaa kohtaan tapahtui jokaisella ohjaukserolla jossakin määrin, mutta ohjaukserollien kuluessa, vetäytyneisyyteen tottuneena, emme kiinnittäneet siihen niin suurta huomiota enää.

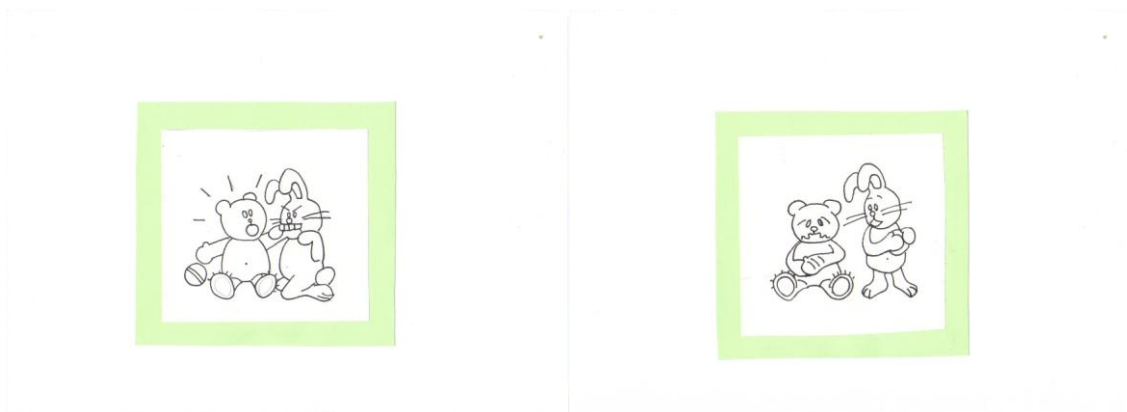
Lasten ennalta tunteminen olisi auttanut draamaprosessien sisältöjä suunniteltaessa. Aivan ensimmäisellä ohjaukserollamme pehmonalle pelästyneen lapsen käsinukkepelosta kuulimme vasta tapahtuneen jälkeen lapsen tuntevalta työntekijältä. Jos olisimme tiedneet yhden lapsen käsinukkepelosta, olisimme ehkä osanneet olla ottamatta häntä mukaan pehmonallennilместymiskerralle tai jättää pehmonallennilместymiskohdan kokonaan pois draamaprosessista.

Toisaalta pehmonallennilместymisen poisjätö ja suunnitelmien muuttaminen yhden osallistujan takia olisi ollut pois muilta lapsilta, varsinkin kun pehmonallella oli iso osa draaman vaikuttavuudessa. Toisaalta taas olisimme luultavasti ottaneet käsinukkepelkoisen lapsen toimintaamme mukaan, vaikka olisimme olleet hänen pelostaan tietoisia: olisimme ennalta kyenneet suunnittelemaan pehmonallennilместymisen niin, että se ei olisi tapahtunut niin yhtäkkiä. Loppujen lopuksi, lapsi joutui kohtaamaan pehmonallennilместymisen siinä missä muutkin ja hänen reaktionsa oli sen mukainen. Näin hän draamaprosessimme kautta tuli kohdanneeksi oman pelkonsa.

Ehkäpä mielenkiintoisinta Satu-teeman draamaprosesseissa oli useat erilaiset spontaanit reaktiot, joista monet olivat yllättäviä. Esimerkiksi yhden lapsen itkuun purskahtaminen sai toisen lapsen tunteet heräämään. Tämä puolestaan tuki draamaprosessiamme, ja koko opinnäytetyömme idean tarkoitusta. Spontaanien reaktioiden ottaminen osaksi draaman kulkua on tärkeää, koska sitä kautta draamasta syntyy ryhmänsä näköinen. Draamalla on taipumus muuttua ja muokkautua työskentelyn edetessä omia ennalta suunnittelemtomia reittejään, mikä tekee draaman maailmasta arvoituksellisen.

## 6 Kuva-teema

Kuva-teeman ohjauskertojen juuret pohjautuivat toisen meistä jo tekemiin kuvakortteihin, jotka sisälsivät tarinan ”Nallukasta ja Pupusesta”. Tarinassa kaverukset Nallukka ja Pupunen ajautuvat ristiriitaan kun Pupunen haluaa leikkiä Nallukan pallolla. Nallukka ei halunnut luopua pallostaan, josta kimpaantuneena Pupunen puraisee Nallukkaa. Kyseisten korttien toimivuutta juuri samanikäisten lasten kanssa oli testattu jo aikaisemmin työharjoittelujakson yhteydessä. Kuvasarjatarinan toimivuuden innoittamana halusimme ottaa sen osaksi draamaprosessia. Kuvasarjatarinalla haettiin lapsia osallistavaa, keskustelevaa otetta draamaprosessin etenemiseen. Toisin sanoen kuvasarjatarinan tarkoituksena oli toimia keskustelun herättäjänä. Molla Walamiehen näkemystä mukailien, eräänä periaatteena draamallisessa toiminnassamme oli tunnustaa dialogisuuden mahdollisuus kasvatuksellisen toiminnan perustana (Walemies, 2007: 40).



Kuva 2: Pupunen puree Nallukkaa ja Nallukalle tulee paha mieli

Kuvasarjatarina- harjoituksen staattisuuden vuoksi päätimme ottaa sitä seuraamaan aktiivisemmän harjoituksen. Tämä harjoitus oli ”peikkoleikki” (katso liite 2), johon saimme idean haastateltuamme teatteri-ilmaisun ohjaaja Lotta Oraa. Peikkoleikin alkuintron tarkoitus oli provosoida lapsia yhteishenkeen peikkoa vastaan ja herättää lapsissa ajatus peikon ilkeydestä. Harjoituksen edetessä, halusimme tuoda esiin peikon inhimillisyyden ja viedä ilkeyden inhon tunnetilan myötätuntoon. Näiden kahden tunnetilan ristiriitaisuudella pyrimme testaamaan myös lasten tunneherkkyttä. Kuvasarjatarina ja peikkoleikki-harjoitusten kautta Kuva-teeman käsiteltäväksi aiheeksi nousi ennen kaikkea empatia. Liitteessä 2 on kuvaus draamaprosessin sisältämistä harjoituksista.

### 6.1 Toteutus lasten näkökulmasta

Peikkoleikki herätti molemmilla ohjauskerroilla voimakkaita tunteita: päällimmäisenä jännitystä ja pelkoakin. Leikin idea tempaisi kuitenkin nopeasti mukaansa, kun lapset saivat yhdessä toisen ohjaajan kanssa liittoutua pelottavaa peikkoa vastaan. Toisella ohjauskerralla yksi lapsista pelästyi suuresti peikkoa, rupesi itkemään, ja kieltäytyi osallistumasta peikkoleikkiin. Kyseinen lapsi istui leikin ajan tarkkaavaisena sivussa. Kun leikkiosuus oli ohi peikon purskahdettua itkuun, lapsilta kysyttiin mahdollisia syitä tämän itkuun ja sitä tulisiko peikko ottaa mukaan leikkiin. Pelästynyt lapsi oli vahvasti sitä mieltä, että peikko ei saisi osallistua leikkiin. Lopulta lapset päätyivät ottamaan peikon mukaan leikkiin, ja yllättäen aiemmin pelästynyt lapsi oli ensimmäisenä halukas toimimaan peikkona.

Kuvasarjatarina herätti puolestaan molemmilla ohjauskerroilla hedelmällistä keskustelua tarinan teemasta. Lapset olivat molemmilla ohjauskerroilla keskittyneinä mukana tarinan kulus-  
sa. Kuvasarjatarinaan liittyvä, lapsia osallistava kysymysten esittäminen herätti lapsissa samaistumista tarinan tapahtumiin. Eräs lapsista muun muassa totesi, että purema haavaan tulisi laittaa geeliä, mitä hänen isänsä aina laittaa haavoihin.

Ensimmäisen Kuva-teeman ohjauskertamme lopulla kävimme kuvasarjatarinaa läpi käyttäen ilmekortteja apuna (katso liite 2).

*Ohjaaja 1: "Kattokaapa Pupusen ilmettä, miltä siitä mahtaa tuntua, kun se ei saanut sitä palloa?"*

*Lapsi A: "Vihaselta."*

*Ohjaaja 1: "Mikä kortti näistä olis se vihanen?"*

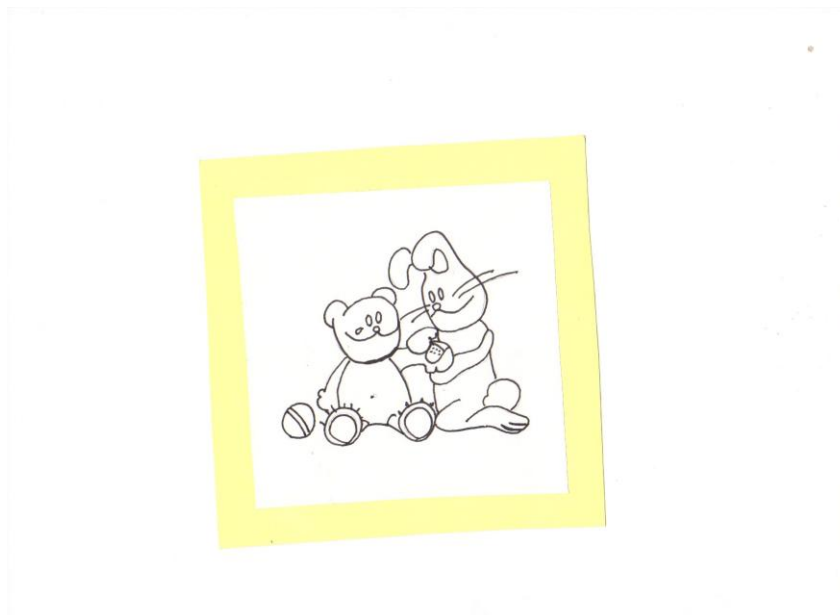
*Lapsi A: "Tää! (osoittaa vihaista ilmekorttia) Kun se nalle ei antanu sitä palloa, nii siksi se puras sitä."*

*Ohjaaja 2: "No miltä siitä Nallukasta tuntui kun se pupu puras?"*

*Lapsi B: "Ihan pahalta."*

(Videomateriaali ensimmäiseltä Kuva-teeman ohjauskerralta.)





Kuva 3: Pupunen laittaa Nallukalle laastarin

Kuvat auttoivat lapsia nimeämään erilaisia tunnetiloja.

*Ohjaaja 1: ” Miltä siitä Nallukasta mahto tuntua?”*

*Lapsi A: ”Se Pupu laitto laastarin, niin siit tuli ilonen!”*

(Videomateriaali ensimmäiseltä Kuva-teeman ohjauskerralta.)

## 6.2 Johtopäätökset toiminnasta

Kuva-teeman ohjauskerroilla pääsimme lapsiryhmien kanssa hyvin konkreettisella tasolla käsiiksi empatian tunteeseen. Valitsemamme harjoitukset puhuttelivat eri-ikäisiä lapsia eri tavoin. Peikkoleikki herätti laajan skaalan erilaisia, voimakkaitakin tunteita. Peikon ilmestyminen lapsiryhmän keskuuteen aiheutti jännityksen ja pelon tunteita, joista siirryttiin nopealla tahdilla toisenlaiseen tunnetilaan, kun peikko rupesi itkemään. Suurimpana havaintona tästä tunnetilasta toiseen siirtymisestä oli se, että vanhemmat lapset (yli 4-vuotiaat) kykenivät helpommin siirtämään alkujännityksensä sivuun. He kävivät pelon ja alkuhämmennyksen tilan nopeasti läpi ja innostuivat lähtemään leikkiin. Heistä huokui tilannetaju, kuin myös leikin sanoman ymmärtäminen.

Nuoremmille (alle 4-vuotiaat) lapsille peikkoleikki synnytti kauttaaltaan isompaa tunnemyllerrystä. Välillä vaikutti siltä, että nuoremmat lapset eivät olisi kyenneet ollenkaan harjoitusten aikana hahmottamaan faktan ja fiktion (eli draaman ja todellisuuden) eroa: pienemmät lapset elivät alkujännityksessä läpi harjoituksen, vaikka näennäisesti pääsivät siitä eroon. Tämän

myötä he kykenivät osallistumaan harjoituksiin, mutta osa heistä jäi kuitenkin ensimmäisen tunnetilansa vangiksi.

Suuri ero vanhempien ja nuorempien lasten tunteiden käsittelyssä johtunee osaksi heidän kehitysvaiheistaan ja yksilöllisyydestä. Vaikka iältään kolmevuotias ei vaikuta olevan kaukana esimerkiksi viisivuotiaasta, heidän välillään valitsee eroja kehityksen kannalta. Meidän opinäytetyömme näkökulmasta, lasten kehityksellisiä eroja pohtiessa, on tarkoituksenomaista nimenomaan keskittyä emotionaaliseen kehitykseen. Sosiaalisiin tunteisiin lukeutuvan empatian tunteen kehittyminen on kiinni siitä, että lapsi kykenee tunnistamaan ja tiedostamaan omia tunteitaan. Tämän kyvyn avulla lapsi pystyy tunnistamaan tunteita myös toisessa ihmisessä ja sitä kautta ymmärtämään tätä: näin lapselle kehittyy kyky empatiaan. (Nurmiranta, Leppämäki & Horppu, 2009: 55.) Kuva-teeman ohjauskerroillemme osallistuneet vanhemmat (yli 4-vuotiaat), osoittivatkin kykyä asettua toisen asemaan, esimerkiksi juuri peikkoleikki-harjoituksessa, jossa heidän oli myös nuorempiaan vaivattomampi edetä nopeassa sykkeessä vaihtuvista tunnetiloista huolimatta.

Synnynnäisten sosiaalisten tunteiden, kuten empatian kehittyminen alkaa jo varhaisessa lapsuudessa ja ne ovat jo kehittyneitä toisella ikävuodella (Nummenmaa, 2010: 169). Kolmevuotiaat lapset kykenevät tutkimusten mukaan jo hyvin monipuolisesti käsittelemään myös empatian tunteita (Nummenmaa, 2010: 174). Kaikkien kolmevuotiaiden kohdalla tämä ei kuitenkaan päde, sillä niin kuin muukin kehitys, emotionaalinen kehitys on jokaisen lapsen kohdalla hyvin yksilöllistä ja etenee omia aikojaan.

Tämän huomasimme myös Kuva-teeman draaman ohjauskerroillamme, joille osallistui lapsia kohderyhmämme nuorimmasta päästä. Kaikki 3-vuotiaat eivät kyenneet työskentelemään samoin tavoin empatian käsittelyn kanssa, kuin ikä-toverinsa. Peikkoleikki-harjoituksessa monilla heistä ensimmäinen tunnekokemus oli pelko peikkoa kohtaan ja he jäivät tämän tunteen valtaan herkästi. Kun yhdeltä heistä kysyttiin harjoituksen edetessä, saako peikko osallistua yhteiseen leikkiin, lapsi kielsi jyrkästi peikon osallistumisen. Tämä saattaa kuvastaa kyseisen lapsen emotionaalisen kehityksen olevan vielä sillä tasolla, että omien tunteidenkin tunnistaminen ja käsittely on vaikeaa. Harjoituksessa edettiin nopeaan tahtiin, mikä on omiaan herättämään hämmennystä. Edellä mainitusta lapsesta kuitenkin näkyi, että hänen oli ylipäätänsä vaikea sisäistää ja käsitellä pelottavaa peikkoa inhimillisenä olentona, jonka tunteet ovat samanarvoisia, kuin kenen tahansa muun leikkitoverin.

Pelon sekaisin tuntein tilanteeseen osallistunut lapsi ilmaisi kielteisiä tunteita peikkoleikki-harjoitusta kohtaan itkemällä. Itkeminen on jo vastasyntyneillä keino ilmaista tunteitaan: esimerkiksi nälän tai pahanolon tunnistaminen johtaa itkureaktioon, jolla lapsi pyrkii viestimään tunteistaan ympäröivään maailmaan. Näin itkeminen onkin ensimmäisiä tunneilmaisun

tapoja. (Nummenmaa, 2010: 165.) Tähän vedoten peikkoleikki-harjoitukseen kielteisesti suhtautunut lapsi saattoi itkureaktiollaan ilmentää pelästymistä. Koska hänen ikäisillä lapsilla mielikuvituksen kehitys on vilkkaimmillaan, saattaa siitä seurata pelon tunteen esiintymistä ja lisääntymistä, esimerkiksi uusissa tilanteissa (Nurmiranta, Leppämäki & Horppu, 2009: 57). Itkureaktio saattoi johtua myös mahdollisesti siitä, että lapsen valmius käsitellä tunteita ei ollut juuri siinä tilanteessa herkkänä, vaan pelko vei voiton. Lapsi ei kyennyt ajattelemaan toisen ohjaajan vain esittävän peikkoa, vaan kuvitteli peikon olevan todellinen. Hämmennyneenä tästä, lapsi ei myöskään kyennyt yhtä nopeasti kuin muut etenemään tunteidensa käsittelyssä ja peikkoleikki-harjoituksessa. Tämä analyysi ei poissulje sitä, ettei kyseinen lapsi olisi kykenevä muunlaiseen tunneilmaisuun, kuin itkuun toisenlaisessa tilanteessa. Hänen reaktionensa saattoi olla hyvin tilannekohtainen.

Peikkoleikki-harjoitus herätti lapsiryhmissä voimakkaita tunteita harjoituksessa vallinneen jyrkän vastakohdan eli kontrastin myötä: toinen ohjaajista hyppäsi lennossa peikon rooliin, minkä hyväksyminen oli lapsille aluksi vaikeaa. Roolinvaihdos muutti selkeästi draaman tunnelmaa, johon lapset reagoivat kukin omalla tavallaan, esimerkiksi yksi heistä alkoi itkeä. Vastakohtien käyttö onkin omiaan lisäämään draaman vaikuttavuutta (Owens & Barber, 1998: 17). Pelkästään ohjaajat eivät käyneet peikon roolissa, vaan tämä mahdollisuus tarjottiin myös lapsille. Tämän tarkoituksena oli, että lapset pääsisivät peikonroolista käsin tutkimaan peikon subjektiivutta. Roolista käsin heille tarjoutui mahdollisuus käsitellä peikon tunteita ja kohdata muiden harjoitukseen osallistuvien lasten reaktioita. Peikon roolin kautta lapset pääsivät ymmärtämään peikon tunteita konkreettisesti tämän asemaan asettuessaan, mikä puolestaan mahdollisti empatian tunteen näyttäytymisen harjoituksessa. (Owens & Barber, 2010: 36-37.)

Toisen rooliin asettumista näkyi myös toisessa Kuva-teeman draamaharjoituksessa. Nallukan ja Pupusen kuvasarjatarinan vaikuttavuus vei mukanaan ja tämä näkyi keskittyneenä ja hyvänä ilmapiirinä. Kuvasarjatarinan edetessä, lapset kertoivat spontaanisti omia samankaltaisia kokemuksiaan. Tarinan aikana, kuin myös lopetuspiirissä, tarinaa läpikäydessämme, lasten verbaalinen ilmaisu oli runsasta ja he osasivat sanoittaa tarinasta nousevia erilaisia tunnetiloja. Kuvasarjatarinan sovellettavuuden mahdollisuudet ovat rajattomat. Piirsimme ja tarinoimme itse juuri meidän opinnäytetyömme aiheisiin sopivat kuvasarjatarinat. Ne toimivat ideana sille, että jokainen voi rakentaa oman kuvasarjatarinan-harjoituksen omasta aiheestaan.

Varsinkin toisella ohjauksella, meidät yllätti lasten suoranainen kyky oma-aloitteisesti yhdistää käytössämme olevat ilmekortit kuvasarjatarinan eri tilanteisiin, ennen kuin kerkesimme antaa kyseisen tehtävänannon. Lasten samaistuminen kuvasarjatarinan hahmoihin puhuu sen puolesta, että yli 3-vuotias lapsi voi olla kykenevä empatian tunteen käsittelyyn. Ohjauks-

ryhmiemme nuorimmatkin lapset osoittivat kuvasarjatarina-harjoituksessa, että he kykenevät yhdistämään ja päättämään minkälaisia tunteita tietyt tilanteet synnyttävät ihmisissä. (Nummenmaa, 2010: 174.)

### 6.3 Kuva-teeman pohdinta

Kuva-teeman ohjauksetoimien draamaprosesseihin saimme valittua hyvän sisällön. Päästäksemme sisälle empatian tunteen käsittelyyn lasten kanssa, lähestyimme sitä kahdella eri tavalla, subjektiivisella ja objektiivisella. Lapset joutuivat kohtaamaan itkevän peikon, mikä mahdollisti empatian tunteiden syntymisen ja esiintulon subjektiivisella tasolla. Harjoitus tarjosi mahdollisuuden havainnoida, missä kehitysvaiheessa jokaisen lapsen oma henkilökohtainen tunneäly empatian suhteen oli, nimenomaan tähän harjoitukseen peilaten.

Kuvasarjatarina mahdollisti lapsille empatian käsittelemisen myös objektiivisesta näkökulmasta. Objektiivinen asetelma mahdollisti sen, että lapset saattoivat vapaammin kommentoida empatian tunteen ilmentymistä. Roolien kautta työskenteleminen antaa mahdollisuuden näkökulmien avartamiseen. Se on siten loistava työväline oppimiseen. Roolin avulla tutkittava ilmiö saa uudenlaista perspektiiviä, kun draamaan osallistuja ei käsittele ilmiötä omana itsenään vaan roolin kautta (Owens & Barber, 2010: 36-37). Roolin ottamisessa ehtona on, että draamaan osallistuja on kykenevä asettamaan itsensä toisen asemaan. Tämä tulee ottaa huomioon työskennellessä lapsiryhmien kanssa.

Jälkikäteen ajateltuna se, että jouduimme joustamaan alkuperäisiä suunnitelmistamme ohjausryhmien kokoamisessa ohjaamalla samanaikaisesti 3-6-vuotiaita, kääntyi lopulta meidän hyödyksemme. Ohjauskerroilla oli mukana eri-ikäisiä lapsia, jolloin pääsimme näkemään ja tutkimaan eri kehitysvaiheiden tuomia eroja lapsissa jo suoraan ohjaustilanteessa. Alkuperäisenä ideanahan oli vertailla jälkikäteen eri ikäryhmien toimintaa. On kiistelty siitä, onko empatian taito synnynnäinen vai onko sen mahdollista kehittyä jälkikäteen (Kalliopuska, 1997: 16-17). Oli empatian taito synnynnäistä tai ei, meidän mielestämme sitä pystyy lapsuudessa kehittämään. Varhaiskasvatus voi tarjota mahdollisuuden empatian tunteen käsittelylle lapsilähtöisin keinoin, kuten esimerkiksi draaman avulla.

Leikinomaisessa toiminnassa faktan ja fiktion sekoittuminen on erinomainen tapa käsitellä asioita. Lasten kanssa draama voi olla tällaista leikinomaista toimintaa, mikä on jo itsessään vaikuttavaa. Tällaista vaikuttavuutta tulimme Kuva-teeman ohjauskerroilla kohdanneeksi peikkoleikki-harjoituksessa, jossa oli vahvasti läsnä metaxis, eli prosessi jossa arkielämän ja draaman maailmat kohtaavat. Näiden kahden maailman kohdatessa draamaan osallistujalle tarjoutuu mahdollisuus emotionaalisen ymmärtämisen kehittymiseen. (Owens & Barber, 1998:

17.) Metaxiksen kaltainen ilmiö puhuu sen puolesta, että draama on vaikuttava väline ihmisten asenteita ja ajattelua käsiteltäessä (Walamies, 2007:40).

## 7 Sirkus-teema

Saimme idean Sirkus-teemaan teatteri-ilmaisun ohjaajalta Lotta Oralta, joka kertoi haastattelussamme, että lasten mielenkiinnon herättämisen kannalta on tärkeä valita draaman miljööksi jokin jännittävä teema. Ora oli itse joskus käyttänyt sirkus-teemaa ja hänen kertomansa innoittamana päätimme ottaa sirkus-teeman myös osaksi opinnäytetyötämme. Sirkus-teema rakentui alun alkaen erilaisuuden tunteen käsittelyn ympärille ja ohjauskerroillamme veimme lapset ”Erialaisten ihmisten sirkukseen”. Liitteessä 3 on kuvaus draamaprosessin sisältämistä harjoituksista.

Varasimme paljon Sirkus-teema ideasta käyttämällemme rekvisiitalle. Tilan määrittäminen mielenkiintoiseksi nimeämällä lapsille ennestään tuttuja päiväkodin välineitä joksikin muuksi, auttaa lapsia draamaan siirtymisessä ja siinä olemisessa (Owens & Barber, 2010: 25). Pieni rekvisiittaa auttaa draamaan eläytymisessä, liiallinen rekvisiittaa puolestaan saattaa vetää liikaa huomiota puoleensa ja näin tämä on pois draamaprosessilta itseltään. Tätä ajatusta puoltaa myös teatteri-ilmaisun ohjaaja Lotta Ora, joka haastattelussamme totesi, että pelkästään järjestämällä tuttu tila toisin on visuaalisesti mielenkiintoista ja draamaan kutsuvaa (Ora, 2010). Esimerkiksi oivalluksemme käyttää värikästä leikkivarjoa sirkusteltan kankaana ja porttina draaman maailmaan, oli toimiva. Tuokion alun sirkusmusiikki toimi virikkeenä päivän teemalle. Sirkusfanfaari herättikin lasten huomion ja kohdensi mielenkiinnon ohjaukseen.

Ajatuksissamme oletimme Sirkus-teeman olevan itsestään hauska ja mukaansa tempaava. Sirkus-teeman draamaprosessin työskentelyn keskeisimmät harjoitukset olivat tutustuminen sirkuksen työntekijöiden työvälineisiin sekä kahden luonteeltaan erilaisten sirkustirehtöörin esittäytymistä ja haastattelua koskeva harjoitus (katso liite 3). Idea työvälineiden tutkimisharjoitukseen lähti työskentely-ympäristössä jo olevasta rekvisiitasta, jota halusimme käyttää lasten osallistamiseen. Tirehtööri-harjoituksella puolestaan haimme konkretisoinnin tapaa erilaisuuden käsitteelle: sille miten kaksi niin eri luonteenpiirteiltään ääripäässä olevaa persoonaa pystyy tekemään samaa työtä. Toisaalta haimme tirehtöörin erilaisuuden kuvaamisella myös sitä, että kumpikaan luonteenpiirteiden ääripää (positiivinen/ negatiivinen) ei välttämättä ole toista parempi.

## 7.1 Toteutus lasten näkökulmasta

Sirkus-teeman draamaprosessiin kuuluva harjoitus, jossa sirkuksessa työskentelevien työvälineitä tutkittiin lasten kanssa (katso liite 3), oli draamaprosessin osio, johon molemmilla ohjauskerroilla lapset lähtivät innostuneena mukaan. Lapset osoittivat rohkeaa eläytymistä, ilmaisuja ja osallistumista.

*Toisella ohjaukerralla sirkuksen työntekijöiden työvälineiden tutkimisessa vauhtiin päästyämme, esittelimme lapsille palloja ja mietimme ääneen: ”Keksikö joku näille jotain tekemistä”. Tähän yksi lapsista tarttui innokkaasti ja huudahti ”Joo! Mä keksin!” ja nappasi pallot itselleen ja näytti oman tulkinsa asiasta, heittämällä pallot ilmaan.”*

(Videomateriaali toisella Sirkus-teeman ohjaukerralta.)

Sirkus-teemaan kuuluva harjoitus, jossa ohjaajat näyttelivät kahta luonteeltaan erilaista sirkustirehtööriä, sai lapset kuuntelemaan keskittyneesti ja osallistumaan heittäytyen. Toisella Sirkus-teeman ohjaukerrallamme lapset toimivat yksitellen tirehtöörin haastattelijoina (katso liite 3). Tilanteen tuoma jännitys oli käsin kosketeltavaa ja se näkyi muun muassa siinä, että ensimmäisenä tirehtööriä haastattelemaan lähtenyt lapsi lähestyi tirehtööriä hitaasti, miltei hiipien. Lapsi kuitenkin rohkaistui kävelemään ihan lähelle ja kävi jopa vetäisemässä roolissa olevan ohjaajan paidan helmasta.

Draaman maailmaan heittäytymisestä ja draaman vaikuttavuudesta kieli toisella ohjaukerrallamme tilanne, jossa sirkustirehtöörin haastattelu-harjoitus päättyi ja ohjaajien tuli merkitä tämä draamatyöskentely päättyneeksi.

*Ohjaajat ilmaisivat olevansa taas omia itsenään ja ottivat hatut päästään. Hattujen jäädessä roikkumaan ohjaajien kaulaan, yksi lapsista huudahti: ”Ottakaa ne pois!”.*

(Videomateriaali toisella Sirkus-teeman ohjaukerralta.)

## 7.2 Johtopäätökset toiminnasta

Sirkus-teeman molemmilla ohjaukerralla lapset lähtivät reippaasti mukaan yhteisen draamaprosessin rakentamiseen. Sirkuksen työntekijöiden työvälineiden tutkimis-harjoitus oli heille mielekäs ja tämä näkyi rohkeana heittäytymisenä. Tällainen käytös puolta sitä, että lasten suhtautuminen draamaan oli luottavainen ja he uskoivat draaman tapahtumiin (Owens & Barber, 1998: 15). Lasten luottavainen heittäytyminen draamaan kuvastaa osaltaan mielestämme sitä, miten luontevaa leikinomainen draama heille on. Kun lapsi on vuorovaikutuksessa ympä-

ristönsä kanssa draaman kaltaisen aktiivisen ja ohjatun toiminnan kautta, hän tulee samalla jäsentäneeksi omaa sisäistä maailmaansa (Jantunen & Rönnerberg (toim.) 1996: 12).

Sirkus-teeman varsinaisessa työskentely-osuudessa ohjaajien heittäytyminen sirkus-tirehtöörin rooliin oli vaikuttava ja mukaansa tempaava osio. Ohjaajan siirtyminen rooliin on hyvin yleinen ja oivallinen draamallinen tekniikka. Roolista käsin ohjaaja kykenee kehittämään draamatyöskentelyä sen fokuksen suuntaan luontevasti draamaan osallistumalla. Ohjaajan roolin ei tarvitse olla näytelmäsuoritus, mutta riittävän vakuuttava, koska ohjattavat ottavat mallia ohjaajan osallistumisesta draamaan. (Owens & Barber, 2010: 26). Näytelmäpätkä oli sellainen hetki, jolloin molemmilla ohjauskerroilla lapset seurasivat ja kuuntelivat tilannetta tarkkaavaisina.

Tirehtöörin haastattelu-osuus oli haaste meille ohjaajina siinä mielessä, että jouduimme samanaikaisesti esiintymään roolissa sekä ohjaamaan ilmaisullamme draaman suuntaa. Molla Walamies toteaa gradussaan, että kuvitteellisten tilanteiden luominen edellyttää mielikuvitusta ohjaajalta. Ohjaajan on Walamiehen mukaan kyettävä samanaikaisesti keskittyä ja olla herkkänä lasten reaktioiden havaitsemiseen, kuuntelemiseen sekä ennakoimiseen. Kun ohjaaja sitten tekee tätä työtä roolista käsin, häneltä vaaditaan intuitiivista valmiutta odottamattomiin tilanteisiin reagoimiseen. (Walamies, 2007: 205.) Roolin kautta draaman ohjaaminen oli helpompaa meidän kohdalla siitä syystä, että toisen ollessa tirehtöörin roolissa, toinen meistä toimi fasilitaattorina. Fasilitaattorin tarkoitus draamaprosessissa on toimia ikään kuin draaman ja todellisuuden (faktan ja fiktion) rajamailla, draamaan osallistujia neuvoen ja ohjaten. Näin fasilitaattori myös helpottaa draamaan osallistujia käsittelemään asioita draaman avulla.

Käytimme tirehtööri-harjoituksessa vastakohtaan, eli kontrastin keinoa. Ohjaajien nopea siirtyminen tirehtööri-rooleihin, sai aikaan voimakkaita hämmennyksen tunteen reaktioita, mitä kontrasti asetelussa yleensä syntyy. (Owens & Barber, 1998: 17.) Toisella ohjauskerralla tirehtöörin ilmestyessä lapsiryhmän keskelle, lapset hakivat selkeästi toisistaan tukea katsein ja elein, esimerkiksi hihittelemällä keskenään. Näin lapset rohkaistuivat toistensa käytöksestä ja tällaisilla hetkillä pääsimme aina hieman eteenpäin draaman maailmaan syventymisessä. Lasten käytös kertoi siitä, että heidän välillään tapahtui tunteiden tarttumista. Yhden lapsen ilmaistaessa kasvon ilmeiden välityksellä esimerkiksi huvittuneisuutta ja tämä tarttui myös muihin lapsiin herkästi. Tunteet leviävät henkilöstä toiseen myös tahtomatta erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. (Nummenmaa, 2010: 130.)

Toisen ohjauskerran lapsiryhmä koostui ainoastaan kolmesta lapsesta, joista yksi seurasi koko tuokion ajan sivusta. Tällöin kahden muun lapsen harteille jäi draamatuokioon osallistuminen. Lapset ryhtyivät hyvin nopeasti alkuinnostuksen hiivuttua matkimaan toisiaan käytöksellään.

He seurasivat toistensa käyttäytymistä ja reagoimista katsein ja matkivat niitä elein. Esimerkiksi tirehtöörin haastattelussa toinen lapsi uskalsi lähteä haastattelijaksi, niinpä toisen lapsista oli myös päästävä haastattelijaksi. Vaikka ryhmä koostui oikeastaan vain kahdesta aktiivisesta osallistujasta, saivat he muodostettua draamatuokiolle hyvän ryhmähengen. Tämä ilmeni lapsista siten, että he toimivat hyvin yhdessä ja antoivat tilaa toisilleen muodostaen hyvän ja luottavaisen ilmapiirin, mikä on draamassa tärkeää. (Owens & Barber, 1998: 15.)

Toisella ohjauskerrallamme sirkustirehtöörin haastattelu-harjoituksen päätyttyä, meille ohjaajille jäi roikkumaan harjoituksessa mukana olleet hatut kaulaamme. Hatut symboloivat tirehtöörin roolia ja olimme harjoituksessa käyttäneet hatun poisottamista merkitsemään sitä, ettemme olleet tirehtöörin roolissa. Kun sitten harjoitus päättyi, emme ehtineet laittamaan hattuja syrjään, kun yksi lapsista kommentoi kipakasti, että meidän tulisi ottaa hatut pois heti. Lapsen voimakas reaktio puhuu sen puolesta, että lapsi oli todella vakuuttunut tirehtööri-rooleista ja halusi harjoituksen päätyttyä merkitä tirehtöörin poistumisen keskuudesta. Draama oli hänen kohdallaan ollut hyvin vaikuttavaa.

### 7.3 Sirkus-teeman pohdinta

Tirehtöörin haastattelu-harjoituksen toimivuus ja kiehtovuus syntyivät siitä, että harjoituksessa asetettiin kaksi luonteenpiirteiltään täysin ääripäitä edustavaa henkilöä konkreettisesti vastakkain lasten nähtäville. Tämä harjoitus oli toimiva ja mukaansa tempaava molemmilla ohjauskerroilla. Ainoastaan Sirkus-teeman draamaprosessiin kuului osio, jossa me ohjaajat otimme erillisen roolin, jota lapset saivat tulkita ulkopuolisena, eivätkä päässeet itse kokeilemaan roolia. Lapset eivät kuitenkaan joutuneet kohtaamaan tirehtöörjä koko aikaa yksin, vaan ohjaajat vuorottelivat olemalla omina itsenään (ottamalla hatun pois päästään) ja toimimalla fasilitaattorina lasten ja toisen tirehtöörin välillä. Harjoitus oli kaiken kaikkiaan onnistunut, monitasoinen kokonaisuus.

Toisella Sirkus-teeman ohjauskerralla lapset olivat herkkiä innostumaan ja lähtemään mukaan draaman rakentamisessa. Kesän kuumuus toi kuitenkin raskautta opinnäytetyömme ohjausker-toihin ja tieto siitä, mitä toisaalla päiväkodin tiloissa tapahtui, eli mitä kaverit olivat tekemässä, vaikutti lasten mielenkiinnon suuntaamiseen. Tämä näkyi lapsissa levottomuutena ja draamaprosessin hajanaisuutena. Sirkus-teeman ensimmäisellä ohjauskerralla vallitsi levoton ilmapiiri läpi tuokion, vaikka välillä oli myös hetkiä, jolloin lapset olivat mukana ja heidän mielenkiintonsa saatiin kiinnitettyä itse työskentelyyn. Ensimmäisellä ohjauskerralla jokaisen draaman harjoituksen loppupuolella levottomuus vei lapsista voiton ja harjoitusten tarkoitus katosi.



Kumpikaan Sirkus-teeman ohjauskerta ei lopulta vastannut täysin odotuksiamme. Olimme olettaneet, että teeman aiheen innostavuus kantaisi läpi tuokion ja että, se toisi keskittyneen ilmapiirin. Innostuksissamme Sirkus-teeman ideasta tulimme suunnitelleeksi liian suuren draamaprosessi kokonaisuuden, eli toisin sanoen harjoituksia oli liikaa. Vaikka ensimmäisen kerran jälkeen karsimme osan harjoituksista kokonaan pois, tuntui silti, että toinen ohjauskerta oli liian pitkä ja raskas lapsille.

Toisaalta lapsiryhmällä oli suuri vaikutus draamaprosessin läpiviennissä. Erityisesti Sirkus-teeman ohjauskerroilla toisilleen tuntemattomilla lapsilla oli suuri ryhmäytymisen tarve, joka vei aikaa itse draamaprosessilta. Lisähaastetta ensimmäiseen ohjausryhmään toi lapsi, joka tarvitsi erityistä huomiota, sekä toinen vanhempi lapsi, joka toimi itseään paljon nuoremmalle muulle ryhmälle johtaja-hahmona. Näiden lasten mukanaolo oli ohjauskokemuksellemme kuitenkin tarpeellinen ja hyvä haaste.

Loppujen lopuksi Sirkus-teemamme ohjauskerroilla emme päässeet lasten kanssa käsiksi empatian ja erilaisuuden tunteiden käsittelyyn kuin vain pintapuolisesti. Lasten levottomuus ikään kuin tarttui molemmilla kerroilla myös meihin ohjaajiin, mikä näyttäytyi meissä väsymyksenä ja turhautumisena. Tämä levottomuuden tunteen peilautuminen ryhmästä meihin ohjaajiin ei ollut tarkoituksellista vaan odottamatonta, mikä kertoo siitä, että olemme varsin kokemattomia draaman ohjaajia. Ryhmässä vallitsevien tunteiden peilautuminen ohjaukseen on yksi draamanohjaukseen vaikuttavista seikoista, joiden tiedostaminen on tärkeää. Kuitenkin juuri kokemattomille draamanohjaajille on hyvin inhimillistä unohtaa ottaa huomioon ohjauksen konteksti, joka saattaa vaikuttaa koko draamaprosessin muotoutumiseen. On siten sekä ryhmästä että ohjaajasta kiinni, kuinka syvälle draamaprosessissa päästään (Walamies, 2007:206).

Sirkus-teeman ohjauskerrat toivat kuitenkin tärkeää kokemusta draaman käytöstä lapsiryhmissä ja ennen kaikkea siitä, mitä pitää ottaa huomioon suunnitellessa ohjauskertoja. Sirkus-teeman draamatyöskentelyssä emme olleet esimerkiksi suunnitelleet niin hyvin työskentelyn rytmisyyttä taikka itse harjoitusten sisältöä, koska varasimme niin paljon rekvisiitan vaikuttavuudelle. Vaikka Sirkus-teeman ohjauskerrat eivät vastanneet odotuksiamme, ne olivat silti tärkeitä oppimisen kohtia ohjaajuutemme kannalta: realistisesti ajateltuna kaikki ei voi aina onnistua suunnitelmien mukaan.

## 8 Musiikki-teema

Musiikkia käytimme jokaisen teeman draamaprosesseissamme jossakin määrin. Halusimme kuitenkin antaa musiikille isomman roolin, sillä omaan kokemukseemme vedoten, musiikki on

hyvin kätevä ja monipuolinen väline varhaiskasvatuksessa. On myös totta, että ”musiikillinen oppimisympäristö herkistää lasta kuunteluun ja rohkaisee sekä kehittää häntä musiikilliseen itseilmaisuuksiin, laulamisiin, soittamiseen, liikkumisiin, tanssimisiin, dramatisoinnin kautta” (Ruokonen, 2009: 22). Tämän myötä, päädyimme ottamaan musiikin pohjaksi viimeiselle teemallemme. Rakensimme Musiikki-teeman harjoitukset musiikin monipuolisen käytön varaan, mutta halusimme myös draamaprosessin tueksi osan, jonka käyttö olisi jo tuttua lapsille ja meille. Niinpä päädyimme ottamaan erilaisuuden teeman käsittelyn avuksi kuvasarjatarinan. Liitteessä 4 on kuvaus draamaprosessin sisältämistä harjoituksista.

Pyrimme siihen, että toimintamme olisi monipuolista, virikkeellistä musiikin ja äänen käyttöä eri muodoissa, jota tasapainottaa yksi osuus: kuvasarjatarina. Kuvasarjatarinan avulla pääsimme syventämään tutkittavaa aihetta, erilaisuuden tunteiden käsittelyä, ja musiikilliset harjoitukset toimivat tämän rauhallisemman osion ympärillä draamaprosessin rytmittäjinä ja tunteiden herättäjinä. Lapset pääsivät soittamaan soittimia, musisoimaan yhdessä ja ilmaisemaan itseään ääntä käyttäen. Musiikki ja äänenkäyttö toimivat draamaprosessissamme muun muassa tunteiden nimeämisvälineinä: pohdimme lasten kanssa esimerkiksi ilmekorttien avulla, miltä mikäkin ilme kuulostaa.

### 8.1 Toteutus lasten näkökulmasta

Musiikki-teeman draamaprosessissa musiikin käyttö konkretisoitui muun muassa ääniaurinko-harjoituksessa, sekä ilmekorttityöskentelyssä, johon olimme liittäneet äänen käytön ja musiikin (katso liite 4). Nämä harjoitukset olivat selkeästi lasten mieleen ja tämä näkyi ja kuului heidän olemuksestaan ja innostuneesta mukana lähdöstä. Ääniaurinko-harjoituksessa lasten kanssa kuunneltiin cd-levyltä luonnon ääniä ja niitä oli tarkoitus matkia. Toinen ohjaajista osallistui itse ääniaurinkoon, mikä auttoi lapsia saamaan ideasta kiinni. Ilmekorttityöskentely puolestaan oli lapsille ennestään tuttua. Lisäsimme Musiikki-teemaa mukaillen siihen kuitenkin oma äänenkäytön, musiikin ja tanssin.

Musiikki-teeman draamaprosessissa laatikosta löytyi kuvasarjatarinan kaksi ensimmäistä korttia. Ensimmäisellä ohjauskerralla lapset kommentoivat spontaanisti ja innostuneesti heittäytyen, mitä korteissa näkivät.

*Ohjaaja: ”Mitäs ne kuvat on?”*

*Lapsi A: ”Ne on poika ja tyttö.”*

*Lapsi B: ”Yks on iloinen ja toinen on vihainen..”*

*Lapsi A ja B: ”Tyttö on vihainen ja poika vihainen.”*

(Videomateriaali ensimmäiseltä Musiikki-teeman ohjauskerralta.)

Etenkin toisella ohjaukerralla kuvasarjatarina herätti alusta alkaen spontaania osallistumista ja kekseliäisyyttä, esimerkiksi tarinan hahmojen nimeämisessä.

*Ohjaaja 1: "Näillä onkin nimet näillä..."*

*Lapsi A: "Sirri...Siiri ja Santtu..."*

*Ohjaaja 1: "Siiri ja Santtu?"*

*Lapsi A: "Siiri ja...Kirsi!"*

*Ohjaaja 1: "Oisko se mielummin jonkun pojan nimi?"*

*Lapsi A: "Ponkku!"*

(Videomateriaali toiselta Musiikki-teeman ohjaukerralta.)

Myöhemmin kuvasarjatarinaan ilmestyi kolmas hahmo. Ohjaaja antoi tällöin lapsille mahdollisuuden keksiä uudellekin hahmolle nimen.

*Ohjaaja 1: "Paikalle sattui isompi poika. Mikä sen nimi on?"*

*Lapsi A: "Öö vaikka Ville."*

(Videomateriaali toiselta Musiikki-teeman ohjaukerralta.)

Kuvakorttisarjan tarinassa isompi lapsi tulee pilaamaan pienemmän leikin rikkomalla tämän hiekkalinnan. Lapsilta kysyttiin tässä kohdin, että mitä tapauksen vierestä nähnyt tyttö mahdtoi ajatella. Tähän yksi lapsista kommentoi tomerasti.

*Ohjaaja: "Mitä Milla ajatteli?"*

*Lapsi A: "Se on... että pitäis auttaa sitä!"*

(Videomateriaali ensimmäiseltä Musiikki-teeman ohjaukerralta.)

Kuvasarjatarinan innoittamana kävimme keskustelua lasten kanssa siitä, ovatko he kokeneet vastaavanlaisia tilanteita omassa elämässään.



Kuva 4: Lasten lempileikit

*Ohjaaja 1: "Tykkääks aina kaikki kaverit samoista asioista?"*

*Lapsi A: "Mul on kaveri se tykkää...sillä on paljon samanlaisia asioita ku mulla."*

*Ohjaaja 2: "Mut onks ne kaikki asiat ihan ihan samanlaisia ku sulla?"*

*Lapsi A: "Ei, mut samaa sarjaa."*

*(Videomateriaali ensimmäiseltä Musiikki-teeman ohjauskerralta.)*

Kuvasarjatarinan sisältö herätti toisen ohjauskerran lapsiryhmässä paljon keskustelua. Pyrimme ohjaajina johtamaan ja ohjaamaan keskustelua eteenpäin, tekemällä tarkentavia kysymyksiä.

*Ohjaaja 1: "Siiri ei kuitenkaan suostunut leikkimään Mikan...öö, Ponkun kanssa, mutta miksi? Arvaatteko?"*

*Lapsi A: "Koska se ei oo tutustunut! Ja ku se ei oo sen kaveri. Ja ko se on poika."*

*Lapsi B: "Poika iloinen ja sitten tyttö vihainen."*

*Ohjaaja 1: "Siiri ei suostunut leikkimään Ponkun kanssa, koska Ponkku oli Siirin mielestä liian erilainen. Millä tavalla ne..."*

*Lapsi A: "Koska niil on tukka ja erilaiset vaatteet ja silmät."*

*Ohjaaja 1: "Ja mitäs muuta tulee mieleen?"*

*Lapsi B: "Hiekkalaatikko, ja toinen ei mennyt metsään!"*

*Ohjaaja 1: "Tuleeko vielä jotain muuta mieleen näistä korteista? Ja millä tavalla ne eroo?"*

*Lapsi A: "Sillä koska Ponkku hiekkalaatikolla ja sitten, koska Siiri on, tota noin, puussa."*

*Ohjaaja 2: "Eli oliko niil vähän että ne tykkäs erilaisista leikeistä?"*

*Lapsi A: "Joo. Villeistä leikeistä ja sitten rauhallisista leikeistä."*

*(Videomateriaali toiselta Musiikki-teeman ohjauskerralta.)*

Tarinan ja keskustelun edetessä pääsimme käsiksi myös tarinan syvimpään olemukseen, eli tunteiden tunnistamiseen ja nimeämiseen.

*Ohjaaja 1: "Tekikö teidän mielestä Ville oikein?"*

*Lapsi A: "Ei tehnyt!"*

*Ohjaaja 2: "Mitäs sit tapahtu?"*

*Lapsi B: "Surullinen."*

Ohjaaja 2: "Niin surulliseksi tuli."

Ohjaaja 1: "Niin miltä se näyttää se Ponkku nytten?"

Lapsi A: "Surulliselta!"

Ohjaaja 1: "Ja mitähän tää Siiri sitten ajatteli? Kattokaapa sen ilmettä!

Se on tossa vieressä kattomassa..."

Lapsi A: "Että surullinen."

Lapsi B: "Hei Ville on vihainen!"

Ohjaaja 2: "Nii-i sillä on vähän tommonen ilkkurinen ilme."

(Videomateriaali toiselta Musiikki-teeman ohjaukselta.)



Kuva 5: Tyttö hämmästyy isomman pojan toiminnasta

Kun toinen ohjaukselta oli loppuillaan ja lapset musisoivat vapaamuotoisesti soittimilla, yksi lapsista keksi yhtäkkiä ehdottaa omaa leikkiä yhteisesti leikittäväksi.

Lapsi A: "Hei voidaaks me olla Kurkea ja Sammakoo?"

Ohjaaja 2: "Mitäs se oli?"

Lapsi A: "Semmost et tarttee tälläsen (osoittaa rumpukapulalla rumpua). Yks on Kurki ja rummuttaa, niin pitää hyppiä niin kauan, et heti ku se pysähtyy, nii pitää jähmettyy. Se joka liikkuu, niin menee tänne, ja kuka on vika, saa soittaa rumpua."

Ohjaaja 1: "No ollaanks me lopuks Kurkee ja Sammakoo?"

Ohjaaja 2: "No ollaan vaan, se on niin hyvä leikki."

Lapsi A: "Mä oon eka Kurki!"

(Videomateriaali toiselta Musiikki-teeman ohjaukselta.)

## 8.2 Johtopäätökset toiminnasta

Musiikki-teeman musiikillisuus kantoi draamaprosessia eteenpäin. Etenkin ääniaurinko-harjoituksessa, sekä ilmekorttityöskentelyssä musiikki oli pääosassa. Kyseiset harjoitukset olivat toisiinsa nähden hyvin eriluonteisia. Ääniaurinko-harjoituksen tarkoituksena oli hetkeksi pysähtyä äänimaiseman rakentamiseen. Äänimaiseman rakentamista voidaan käyttää luomaan tunnelmaa draamaprosessiin. Sen tarkoituksena on tukea toimintaa ja osallistaa draamaprosessiin osallistujaa yhteisen draamaprosessin rakentamiseen. (Owens & Barber, 2010: 23.) Ilmekorttityöskentely puolestaan toimi vauhdikkaana draamaprosessin osana, jossa lapset saivat mahdollisuuden irrotella Pöllörockin tahdissa. Musiikin pysähtyttyä hetkeksi, lapset saivat myös itse tuottaa ääntä ilmekorttien ilmeiden mukaisesti. Harjoituksen piilomerkityksenä, oli myös antaa lasten pitää hauskaa yhdessä, eli ryhmäyttää heitä.

Musiikki-teeman videotaltiointeja katsoessamme, tulimme huomanneeksi miten lapset pelasivat hyvin paljon ilmeillään ja eleillään. Lapset muun muassa hakivat toisistaan turvaa katseiltaan ja innostuivat matkimaan toisiaan, niin hyvässä kuin pahassa. Esimerkiksi ilmekorttien käyttöharjoituksessa, johon liittyi musiikin tahtiin tanssiminen ja äänen tuottaminen, lapset innostivat toinen toisiaan tanssimaan ja samanaikaisesti osa lapsista veti vetäytyneisyyteensä toisia lapsia mukaan. Nämä vetäytyneet lapset olivat draamatuokioillamme mielestämme muutenkin ujon luonteisia, niinpä heidän käytöksensä heittäytymistä vaativassa harjoituksessa ei yllättänyt. Mielenkiintoinen ilmiö oli kuitenkin se, että molemmilla kerroilla ujoimmat osallistajat vetivät passiivisuudellaan mukaansa yhden muuten niin aktiivisen osallistujan.

Toisella ohjaukserrallamme lapsiryhmä koostui huomattavasti eri-ikäisistä lapsista (3-7-vuotiaista) ja tämän lisäksi mukana oli myös yksi erityistä huomiota tarvitseva lapsi. Musiikki-teeman yhdeksi harjoitukseksi valittu kuvasarjatarina keskusteluineen toimi hyvin ryhmässä, joka oli rakenteeltaan haastava. Ryhmän haasteellisesta rakenteesta huolimatta, draamaprosessimme sujui suunnitelmien ja tavoitteiden mukaan. Kuvasarjatarinatyöskentely käynnistyi vauhdikkaasti, kun lapset ryhtyivät jo ennen ohjeistustamme tutkimaan laatikosta löytyneitä kortteja ja niihin liittyviä ilmeitä.

Kuvasarjatarinassa isompi lapsi rikkoo pienemmän lapsen hiekkalinnan. Tämä herätti draamaan osallistuvissa lapsissa paljon keskustelua ja he osasivat hienosti yhdistää kuvakorttien ilmeiden mukaisesti, miltä kustakin tarinan hahmosta tuntui. Lapset myös esittivät näkemyksensä siitä, että kaltoin kohdeltua lasta pitäisi jotenkin auttaa. Tällä he osoittivat kyvystään hyvin intuitiiviseen empaattisuuteen: lapset selittivät kuvasarjatarinan kortteja auki, kuin ladellen itsestäänselvyyksiä, niiden taustalla vaikuttavista tunteista. Tämä tukee filosofian

tohtorin ja psykologin Lauri Nummenmaan väittämää siitä, että tarina voi olla hyvä keino empatian käsittelylle lapsiryhmän kanssa. Nummenmaan teorian mukaisesti, molemmat lapsiryhmämme osoittivat kykenevänsä käsittelemään tarinan hahmojen vastakkaisia tunteita. Musiikki-teeman draamaprosesseihimme osallistuneet nuorimmat lapset olivat juuri kolmevuotiaita, joiden Nummenmaa on todennut pystyvän jo hyvin moniulotteiseen empaattisuuteen. (Nummenmaa, 2010: 174.)

Käydessämme kuvasarjatarinan avulla läpi sitä, tykkäävätkö kaikki ihmiset aina samoista asioista, lapset osoittivat ymmärtävänsä, että ihmisissä ja heidän mieltymyksissään on eroja. Lasten käsitysmaailma erilaisuuden kokemuksesta oli kuitenkin hyvin konkreettisella tasolla. Esimerkiksi yksi lapsista kertoi, että hänellä ei ole samanlaisia leluja kuin kaverillaan mutta ne ovat samasta lelusarjasta. Erilaisuuden kokemuksen käsittely mahdollisimman konkreettisella tavalla tulee kyetä kyseeseen lapsiryhmien kanssa. Tunteiden kentän yhdistäminen konkreettiseen ja tavoitteelliseen työskentelyyn, kuten esimerkiksi kuvasarjatarinaan, on lapsen käsitysmaailman kannalta oleellista. (Wahlström, 1996: 120.) Meidän draamatuokioillamme tämä näkyi juuri siinä, että lapset heijastivat kuvasarjatarinan tapahtumia omiin kokemuksiinsa.

Kuvasarjatarina-harjoitus on luonteeltaan narratiivinen, eli siinä yhdistyy ohjaajalähtöinen kerronta sekä lasten osallistaminen tarinan etenemisessä, kun jokaisen kuvakortin jälkeen pysähdytään tutkimaan kuvia ja pohtimaan ohjaajan ennalta määrittämiä kysymyksiä tarinasta. Toiminta ja kertominen samanaikaisesti ovat yksi draaman tekemiseen liittyvistä työtoivoista. Siinä draaman osallistujat saavat mahdollisuuden kommentoida draaman tapahtumia (tässä tapauksessa tarinaa) ja kontrolloida sitä. (Owens & Barber, 1998:31.) Toisella ohjauskerralla tällaista lasten spontaania draaman kontrollointia tapahtui monella tavalla. Kuvasarjatarinan-harjoituksen alussa yksi lapsista ryhtyi pyytämättä ja täysin odottamatta keksimään kuvasarjatarinan hahmoille nimiä. Tämän koimme olevan draamamme lapsilähtöisyyden kannalta tärkeää, joten tartuimme siihen. Myöhemmin tarinan edetessä, ohjaaja antoi kyseiselle lapselle automaattisesti mahdollisuuden nimetä tarinaan ilmestynyt uusi hahmo.

Tartuimme sensitiivisellä otteella lasten toiveisiin yhteistä draamaamme kohtaan. Yksi lapsista heitti toisen ohjauskerran päätteeksi idean hänelle jo tutusta leikistä. Koimme tärkeäksi antaa hänelle mahdollisuuden ohjata meidät muut draamaan osallistujat tähän leikkiin. Lapsen toiveeseen tarttuminen kuvastaa draamatyöskentelyssämme elänyttä joustavuutta ja ennalta määritettyjen käsikirjoitusten elämistä. Molla Walamies on kuvannut tällaista joustavuuden läsnäoloa draamatyöskentelyssä ohjaajan taiteiluksi asettamiensa tavoitteiden ja lasten vastaanottokyvyn sekä reagoinnin välimaastossa. Dialogi draamanohjaajan ja lapsiryhmän välillä mahdollistaa aktiivisen, yhdessä tuotetun draamamateriaalin syntyvän, minkä rikkauden vuoksi on sallittava asetetuista tavoitteista joustaminen. (Walamies, 2007: 205.)

Draamaprosessia voi kuvata eräänlaisena virtana, joka vie mukanaan hämärtämällä ajan ja paikan tajun. Tällaisessa virtauksessa draamatyöskentelystä tulee keskittymisen keskipiste. Virtaan pääsemiseksi draamaan osallistujan tulee jollakin tapaa ottaa prosessiin henkilökohtainen asenne: esimerkiksi viemällä draamaprosessia eteenpäin omalla ehdotuksellaan, kuten toisella ohjauskerrallamme eräs lapsista teki. (Anttila, 2009: 19.)

### 8.3 Musiikki-teeman pohdinta

Musiikki-teeman ohjauskerrat olivat viimeisimmät ohjauskertamme päiväkodilla. Nämä viimeiset kerrat olivat toimivia paitsi siitä syystä, että olimme itse enemmän sinut ohjaajuutemme kanssa, mutta myös siitä, että lapset olivat tottuneet meihin ja draamatyöskentelyyn. Viimeisimmillä ohjauskerroilla mukana olleet lapset olivat käyneet usealla ohjauskerralla. Tätä kautta lapset uskaltoutuivat herkemmin heittäytyä mukaan toimintaan, ja draaman maailmaan, mikä näkyi ja kuului musiikin ohjauskerroilla.

Vedettyämme ensimmäisen Musiikki-teeman ohjauskerran, päätimme muuttaa toisen kerran rakennetta kokemuksemme perusteella. Päädyimme poistamaan kokonaan yhden harjoituksen, joka ei sytyttänyt lapsia ollenkaan ensimmäisellä ohjauskerralla. Huomattuamme musiikin kiinnostavuuden, lisäsimme myös draamaprosessin aloitukseen nimilaulun ja teimme muutenkin pientä hienosäätöä harjoitusten sitä tarvitessa.

Kokemattomuutemme musiikin käytöstä draamallisena välineenä johti siihen, että otimme kuvasarjatarinan musiikin tueksi. Tämä puolestaan johti siihen, että musiikki-teeman ohjuskertojen ehkäpä merkittävimmät oivalluksen hetket tapahtuivat kuvasarjatarinan-harjoituksessa: lapset olivat kuvasarjatarina-työskentelyyn tottuneina (kuva-teeman kuvasarjaharjoituksen koettuaan) herkempiä osallistumaan. Jos olisimme tienneet musiikin innostavuuden ja vaikuttavuuden, olisimme uskaltaneet käyttää sitä kuvasarjatarinan tavoin.

Tässä kirjallisessa opinnäytetyö osiossamme kuvasarjatarina-harjoitus painottuu myös siitä syystä, että musiikillisia harjoituksia on kovin vaikea kuvailla niiden muodon vuoksi. Loppujen lopuksi, musiikilliset harjoitukset olivat toimivia lasten kanssa. Kaiken kaikkiaan musiikki-teeman kantavana elementtinä toimi kuitenkin itse musiikki, useissa eri muodoissaan. Musiikin innoittavuus näkyi esimerkiksi lapsessa, joka halusi ehdottaa musisointiharjoituksen lopussa omaa leikkiä draamaprosessin osaksi. Musiikki innosti lapsia ja toimi hyvin osallistavuuden välineenä.



Musiikki-teeman draamaprosessiin otimme mukaan muilta kerroilta tutut ilmekortit, joiden olimme huomanneet toimivan. Liitimme itse tuotetun ja lasten kanssa valitun äänen jokaiseen ilmekorttiin ja näin jo tutuksi tullut ilmekorttihippa (katso liitteet 1 ja 2) sai uudenlaisen muodon. Tuttujen ilmekorttien avulla pääsimme lasten kanssa käsittelemään Musiikki-teeman kautta empatian ja erilaisuuden tunteita lapsille luonnollisella tavalla, eli mahdollisimman konkreettisella tasolla. Ohjaukseen osallistuneiden lasten käsitykset arvojärjestelmistä ovat tunteiden käsittämisen tavoin hyvin konkreettisella tasolla (Wahlström, 1996: 120). Siten heidän käsitystensä kartoittaminen esimerkiksi kuvasarjatarinan tapaisella osallistavalla menetelmällä on merkittävää. Tulimme näin toteuttaneeksi yhtä opinnäytetyömme päätavoitettamme, lapsilähtöisyyttä.

## 9 Yhteenveto ja arviointi

Opinnäytetyömme luotettavuus perustuu ennen kaikkea monipuoliselle arvioinnillemme. Olemme keskittäneet arviointimme opinnäytetyöprosessin alussa asettamiemme tavoitteiden toteutumisen arvioinnille. Arviointia olemme tehneet eri näkökulmista käsin: arvioinnin kohteeksi olemme nostaneet opinnäytetyön tavoitteiden toteutumisen draaman ja muiden luovi- en menetelmien käytön mahdollisuuden näkemisen, lapsilähtöisyyden, ohjaajuuden sekä opinnäytetyötämme koskevien eettisten seikkojen kohdalla. Laajemmin ajateltuna, arviointimme jäsentely sisältää omien, opinnäytetyömme taustalla olevan hankkeen ja varhaiskasvat- tuksen kehittämisen tavoitteiden toteutumisen arviointia.

Opinnäytetyömme luotettavuudelle tuo ylipäätänsä lisää tukea se, että käytimme aineiston keruussa videointia. Draamaprosesseja jälkikäteen katsoessamme, olemme pystyneet palaut- tamaan mieliimme mitä kunakin ohjauksertana tapahtui. Videomateriaalit olivat myös apuna siinä, että niiden kautta saimme palautetta yhteistyötaholtamme. Yhteistyötahomme pääsi katsomaan draamatyöskentelyämme, vaikka ei ollut paikan päällä ohjaushetkenä. Täten yhteistyötahomme henkilökunnan antama palaute perustuu samalle materiaalille, jota me olemme käyttäneet kirjallista työtä tehdessämme. Luotettavuutta opinnäytetyöllemme tuo myös runsas lähteiden käyttö. Opinnäytetyömme nojaa tarkoituksenmukaiselle teoreettiselle viitekehykselle, jota olemme pyrkineet käyttämään osallistavaan osioon ja omiin ajatuksiim- me peilaten.

### 9.1 Asetettujen tavoitteiden saavuttaminen

Opinnäytetyöprosessin alussa tavoitteita asettaessamme, havaitsimme tavoitteidemme liitty- vän laajemmin eettisyyskasvatuksen nykytilaan. Olemme työllämme määrittäneet eettisyys-

kasvatuksen kehitysmahdollisuuksia tarjoamalla ehdotuksen yhä lapsilähtöisempään varhaiskasvatukseen. Käytimme opinnäytetyömme aihetta määrittellessämme pohjana yhteistyötahomme omaa vasua, joka pohjautuu valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Täten työmme on toteutettu peilaten valtakunnallisiin eettisyyskasvatuksen tavoitteisiin ja sen sovellettavuus on näin taattu kaikille.

Keskeisin opinnäytetyömme tavoite on tarjota mahdollisesti uudenlaista näkökulmaa varhaiskasvatuksessa toteutettavaan eettisyyskasvatukseen, ja tämän lisäksi esitellä konkreettisia, lapsilähtöisiä työkaluja (draamaharjoituksia) eettisyyskasvatuksen käyttöön. Tavoitteena on siis, että opinnäytetyömme toimisi innostajana näkemään luovien menetelmien mahdollisuus varhaiskasvatuksessa. Opinnäytetyömme tarkoituksena ei ollut luoda puhtaasti uusia draaman menetelmiä vaan kiinnittää huomio draaman mahdollisuuksiin lapsiryhmien kanssa työskennellessä ja saada lapsen ääni kuuluviin lapsilähtöisin menetelmin.

Arvioisimme, että opinnäytetyöllämme olemme esittäneet, miten vaikuttava väline draama on lapsiryhmien kanssa työskennellessä. Tämän puolesta puhuvat esittämämme näytteet draaman ohjaustuokioiltamme. Yhteistyötahon vasun eettisen orientaation tavoitteista poimimamme erilaisuuden suvaitsemisen ja arvostamisen sekä empaattisuuteen oppimisen tavoitteiden käsittely toimii hyvin draaman avulla. Tämä osoittaa draaman voimaa siitä, että sen kautta vaikeasti selitettävien, abstraktien tunteiden käsittely tulee mahdolliseksi. Opinnäytetyömme puhuu siis sen puolesta, että aikuisen silmään leikinomainen toiminta voi olla hyvin vaikuttava kokemus lapselle ja hänen kehitykselleen.

Kaikki asettamamme tavoitteet perustuivat lapsilähtöisyydelle, mikä korostui myös opinnäytetyömme taustalla olleen hankkeen, Tukevasti alkuun, lapsen äänen esiintuomisen tavoitteessa. Jokaisessa opinnäytetyöprosessin vaiheessa lähtökohtana toimi lastennäkökulman huomioiminen. Draamatuokioiden suunnittelu työssämme pyrimme aina lähtemään liikkeelle siitä, että draamanharjoitukset palvelisivat lapsia huomioiden heidän kehitys- ja ymmärryksen tasonsa. Koska ohjasimme saman draamaprosessin kahteen kertaan, pystyimme muokkaamaan prosessin sisältöä peilaten siihen, miten se oli edellisen ryhmän kanssa toiminut. Draamaprosessien aikana tartuimme myös jatkuvasti lasten ideoihin. Saatoimme pysäyttää muun ennalta suunnitellun toiminnan sitä varten, että joku lapsista halusi tuoda ideansa ryhmään. Näin osoitimme toiminnallamme joustavuutta lapsilähtöisyyden nimissä.

Kirjallisessa opinnäytetyöprosessin osiossa lapsilähtöisyys puolestaan näkyi siinä, että olemme pyrkineet parhaamme mukaan reflektoida toiminnallisen osiomme havaintoja jo olemassa olevaan monipuoliseen teoriaan ja tutkimukseen lapsista ja heidän kanssaan toimimisesta. Teoreettisen viitekehiksemme pohjaksi valikoitui teoksia, joissa korostuu lapsen äänen esiintulo ja sen huomioiminen. Teoksista huomattava osa käsittelee nimenomaan luovien mene-

telmien mahdollisuuksia lapsiryhmien kanssa työskennellessä. Esimerkiksi Inkeri Ruokosen ja hänen kollegoidensa teoksen *”Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa- iloa, ihmettelyä ja tekemistä”* valikoitui osaksi opinnäytetyömme teoreettista viitekehystä sen luovien menetelmien puolesta puhumisen ideologian kautta. Kyseissä teoksessa puhutaan muun muassa myös meidän opinnäytetyössämme käytetyn musiikin puolesta: *”Luovassa yhteismusisoinnissa, sosiaalisen viestinnän välineet ovat moniaistisessa yhteistyössä kehittäen laaja-alaisesti lapsen vuorovaikutuksellisiin suhteisiin liittyviä taitoja”* (Ruokonen, 2009: 28).

Opinnäytetyömme tarjoaa tilaisuuden nähdä luovien menetelmien, erityisesti draaman, käyttöönoton mahdollisuuden. Tähän nojaten opinnäytetyömme todella keskittyy tämän päivän päiväkodissa toteutettavan varhaiskasvatuksen kehittämisen mahdollisuuksiin. Luovien menetelmien käytön ja ylipäättänsä luovuuden, tulisi nähdä kokonaisvaltaista kasvua tukevana. Kuten Kari Uusikylä ja Jane Piirto asian ilmaisevat: *”Luovuudelle otollinen ilmapiiri ei synny opetussuunnitelmien, hallitusohjelman tai visiopuheiden avulla. Se syntyy vai jos erilaisuus hyväksytään, ihminen saa tilaa ja aikaa.”* (Uusikylä & Piirto, 1999).

Emme opinnäytetyöllämme hae sitä, että kaiken varhaiskasvatustoiminnan tulisi keskittyä luoville menetelmille, vaan peräänkuulutamme luovuuden näkemistä varhaiskasvatuksen toteuttamisen vaihtoehtoisena mahdollisuutena. Luovien menetelmien käyttöönoton suurin vaikeus piilee siinä ennakkoluulossa, ettei niiden kautta uskota toteuttavan tavoitteellista varhaiskasvatusta. Esimerkiksi draama on menetelmältään sellainen, että sitä ohjatessa on sallittava tavoitteiden muuttuminen työskentelyn aikana. Täten draamaa tehdessä, asetetut varhaiskasvatukselliset tavoitteet saattavat ikään kuin jäädä jonkun toisen toiminnasta nouseen tavoitteen jalkoihin. Ryhmästä nousevien asioiden käsittelyn tärkeys on siinä, että ne ovat lähtöisin ryhmästä itsestään. Tämä antaa niille ihan toisenlaista arvoa, kuin ennalta suunnitelluille tavoitteille: ryhmä on esimerkiksi todennäköisemmin motivoituneempi käsittelemään omasta toiminnastaan kimmonneita asioita. Siksi ohjaajan on tärkeä tarttua niiden käsittelyyn senkin uhalla, että draamatoiminta lähtisi toteuttamaan ennalta suunnittelematomia tavoitteita.

Luovien menetelmien käyttö voi olla tavoitteellista ja tämä tavoitteellisuus on kiinni tekijästänsä. Draamaa lasten kanssa käyttävä varhaiskasvattaja voi sallia draamatyöskentelyssään joustavuuden läsnäolon toteuttamalla ryhmästä kumpuavia tavoitteita ja onnistua samalla pitämään toiminnan fokus tavoitellussa aiheessa. Meidän opinnäytetyömme draamaprosessit ovat konkreettisia esimerkkejä siitä, miten lasten toiveisiin tarttuminen voi jopa tukea yhteistä draamaprosessia. Draaman ohjaajan tulee sallia muutoksen mahdollisuus toiminnassa, jotta lapsen luovuus pääsisi valloilleen.

Tämän päivän varhaiskasvatuksessa toki käytetään luovia menetelmiä jatkuvasti. Päiväkodin arkeen mahtuu paljon hetkiä, joissa lapsen luovuudelle annetaan tilaa käsitellessä vasun orientaatioita tavoitteellisesti. Oman kokemuksemme mukaan kuitenkin esimerkiksi toiminnallisempien, tavoitteellisten luovien harjoitusten käyttäminen lähtökohtana vasutyöskentelylle vaihtelee päiväkodeittain. Opinnäytetyömme tarkoituksena onkin osittain valtakunnallisen varhaiskasvatustyön kehittäminen siten, että tuomme työllämme ilmi luovien menetelmien, erityisesti draaman, osuuden laajentamisen mahdollisuutta alan konkreettisia työvälineitä ajatellen. Opinnäytetyömme välilliseksi merkitykseksi muodostuikin herättää ja edelleen tukea jo olemassa olevaa keskustelua luovien menetelmien käytöstä.

Loppujen lopuksi arvioisimme, että opinnäytetyöprosessimme alussa asettamamme tavoitteet eivät erityisesti muuttaneet muotoaan. Mikään niistä ei korostunut prosessin edetessä yli muiden vaan ne kaikki palvelivat alusta loppuun asti opinnäytetyömme lähtökohtaa draaman käyttömahdollisuuksien kartoittamisessa. Täten olemme saavuttaneet asettamamme tavoitteet koskien uudenlaisen varhaiskasvatuksellisen näkökulman esiintuomista.

Opinnäytetyöprosessimme palveli tavoitteitamme saada lisää kokemusta lapsiryhmien kanssa toimimisesta lapsilähtöisin menetelmin. Lapsilähtöisyyden tavoite oli juurena kaikelle toiminnallemme, emmekä oikeastaan kiinnittäneet siihen niinkään erityistä huomiota, sillä lapsilähtöisyyden käsite iskostui meihin opinnäytetyöprosessin alussa Tukevasti alkuun- hankkeeseen lähtiessämme. Ehkäpä suurimpia oppeja lapsilähtöisyydestä on ollut se, miten lapsiryhmien kanssa draamaa tehdessä on tärkeää muistaa, että pieni ja yksinkertainenkin tapa käsitellä asioita voi olla merkityksellinen. Abstraktien asioiden käsittely tulee viedä hyvin konkreettiselle tasolle, jotta ne olisivat lapsille ymmärrettäviä. Tämän huomasimme erityisesti erilaisuuden-käsitettä havainnollistaessamme.

Opinnäytetyöllemme tavoitteita asettaessamme, tiedostimme, että toiminnallinen opinnäytetyön muoto tulisi väkisinikin kehittämään ohjaustaitojamme. Ohjaajuutta emme kuitenkaan nostaneet sinänsä tavoitteeksi. Olemme tulleet kuitenkin käsitelleeksi ohjaajuutta siitä syystä, että se on tukenut muiden tavoitteiden jäsentämistä ja kirjallista avaamista. Ohjaajuuden kehittyminen on kulkenut läpi opinnäytetyöprosessimme välillisenä tavoitteena, mutta se ei ole tavoitteena saanut lisäarvoa muihin tavoitteisiin nähden. Lähtökohtana oli, että meidän molempien draaman ohjaajuuden kokemus kohderyhmämme ikäisten lasten kohdalla oli lähes olematon.

Kehityimme opinnäytetyöprosessin aikana draamanohjaajina hyvin paljon. Tämä näkyi videomateriaalista siinä, että ohjaajuuteen tuli itseluottavaisempi ote viimeisiä ohjauskertoja kohden. Oppimisprosessimme näkyi draamanohjaustoiminnassamme esimerkiksi siinä, että otimme edellisestä ohjauskerrasta aina oppia seuraavaa ohjauskertaamme varten. Tämä kuvastaa

sitä, että jokainen teema sekä yksittäiset draamatuokiot olivat erilaisia oppimisen paikkoja. Ne toivat pelkästään tavoittelemamme kokemusta lapsiryhmien kanssa toimimisesta mutta korostetusti draamanohjauksesta. Aloimme prosessin edetessä löytää ohjajuuden itsestämme ja se tapahtui meille ominaisella tavalla: tekemisen kautta. Toisaalta opinnoilla hankkimamme tieto-taito-kokemus draamanohjauksesta sekä teorian lukeminen ja pelaaminen toimintaamme tuki tekemisen kautta oppimista ja mahdollisti näin sen etenemisen.

## 9.2 Yhteistyötahon arviointi toiminnallisesta osuudesta

Opinnäytetyömme toiminnallisesta osiosta pyysimme palautetta yhteistyöpäiväkotimme henkilökunnalta videomateriaalin ja laitimamme arviointilomakkeen kautta. Saamamme palautteeseen vastasi 16 työntekijää ja näistä vastasi yksilöllisesti 11 työntekijää ja loput viisi tekivät arvioinnin ryhmänä. Palaute oli päällisin puolin positiivista ja se kohdistui samanlaisiin asioihin, joita olimme itse havainnoineet videomateriaalia läpi käydessämme. Arvioita lukiesamme huomasimme, että päiväkodin henkilökunnan negatiivisemmin värittyneet palautekommentit liittyivät yksittäisiin pointteihin, jotka olivat jääneet heille avoimiksi.

### 9.2.1 Draamankäytön arviointi

Draaman käytön mahdollisuudet herättivät arviointilomakkeiden perusteella paljon pohdintaa. Päiväkotimme työntekijät tunnustavat antamansa arvioinnin perusteella draaman käytön vaikuttavuuden. Eräässä arviointilomakkeessa esimerkiksi arvioitiin, että draamaa voi käyttää todella monella tavalla, sen mahdollisuudet ovat lähes rajattomat. Draamaa kehuttiin monessa lomakkeessa toimivaksi, loistavaksi ja antoisaksi työvälineeksi lasten kanssa toimimisessa ja yleensäkin varhaiskasvatuksessa. Lisäksi arvioijat kokivat draaman käytön hyödylliseksi itselleen ja työyhteisölle. Monesta lomakkeesta nousi myös esiin se, että videointia dokumentoinnin välineenä tulisi käyttää enemmän hyödyksi varhaiskasvatuksen arvioinnissa. Tässä yhteydessä moni mainitsi myös jokaisen yksittäisen lapsen huomioinnin tärkeydestä.

Moni videomateriaalejamme arvioinut kertoi saaneensa materiaalista jotain pientä uutta itselleen ja työhönsä. Draamaharjoitusten tarkoitus ja draamaprosessien rakenne hahmottuivat ja välittyivät arvioijille hyvin. Niitä kehuttiin kivoiksi ja toimiviksi ideoiksi. Arvioijat olivat yleisesti sitä mieltä, että ryhmien muodostamiseen olisi pitänyt enemmän panostaa, sillä tätä kautta lapset olisivat varmasti ilmaisseet itseään vapaammin. Tässä olemme heidän kanssaan toki samaa mieltä, mutta toiminnallisen osion ajankohta ei mahdollistanut ryhmäytymistä. Positiivisena asiana draamatyöskentelystä oli jäänyt mieleen draaman hengessä toteuttamamme toistaminen ja nimeäminen, mitkä helpottivat lasten osallistumista draamaan. Yhdes-

sä lomakkeessa oli myös arvioitu roolinoton tapojamme hyvinä: arvioija oli pitänyt huivien käyttöä pikku-kanien rooliin siirtymisessä ja roolien purussa tärkeänä.

Yksi käyttämämme draamanharjoitus korostui ylitse muiden arvioijien mielestä. Peikkoleikki oli ollut heidän mielestään vaikuttava. Eräässä lomakkeessa arvioija mainitsi, että yhdelle Kuva-teeman ohjauskerralla olleelle lapselle, peikkoleikki oli tarjonnut tärkeän paikan käsitellä pelkoaan. Tämä oli myös yksi meidän keskeisimmistä havainnoistamme ja siksi se on korostunut opinnäytetyössämme (katso Kuva-teeman toteutus lasten näkökulmasta).

Luettuamme kaikki palautteet meille jäi päällimmäisenä mieleen se, että useat arvioijat olivat kiinnittäneet huomiota meidän mielestämme epäolennaisiin asioihin arvioita tehdessään. Tämä johtuneen ensinnäkin siitä, että arviointilomakkeemme ei ollut tarpeeksi hyvin suunniteltu keskittymään hakemiimme asioihin. Toisaalta useat arvioijista katsoivat ja arvioivat ainoastaan yhden draamatuokion videomateriaalin sisällön. Täten heille ei välittynyt näkemys draamatyöskentelystämme kokonaisuudessaan. Arvioinneista näkyi myös se, ettei draama ole kaikille tuttu väline. Joistakin lomakkeista tämä nousi esiin siinä, että arvioinnin huomio oli kiinnitetty lomakkeissa kysymiimme asioihin vaan pikkutarkempiin draaman yksityiskohtiin.

Arvioinneista välittyi myös se, etteivät kaikki arvioijat arvioineet yksittäisiä draaman ohjauskertoja kontekstiinsa peilaten. Joissakin arvioinneissa oli ehkä unohtunut tuokioiden lähtökohtien huomioiminen, esimerkiksi se, etteivät lapset olleet meille tai välttämättä toisilleen tuttuja, mikä vaikutti luonnollisesti ohjauksemme ja kauttaaltaan draamaprosessien sisällön kulkuun. Arviointilomakkeemme rakenne olisi voinut olla ehkäpä tarkempi arvioinnin suunnauksessa siihen, mitä haimme opinnäytetyömme toiminnallisen osion harjoituksilla ja kokonaisuudella.

Mielenkiintoista oli se, että Kuva- ja Musiikki-teeman kerroilla käyttämiämme kuvasarjatarinoita ei kommentoitu yhdessäkään arviointilomakkeessa, vaikka meidän mielestämme ne olivat koko toiminnallisen osiomme tärkeimpiä harjoituksia, jotka kiteyttivät aina ohjauskerran sisällöllisen tavoitteen. Voi olla, että arvioijat eivät käsittäneet kuvasarjatarinoita draaman tekemiseksi ja tästä syystä ne jäivät arvioinnista pois. Arvioinneista näkyi myös se, etteivät arvioijat olleet ehkä hahmottaneet kaikkia yksittäisiä harjoituksia osana draamaprosessin tarkoitusta. Esimerkiksi Musiikki-teeman virityksellisten harjoitusten tarkoitusta kyseenalaistettiin draaman tekemisen osana. Useiden erilaisten musiikillisten harjoitustemme kautta, oli tarkoitus herättää ja virittää lapsia draamatyöskentelyyn ja erityisesti kyseisen tuokion teemaan. Varsinaisen draamatyöskentelyn ympärillä olevien pienempien harjoitusten oli myös tarkoitus edesauttaa lapsia itsensä ilmaisuun virittäytymisessä varsinaista draamatyöskentelyä varten, mikä jäi arvioijilta huomioimatta syystä tai toisesta ja sai heidät kyseenalaistamaan virittävien harjoitusten tarkoitusta.

Opinnäytetyömme välillisenä tavoitteena oli mahdollisesti tarjota uudenlaisia draamanharjoituksia ylipäättänsä varhaiskasvatukseen ja yhteistyöpäiväkotimme tietouteen. Tavoitteenamme ei siis ollut luoda uusia harjoituksia, vaan enemmänkin herättää ajatusta draaman mahdollisuuksista varhaiskasvatuksessa. Mielestämme oli yllättävää, että palautelomakkeiden yleinen linja tuntui olevan se, etteivät arvioijat olleet oppineet draamaprosesseistamme uutta. Yllättävää tämä arvio oli, sillä kaikki käyttämistämme draamanharjoituksistamme oli jollakin tapaa varioitu palvelemaan juuri meidän opinnäytetyötämme. Vaikka olimme saaneet ideat esimerkiksi Satu-teeman draamaprosessin rakenteeseen sekä Kuva-teeman peikkoleikkiin alan ammattilaisilta (Satu-teeman kohdalla kirjallisuudesta), muokkasimme näitä harjoituksia meidän näköisemmeksemme.

Satu-teeman draamaprosessin rakennetta ja peikkoleikkiä lukuun ottamatta, kaikki draamanharjoituksemme oli meidän itsemme ideoimia. Toki ideamme ovat lähteneet aikaisemmasta kokemuksestamme draaman käytöstä ja voi olla, että tietämättämme käyttämämme kaltaisia harjoituksia voi löytää myös alan kirjallisuudesta, mutta meidän draamaprosessiemme suunnittelussa emme käyttäneet kirjallisuutta tai asiantuntija lähteitä Seija Liukon teosta ja Lotta Oran haastattelua lukuun ottamatta.

Pitää ottaa huomioon myös se, että arvioijat eivät olleet tuoneet esiin sitä, olivatko he käyttäneet samantyyppisiä harjoituksia kuin mitä draamaprosesseissamme esiintyi. Yhtä lukuun ottamatta, kaikki arvioijat kertoivat käyttäneensä draamaa jossakin muodossa. Olisi ehkä pitänyt tarkentaa arviointilomakkeemme kysymys koskemaan draaman käyttöä lapsiryhmien kanssa ja nimenomaan kokemusta meidän opinnäytetyömme kaltaisesta draamaprosessityökentelystä. Neljä kuudestatoista arvioijasta viittasi käyttäneensä teatterillisiä menetelmiä, neljä puolestaan viittasi käyttäneensä draamallisia menetelmiä päiväkodin arjen toiminnassa pienimuotoisesti ja kaksi arvioijaa kertoi käyttäneensä sosiodraamallisia menetelmiä arjen työssään. Viiden hengen ryhmänä tehty arviointi oli kauttaaltaan yleistys arvioijien mielipiteistä, eikä siihen ollut esimerkiksi eritelty draamanmenetelmien käytön osaamista henkilötoisella. Voi myös olla mahdollista, että juuri siitä draamaprosessista, mitä he arvioivat löytyi paljon tuttua, ja tämä sai heidät toteamaan, etteivät oppineet mitään uutta.

### 9.2.2 Lapsilähtöisyyden ja ohjaajuuden arviointi

Useat opinnäytetyömme toiminnallisen osion arvioimiseen osallistuneet kokivat lapsilähtöisyyden tavoitteen toteutuneen toiminnassamme. Kiitosta sai erityisesti lasten ideoihin tarttuminen ja yksilöllisten lasten huomioiminen tilanteen sitä erityisesti vaatiessa (esimerkiksi pelko-/itkutilanteissa lohduttaminen ja huomioiminen). Muutamissa arviointilomakkeissa oli

pohdittu lapsilähtöisyyteen viitaten havainnoin tärkeyttä ja korostettu sitä, kuinka havainnointi tukee herkkyyttä erilaisten tunnetilojen havaitsemiselle. Tästä voimme päätellä opinäytetyömme herättäneen pohdintaa lapsilähtöisyydestä ainakin yksilötasolla. Saamassamme arvioinnissa tunnustettiin draaman mahdollisuudet tunteiden tutkimisessa: eräässä lomakkeessa oli arvioitu draamatyöskentelyämme ”mahtavaksi tunteiden kokemusmaailmaksi”.

Muutamien arvioinnin antajien mielestä emme olleet joillakin draamantuokioillamme rohkaisseet tarpeeksi vetäytyviä lapsia osallistumaan toimintaamme. Arvioinneista kävi ilmi, että arvioijien mielestä lapset olisi pitänyt kädestä pitäen mennä hakemaan mukaan toimintaan. Tähän vedoten joidenkin arvioijien mielestä draamaprosessi tai ryhmänohjaus ei ollut onnistunutta. Eräässä arvioinnissa oli esimerkiksi ehdotettu vetäytyjien mukaan saamiseksi sitä, että toisen ohjaajan olisi pitänyt omistautua tälle asialle koko tuokion ajaksi.

Perustimme ohjaustyömme alusta loppuun sille, että draaman osallistuminen on vapaaehtoista. Tätä kunnioittaen emme millään ohjauskerrallamme pakottaneet lapsia osallistumaan toimintaamme: joka kerran alussa, draamasopimusta tehdessämme, kävimme lasten kanssa läpi, että heidän osallistumisensa on vapaaehtoista. Oli täysin heidän päätettävissään osallistuivatko he aktiivisesti toimintaan vai seurasivatko he vain vierestä toimien passiivisina osallistujina. Opinäytetyömme tavoitteena ei ollut tehdä pedagogista draamaa, johon on tärkeä saada kaikki lapset osallistumaan. Lasten osallisuuden kannalta tärkeää meille oli kunnioittaa draaman vapaaehtoisuuden henkeä, vaikka pyrimme toiminnallamme tavoitteiden saavuttamiseen ja siihen, että draamaprosessimme palvelisivat niitä.

Hienoa olikin, että yksi arvioijista oli huomioinut arvioissaan, että lapsi voi passiivisella osallistumisellaan olla mukana toiminnassa. Passiivisemmin osallistuneet lapset eivät myöskään ilmaisseet halua poistua kokonaan draamatuokioltamme, mikä tukee edelleen sitä, että draamaprosessin onnistuminen ei ole kiinni siitä osallistutaanko siihen aktiivisena vai passiivisena.

Passiivinen draamaan osallistuminen näkyi draamaprosesseissamme siinä, että lapset tarkkailivat toimintaa vierestä ja usein osallistuivat pienesti kommentoimalla tapahtumia. Vierestä seuraamisen valitessaan, korostimme, että lasten oli mahdollista tulla toimintaan mukaan milloin tahansa ja joillakin ohjauskerroillamme (kuten esimerkiksi Satu-teeman toisella kerralla) alkujännityksen hälvennettyä, passiivisemmat lapset liittyivät yhteiseen toimintaan. Tämä tukee mielestämme myös lapsilähtöisyyttä, sillä näin lapset saivat edetä omalla tahdillaan ja heillä oli valinnan mahdollisuus toimintaan osallistumisessa. Pyrimme jatkuvasti huomioimaan vetäytyneempiä lapsia kannustamalla heitä mukaan. Emme myöskään antaneet osallistumattomuudelle painoarvoa itse ohjaustilanteissa sillä, että olisimme korostaneet jonkun lapsen osallistumattomuutta muiden lasten edessä. Tämän takia koimme myös, ettei



ollut mitenkään tarpeellista, että toinen meistä olisi toiminut vetäytyneiden lapsien houkuttelijana.

Ohjaajuuttamme arvioitiin ylipäättään sujuvaksi ja yhteistyötämme saumattomaksi. Ohjaamistamme videomateriaalin kautta seuranneet antoivat myös sellaista palautetta, että saivat itselleen muistutuksen ohjaajan innostuneisuuden tärkeydestä antamamme esimerkillisen motivoituneen ohjauksen kautta. Eräässä arvioinnissa oli myös havaittu vetäytyneiden lapsien kannustaminen ja korostettiin sen onnistumista ja tärkeyttä. Ohjaustyötämme kuvattiin sympaattiseksi ja jonkun arvioinnin mukaan olimme lasten näkökulmasta helposti lähestyttäviä. Arvioinneissa ei kuitenkaan noussut esiin se, miten useasti tartuimme lasten erilaisiin toiveisiin draamatoiminnan suhteen: mielestämme olimme hyvin herkinä tämän asian suhteen.

### 9.3 Arvioinnin onnistuneisuus ja eettisyys

Tämän päivän tutkimus painottaa tutkimuksen kohteena olevien ottamista mukaan ”kanssatuhtijoiiksi” eli tutkittavien rooli tiedon tuotannossa nähdään olevan merkittävässä asemassa: näin myös varhaiskasvatuksen tutkimuksessa, pienten lasten kohdalla. Lasten kuuleminen on tärkeää tutkimusta tehdessä, sillä heidän kauttaan saadaan arvokasta tietoa varhaiskasvatuksen käytännöistä (Lagström, Pösö, Rutanen & Vehkalahti (toim.) 2010: 14-15.) Lapsilta saatu tieto ja palaute ovat aitoja, heidän omiin kokemuksiinsa perustuvia ja siten merkittäviä myös tutkimuksen eettisyyden kannalta. Opinnäytetyössämme olemme pyrkineet näiden asioiden näkyväksi tuomiseen ja onnistuneet siinä.

Lapsiryhmien kanssa työskentelemään ryhtyessämme, toimintamme eettisyys perustui siihen, että lapset ovat yksilöinä samanarvoisia ja heidän on täten tultava kuulluiksi tasa-arvoisesti. Lapsille on taattu paitsi Suomen lainsäädäntöön perustuvia myös kansainvälisten sopimuksiin (esimerkiksi YK:n Lapsen oikeuksien yleissopimus) sidottuja oikeuksia. Nämä oikeudet tulee ottaa huomioon tutkimuksen eettisiä periaatteita asettaessa, kun tehdään tutkimusta varhaiskasvatuksen alalla. (Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet, 2005: 12.) Esimerkiksi kansainvälinen YK:n Lapsen oikeuksien yleissopimuksen artikla 12 peräänkuuluttaa lapsen subjektiivista kaikissa hänen omaa elämäänsä koskevissa asioissa, kuten kuulluksi tulemisessa ja mielipiteenilmaisussa (Unicefin internet-sivut). Yleisesti tutkimusta tehdessä, mutta etenkin lapsia ja nuoria koskevissa tutkimuksissa, toteutuksessa korostuu eettiset valinnat ja luottamuksellisuus. Tutkimuksen suorittajan tulee esimerkiksi huomioida lapsitutkimusta tehdessä, että kyseessä ovat lapset, joille tutkimuksen sisällön ja tavoitteiden avaaminen tulee esittää heille ymmärrettävällä tavalla. (Lagström, Pösö, Rutanen & Vehkalahti (toim.) 2010: 37.)

Meidän opinnäytetyössämme yksittäisten lapsien huomiointia tapahtui aina kun kohtasimme heitä. Niin draamatuokioiden sisällä, kuin myös niiden ulkopuolella, esimerkiksi lapsiryhmiä kootessamme, pyrimme kohtaamaan jokaisen lapsen henkilökohtaisesti yksilönä. Draama tuokioiden alussa pyrimme selkeästi lapsille ymmärrettävällä tavalla kertoa esimerkiksi miksi olemme tulleet tekemään draamaa heidän kanssaan ja miksi videokuvaamme tuokiot. Draaman luonteeseenkin kuuluu, että ketään ei pakoteta osallistumaan. Annoimme vetäytyväisillekin lapsille mahdollisuuden olla mukana toiminnassa passiivisena tarkkailijana, koska katsoimme heidän pääsevänsä osallistumaan tällä tavoin ja mahdollisesti saamaan siitä myös jotain itselleen. Täten tulimme toteuttaneeksi sosiaalialan ammattieettisen ohjeiston yhtä keskeisintä ohjetta, asiakkaiden (tässä tapauksessa toimintaamme osallistuneiden lasten) itsemääräämisoikeutta, joka peräänkuuluttaa asiakkaan oikeutta tehdä omat valintansa. (Talentia, 2009: 8.)

Draamatuokioihimme osallistui erityistä huomiota tarvitseva lapsi. Henkilökunta kertoi etukäteen meille lapsen vilkkaasta ja eloisasta luonteesta, mikä aiheutti spekulointia siitä, kannattaako häntä ottaa toimintaamme mukaan. Toisin sanoen, jouduimme suoraan eettisten kysymysten äärelle. Päädyimme kuitenkin ottamaan lapsen mukaan toimintaan, koska koimme, että kaikilla lapsilla tulisi olla mahdollisuus osallistua opinnäytetyöhömmöme itseään vapaasti ja omista lähtökohdistaan ilmaisten, oli lapsi sitten erityistä huomiota tarvitseva tai ei. Päädyimme tähän myös siksi, että koimme lapsen osallistumisen epäämisen sotivan aiheenamme olevien empaattisuuteen oppimiseen ja erilaisuuden suvaitsemista syvintä olemusta vastaan.

On korostettu, että alaikäisten kanssa tehtävään tutkimukseen on saatava lupa heidän huoltajiltaan (Lagström, Pösö, Rutanen & Vehkalahti (toim.) 2010: 37). Opinnäytetyöhömmöme osallistuvilla lapsilla tulikin olla lupa vanhemmiltaan. Vaikka saimme miltei kaikilta lasten vanhemmilta luvat heidän lastensa osallistumiseen, meille oli tärkeää, että lapset halusivat myös itse osallistua. Opinnäytetyön toiminnallisen osuuden ajoittuminen kesään toi haasteita ryhmien kokoamisessa, myös siinä, että paikalla ei ollut tarvittavaa määrää lapsia, ketkä olisivat halunneet lähteä mukaan. Usein lapsilla oli omat leikit kesken, kun saavuimme heitä draamaa tuokioille hakemaan ja tietystikään vieraiden aikuisten mukaan lähteminen ei tuntunut heistä mielekkäältä. Jouduimme usein houkuttelemaan lapsia lähtemään mukaan ja jo toisella kerralla toimimme mukanaamme tarrapassit, joilla pyrimme motivoimaan lasten osallistumista.

Lapsiryhmiä koottaessa olisi ollut helpompaa jos heitä olisi tuntenut ja tavannut aikaisemmin. Tämä ei kuitenkaan ollut mahdollista, sillä ajankäyttömme oli rajallinen. Toisaalta kesällä hoidossa olevat lapset kävivät päiväkodissa hyvin epäsäännöllisesti, minkä vuoksi lapsiin etukäteen tutustuminen ei olisi onnistunut. Lapsiryhmien kokoamisessa saimme ennalta sovitusti apua päiväkodin henkilökunnalta. Tämä avunanto oli vaihtelevaa: työntekijät vaihtuivat kesän takia viikoittain ja näin ollen oli haastavaa tehdä yhteistyötä. Lasten mukaan lähtöä helpotti

selkeästi se, että tuttu aikuinen ehdotti tätä. Vastahakoisemmat, leikkiensä keskeltä irroteut, lapset lähtivät herkemmin katsomaan ja mahdollisesti osallistumaan draamatuokioille, kun joku tutuista aikuisista lähti heitä saattamaan. Hyvä oivallus eräältä työntekijältä oli myös koota lapset aamupiiriin, jossa hän kertoi kuka pääsee kyseisenä päivänä osallistumaan draamatuokioillemme.

Saatettuamme toiminnalliset tuokiot loppuun, pystyimme palauttamaan ne mieleemme katsomalla kuvaamamme materiaalia. Tuokioiden alussa esittelimme lapsiryhmälle kameran, jonka selitimme heille olevan koko tuokion ajan päällä. Korostimme myös, ettei kameraan tarvinnut kiinnittää huomiota. Kameran kanssa työskentely oli lapsille hyvin luonnollista: he eivät kiinnittäneet siihen ollenkaan huomiota. Täten voidaan sanoa, että kuvaamaamme materiaaliin taltioitui lasten luonnollista olemista, mikä puhuu aineistomme luottavuuden puolesta.

Videoaineistoamme analysoidessamme ja tekstimuotoon muuttaessamme, olimme valta-  
asemassa siihen, mitä ja miten näkemämme tulkitsimme. Koska opinnäytetyömme lapsia osallistava osuus perustui draamalle, eli toiminnalle jossa puhuminenkin on osittain vain sivuosassa, keräsimme tietoa havainnoimistamme empatian ja erilaisuuden tunteista ei-kielellisin keinoin. Näin jouduimme editoimaan valtavasta materiaalin määrästä opinnäytetyömme kanalta oleellisemmat asiat, mikä luonnollisesti vaikuttaa johtopäätöksiin. (Hiusjärvi & Hurme, 2008: 128-129.)

Kaiken kaikkiaan varhaiskasvatuksen tutkimukseen liittyviä suurimpia eettisiä kysymyksiä edustaa vallankäyttö aikuisen ja lapsen välillä. Vallan läsnäolon tiedostaminen on tärkeä ja suuri tekijä suhteessa tutkimuksen eettisiin perusteluihin (Ruoppila, Hujala, Karila, Kinos, Niiranen & Ojala, 1999: 26.) Vallankäyttö on läsnä jokaisessa opinnäytetyöprosessin vaiheessa. Toiminnallisilla draaman tuokioillamme vastasimme ohjaajan asemallamme työskentelyn etenemisestä ja ohjautumisesta. Raportointivaiheessa puolestaan käytimme valtaa ennen kaikkea valitessamme mitä kohtia aineistostamme käytämme. Pyrimme työssämme noudattamaan eettistä otetta jokaisessa opinnäytetyömme vaiheessa. Valintamme, koskien esimerkiksi aineiston nostoja, pohjautuvat omiin henkilökohtaisiin käsityksiin eettisyydestä, jonka sisältämät moraaliarvot vaikuttavat myös tiedostamatta tekemiimme valintoihin. Haastavaksi koimme etenkin yksilöllisten lasten äänten huomioimisen ja esiin nostamisen lasta kunnioittavalla tavalla, missä kuitenkin onnistuimme mielestämme.

Pyrimme läpi toiminnallisen opinnäytetyön osuutemme siihen, että ohjaustuokiomme kulkivat ryhmän ehdoilla, mutta johdonmukaisesti suunnitelmien rajoissa. Toisin sanoen, halusimme draamaprosessien etenevän lasten ehdoilla, mutta kuitenkin siten, että pysyimme käsittelemiemme aiheiden maailmassa. Tällaisen ohjauksen kannalta on tärkeää korostaa, että kaikki

tulokset ovat lähtöisin lapsista. Johdattelimme lapsia käsittelemään aiheita, mutta tarjosimme heille samalla täyden vapauden ilmaista itseään ja mietteitään draamatuokioiden teemoista ja niiden synnyttämistä muistakin ajatuksista. Analyysiä ja johtopäätöksiä draamatuokioista tehdessämme, emme temmanneet tuulesta johtopäätöksiä lasten kertomuksista ja reaktiosta, vaan kaikki pohdintamme pohjaa siihen, että lapset johdatettiin aiheiden peruskysymysten äärelle, minkä kautta ja avulla lasten omat mielipiteet nousevat esiin myös lopullisessa kirjallisessa työssämme.

Valitsemamme työmuodon, eli draaman, vuoksi, henkilökunnan läsnäolo toiminnallisissa tuokioissamme ei ollut mahdollista. Arvioimme, että tutun aikuisen läsnäolo voi vaikuttaa liiaksi lasten toimintaan ja sitä kautta arviointiin. Toisaalta halusimme myös itse keskittyä tuokioissa ohjaukseen ilman arvioinnin kohteena olemista. Päädyimme videokuvauksen ottamiseen osaksi opinnäytetyön aineiston keruuta, koska tarvitsimme materiaalia, jonka kautta päiväkodin henkilökunta voisi arvioida tuokioidemme harjoitusten toimivuutta ja ohjaajuuttamme. Toimitimme päiväkodin henkilökunnalle videomateriaalin toiminnallisen opinnäytetyön osiomme päätyttyä. Materiaalin ohessa toimitimme myös laatimamme arviointilomakepohjan, jonka välityksellä saimme palautetta päiväkodin henkilökunnalta.

Arvoisimme, että opinnäytetyössä käyttämämme arviointimenetelmät, eli videoanalyysit, havainnointilomake, arviointilomake sekä ylipäättänsä itsearviointi, ovat olleet toimivia ja palvelleet tavoitteidemme saavuttamisessa. Videoinnin käyttö arvioinninmenetelmänä onnistui hyvin ottaen huomioon, että meille henkilökohtaisesti videokamerankäyttö on vierasta. Kokemattomuus videoinnista johti muun muassa siihen, että yksi ohjauskerroistamme ei tallentunut lainkaan. Tulevaisuutta ajatellen, olisikin tärkeää etukäteen tutustua perusteellisemmin käytettävään laitteeseen, sen rajoitteisiin ja mahdollisuuksiin. Videointi on kuitenkin metodina erittäin toimiva.

Havainnointilomake tuki ennen kaikkea keskinäistä dialogista reflektiotamme. Oli hyvä, että päädyimme täyttämään lomakkeen aina heti ohjauskerran jälkeen yhdessä, sillä näin niihin taltioitui tuoreesta muistista ja vieläpä keskustelevan otteen kautta kokemuksemme ja havaintomme ohjauskerroista. Havainnointilomake olisi voinut olla rakenteeltaan hiotumpi: se olisi voinut näin jälkikäteen ajateltuna sisältää esimerkiksi pikkutarkempia havainnoinnin apukysymyksiä. Laatimamme arviointilomake puolestaan palveli tarkoitustaan suurimmaksi osin tyydyttävästi. Niiden kautta, meille muodostui yleisnäkemys yhteistyötahon palautteesta. Arviointilomake olisi havainnointilomakkeen tavoin voinut olla hieman tarkempi ja harkitumpi esitettyjen kysymysten osalta.

Aloitimme opinnäytetyöprosessimme ennen opintojen pakollisten opintojen suorittamista, jonka vuoksi esimerkiksi sosiaalialan tutkimusta ja sen menetelmiä käsittelevä opintokokonai-

suus oli meillä käymättä. Kyseinen kurssi sisälsi muun muassa erilaisten tutkimuksiin liittyvien lomakkeiden laatimisen harjoittelun, joka olisi ollut opinnäytetyömme kannalta hyödyllistä tietoa. Tämän huomioiden, olemme tyytyväisiä siihen, minkälaiset lomakkeet saimme laadittua yhteisvoimin osaksi arviointimethodjamme.

Itsearviointimme arvioisimme puolestaan olevan onnistunut siitä syystä, että olemme analysoivien persooniemme kautta onnistuneet käsittelemään opinnäytetyötämme monipuolisesti eri näkökulmista. Erityisen onnistunutta ja antoisaa itsearviointiamme on tehnyt se, että olemme työstäneet koko opinnäytetyömme yhdessä keskustellen ja pohtien. Keskinäistä työskentelyämme ja vuoropuheluamme on helpottanut ja tukenut kovasti se, että olemme ystäviä ja avointa palautetta on näin ollut helppo antaa puolin ja toisin. Arvioisimme, että käyttämämme arviointimetodit ovat muodostaneet yhtenäisen, hyvän kokonaisuuden, jonka kautta tuottamamme analyysi on ollut luotettavaa. Koemme, että jos johonkin, niin erilaisten aineiston keruu lomakkeiden laadintaan (kuten havainto- ja arviointilomake) tarvitsisimme enemmän kokemusta tulevaisuudessa.

Olemme huomioineet myös käyttämiemme arviointimenetelmien tuottaman aineiston salassapitovelvollisuuden. Opinnäytetyössämme yksittäisten lasten nimiä ja muita tietoja ei ole mainittu lasten ja heidän perheidensä yksityisyyden suojaamiseksi missään vaiheessa. Yhteistyöpäiväkodin tiedot eivät myöskään näy tästä syystä. Kaikki opinnäytetyömme aikana kokoama aineisto, tutkimuslupa Vantaan kaupungin Sivistystoimelta, lupakirjeet vanhemmilta, videomateriaalit draamatuokioilta, havainnointilomakkeet ja henkilökunnan täyttämät arviointilomakkeet, jäivät vain meidän ja yhteistyöpäiväkodin tietoon. Tutkimuslupaa lukuun ottamatta, kaikki muu yllä mainittu aineisto tuhoetaan, kun opinnäytetyöprosessi on saatettu loppuun.

#### 9.4 Opinnäytetyö oppimisprosessina

Valitsemiemme draaman harjoitusten oli tarkoitus toimia maaperänä empatian ja erilaisuuden tunteiden käsittelylle lasten kanssa. Draamaprosessin luonteelle on ominaista se, että kaikkien osallistujien suhtautuminen ja reagoiminen siihen muokkaavat draaman suuntaa (Vahala, 2003: 74). Täten draamaprosessin ohjauksen haasteena oli myös meidän opinnäytetyössämme draamaharjoitusten teemoissa pysyminen. Ohjaustyömme vaarana oli se, että lapset saattoivat välillä innostua käsittelemään aiheen ulkopuolisia teemoja, jolloin draamatyöskentelymme lähti rönsyilemään. Vaikka toimintamme tapahtui lasten ehdoilla ja pyrimme tarttumaan heidän ideoihinsa lapsilähtöisyyden periaatteen mukaisesti, meidän vastuullamme oli pitää ohjaustuokioissa rajat yllä niin, että käsiteltävät aiheet eivät päässeet laajenemaan tai muuttumaan. Tässä onnistuimme mielestämme hyvin ja tulimme toteuttaneeksi draamaprosesseille asettamia tavoitteitamme.

Tärkeää ohjaustuokioiden sisältöjen suunnittelemisen kannalta oli se, että lähestyimme opin-  
näytetyömme aiheita (empatian ja erilaisuuden tuntemuksia) lapsille sopivilla draamanmene-  
telmillä. Tarkoituksena oli herättää tunteita ja ajatuksia, ei pelästyttää lapsia: draaman te-  
kemiselle on kuitenkin luonteenomaista se, että sen herättämät tunteet saattavat jäädä elä-  
mään yksilön ajatuksiin. On tietysti hyvä asia, jos tuokioillamme oli niinkin kauaskantoisia  
vaikutuksia, että lapset voivat tulevaisuudessa reflektoida tunteitaan draamaprosessien syn-  
nyttämiin tunteisiin.

Alun perin tarkoituksen oli, että draamanohjaustilanteissa toinen meistä olisi toiminut ha-  
vainnoijan roolissa. Ajattelimme että aineistomme määrä olisi näin suurempi ja kattavampi,  
kun havainnoijan roolissa oleva olisi objektiivisesta näkökulmasta merkinnyt ohjaustuokion  
havaintoja ylös jo itse toiminnan aikana. Haastateltuamme teatteri-ilmaisunohjaajaa Lotta  
Oraa ja pohdittuamme ohjaajien rooleja hänen kanssaan, tulimme siihen tulokseen, että ul-  
kopuolinen havainnoija voisi häiritä draamaprosessia läsnäolollaan. Näin päädyimme toimi-  
maan molemmat samanaikaisesti ja tasapuolisesti osallistuvina ohjaajina.

Parina ohjaaminen oli meille luontevaa pelkästään siitäkin syystä, että olimme ennen opin-  
näytetyötämme ohjanneet yhdessä ryhmiä, tehneet paljon paritöitä ja muuten olleet paljon  
tekemisissä koulun ulkopuolella. Olemme aikaisemmin yhdessä ohjatesamme huomanneet,  
että ohjaustyylimme perustuvat pitkälti persoonaamme ja täten luonnollisesti eroavat toisis-  
taan. Tämä ei kuitenkaan opinnäytetyötä tehdessämme näyttäytynyt, sillä ohjaustyylimme  
tukivat toisiaan ja jälkikäteen ohjauksemme näyttäytyi videotaltiointeja katsoessa yhtenäisel-  
tä. Ystävyysuhteemme vaikutti työskentelyyn etenkin siten, että meidän oli helppo antaa  
toisillemme avoimesti palautetta. Meidän molempien on ollut myös helppo luottaa toisen  
omistautumiseen opinnäytetyöllemme, mikä on edesauttanut työskentelyämme. Kun tietää  
toisen priorisoivan yhteistä työtämme samantarvoisesti kuin itse, turhaa energiaa ei kulu toi-  
sen panoksesta stressaamiseen.

Jokainen ohjauskerta oli erillinen oppimiskokemus. Jokaisen kerran jälkeen opimme entistä  
enemmän lapsen kyvystä käsitellä kyseisen tuokion aihetta. Opimme myös siitä, kuinka nämä  
käsiteltävät aiheet tulisi viedä konkreettisemmalle tasolle. Vaikka tiesimmekin kokemuksem-  
me pohjalta, ettei draamanharjoitusten tarvitse olla maailmaa mullistavia, jouduimme silti  
palauttamaan itseämme jatkuvasti kohti yksinkertaisempaa toteutusta. Näin opimme edel-  
leen, että ihan yksinkertaisetkin harjoitteet voivat olla riittäviä.

Opinnäytetyöprosessimme aikana kehityimme paitsi draaman ohjaamisessa myös yleisesti  
lapsiryhmien ohjaamisessa. Kesän kuumuuden ja tiukkojen aikataulujen puitteissa opimme  
paljon muun muassa siitä, miten ohjaajien suhtautumisella ja mielialalla on vaikutuksensa

ryhmän toimintaan. Etenkin draamaa ohjatessa, ohjaajan tulee osoittaa innostusta ja mielenkiintoa työskentelyä kohtaan, sillä hän toimii esimerkkinä ryhmälleen. Hyvä ohjaaja osaa pois sulkea kaiken epäolennaisen ohjaustilanteesta. Näin hän ei esimerkiksi anna henkilökohtaisen elämänsä asioiden vaikuttaa mielialansa kautta ryhmän ilmapiiriin.

Meidän opinnäytetyössämme ohjaajuuden innostavuuden tärkeys korostui siinä, että ohjattavamme oli lapsiryhmä. Lapsiryhmää ohjatessa aikuisen ohjaajan rooli on ennen kaikkea toimia roolimallien tarjoajana. Lapset kyllä aistivat, jos ohjaaja ei ole itse innostunut ja aidosti läsnä. Tämä johtaa herkästi siihen, että koko ohjaus on puolinaista ja vaikka se etenee, siltä puuttuu vetovoima, eikä työskentely toteuta asettuja tavoitteita. Ohjaajan motivaation puute voi viedä ohjaukselta vaikuttavuuden voimaa niinkin pahasti, ettei lasten potentiaali pääse esiin. Draamatyöskentelyssä tämä näkyy fokuksen hämärtymisinä. Joillakin ohjauskerroilla tunnistimme itsessämme uupumusta. Olimme väsymyksemme vallassa ja kun tätä tapahtui molemmille samanaikaisesti, näkyi se myös työskentelyssämme. Osasimme kuitenkin tarttua tähän ongelmaan sillä tiedostimme sen, kun yhteisesti toimintaamme joka ohjauskerran jälkeen reflektioimme. Ohjauskertojen jälkeiset palautekeskustelumme toimivat näin merkittävänä oppimisen paikkoina opinnäytetyöprosessissamme. Niiden kautta kehitimme paitsi draamaprosessien sisältöä, myös ohjaustamme.

Ammatillisuuden kehittyminen opinnäytetyöprosessimme aikana on ollut merkittävää ja se on edennyt omalla painollaan. Tieto-taitomme varhaiskasvatusalan lainalaisuuksista on kasvanut paitsi toiminnallisen opinnäytetyön osion, myös kirjallista osiota tehdessämme ja toimintaamme jo olemassa olevaan teoriaan peilaten. Olemme kokonaisuudessaan tyytyväisiä lopputulokseemme: valmis kirjallinen työomme sitoo yhteen toimintamme lapsiryhmien kanssa, sekä siihen liittyvän osuvan teoriapohjan. Saavutimme asettamamme tavoitteet mielestämme perustellusti.

Näimme opinnäytetyöllämme saavuttamiamme oppimisen vaikutuksia jo työskentelymme aikana. Saimme opinnäytetyöprosessistamme eri tavalla oppimista irti kun toteutimme sen näin opiskelujen aikana. Esimerkiksi suhtautumisemme asiakkaan kohtaamiseen ja ammatilliseen vuorovaikutukseen on kehittynyt ja koemme tänä päivänä huomioivamme lapsilähtöisyyttä eri tavalla kuin ennen. Me molemmat työskentelemme koulun ohella lasten ja nuorten parissa, joten lapsilähtöinen työote on tullut meille molemmille konkreettisesti tärkeäksi. Lapsilähtöisyyden käsite ja sen mukaiset toimintatavat ovat iskostuneet alitajuntaamme ja tämä näkyy siinä, että emme tiedosta työskennellessämme sen olemassa oloa ennen kuin vasta jälkikäteen toimintaamme reflektoidessamme.

Opinnäytetyömme on ollut ammatillisuuden oppimisprosessia myös siitä näkökulmasta, että se on tarjonnut ammatillisen toimintamme arvioinnille ja havainnoinnille tilan. Olemme koke-

neet, että opiskelujen kanssa samanaikaisesti sosiaalialan kentällä työskentely on tukenut ammatillista kasvua. Osa-aikatyömme kautta, meissä on herännyt konkreettisella tavalla pohdintaa alamme ajankohtaisista aiheista, joita olemme yhdessä myös keskustelleet auki. Opinnäytetyön toteuttaminen kentällä on osaltaan edustanut tällaista ammatillisen keskustelun pohjaa. Olemme toiminnallisen opinnäytetyömme kautta pystyneet antamaan toinen toisillemme palautetta asiakkaan kohtaamisesta yhteisen toimintamme välityksellä.

Opinnäytetyön tekeminen on ollut meille raskas prosessi. Toiminnalliseen osuuteen raskautta toi ennen kaikkea kesän helleaallot sekä avoin ryhmä. Päädyimme avoimeen ryhmämuotoon siitä syystä, että halusimme toteuttaa opinnäytetyömme toiminnallisen osion kesällä, jolloin lapsiryhmien kokoonpanot vaihtelevat ja täten olisi ollut mahdotonta toteuttaa draamatyöskentelyä yhden kiinteän ryhmän kanssa. Avoimen ryhmän kanssa työskentely toi prosessiimme omanlaisia haasteita: emme esimerkiksi koskaan voineet olla varmoja minkälaisen ryhmäkokoonpanon kanssa tulisimme minäkin ohjauskertana työskentelemään. Täten emme voineet ennalta varautua tai ennakoita mitä tuleva pitää, kun astuimme päiväkotiiin sisään.

Avoimien ryhmien käyttö aiheutti draamaprosessien ja niiden aiheiden käsittelyn syvällisyyden vaikeutumista. Tämä johtui ennen kaikkea siitä, ettei meillä ollut aikaa ryhmäyttää lapsia toisiinsa. Ryhmäyttäminen olisi ollut tarpeellista, koska lapset olivat eri-ikäisiä, suurin osa oli tuntemattomia toisilleen ja ryhmäkokoonpanot vaihtuivat jatkuvasti. Draamatyöskentelyn kannalta ryhmäyttäminen olisi ollut merkittävää koska, osallistujalle on tärkeää, että ryhmässä vallitsee turvallinen ilmapiiri. Draamaan osallistuminen saattaa ensikertalaiselle synnyttää hämmennystä ja tuntua vaikealta. Luottaessaan ryhmään draamaan osallistuja kykenee torjumaan tällaisia hämmennyksen tunteita (Owens & Barber, 1998: 15.)

Avoimien ryhmien käyttäminen johti kaiken kaikkiaan opinnäytetyömme draamaprosesseissa siihen, että pääsimme lasten kanssa käsittelemään tutkittavia aiheitamme empatian ja erilaisuuden tunteita vain pintapuolisesti. Voimme pohtia kuinka suuri vaikutus yksittäisten draamaprosessien ja kahdeksan ohjauskerran muodostaman kokonaisuuden kestolla on ollut. On todettu, että lyhytkestoinen draamatyöskentely saattaa toisaalta toimia avaimena keskittyneeseen työskentelyyn ja sen myötä mielenkiintoiseen ja onnistuneeseen asioiden käsittelyyn. Toisinaan lyhytkestoinen draamatyöskentely saattaa johtaa vain pinnalliseen oppimisprosessiin ja aiheiden käsittelyyn. (Owens & Barber, 1998: 43-44.)

Pidempikestoisen draamatyöskentelyn on puolestaan sanottu puolestaan johtavan usein syvälliseen työskentelyyn. Toisaalta on mahdollista, että pidempiaikaisessa draamaprosessissa alkuperäinen draaman avulla tutkittava aihe katoaa herkästi jonka myötä työskentely saa aikaan uuden ennalta suunnittele mattoman suunnan (Owens & Barber, 1998: 43-44.) Tähän vedoten yksittäisten draamaprosessien kestoilla tai ohjauskertojen määrällä ei välttämättä



ole yhteyttä siihen kuinka syvällisesti pääsimme aiheiden käsittelyyn. Tuokioiden ajallista pituutta lisäämällä ei välttämättä olisi syntynyt erilaisia havaintoja.

Toisaalta avoin ryhmä, joka koostui hyvin eri-ikäisistä ja kehitykseltään eritasoisista lapsista, toimi hyvänä ryhmänä näin jälkikäteen ajateltuna. Välttämättä kaikki harjoitukset eivät vastanneet yksilöllisesti kaikkien lasten kehitystasoa, sillä usein ryhmän vanhimmat lapset lähtivät johdattamaan draamatyöskentelyä oma-aloitteisemmin, mikä sai nuoremmat osallistujat vetäytyen seuraamaan heitä. Arvioisimme kuitenkin, että draamaprosesseissa lapset tarjosivat toisilleen vertais- ja mallioppimista yhdessä toimiessaan. Vanhempien lasten ajatusten virta ja rohkea ilmaisu veivät myös pienempien lasten draamatyöskentelyä eteenpäin.

Omanlaista stressiä aiheutti myös se, ettemme koskaan voineet olla varmoja siitä, olisiko ohjauskerroillemme tarpeeksi osallistuvia lapsia. Ohjaajuudeltamme vaati paljon myös se, että lapsien vähäisen määrän vuoksi jouduimme joinakin kertoina ottamaan draama toimintamme samanaikaisesti toisiinsa nähden hyvin eri-ikäisiä ja valmiuksiltaan eritasoisia lapsia. Muutamilla ohjauskerroillamme oli mukana myös erityistä huomiota tarvitseva lapsi. Väheksymättä yhtään panosta, jolla erityislapsi oli mukana toiminnassamme, hänen mukana olonsa oli myös haaste meille ohjaajina. Koimme kuitenkin, että hänen mukana olonsa kautta kehityimme ammatillisesti, kun saimme ottaa hänen kaltaisensa lapsen tarpeet huomioon.

Opinnäytetyömme kirjallinen osio on puolestaan ollut raskas prosessi etenkin siitä syystä, että olemme molemmat suorittaneet muita opintojamme samanaikaisesti. Kiireisten aikataulujen yhteensovittaminen on ollut haastavaa, mutta se onnistunut ennen kaikkea siitä syystä, että olemme olleet opinnäytetyöllemme omistautuneita. Opinnäytetyömme kirjoittamisella on ollut myös välillisiä, hyvin merkittäviä vaikutuksia meihin. Toiselle meistä opinnäytetyön kaltaisen tekstin kirjoittaminen on antanut hienon mahdollisuuden harjoitella kielioppia ja kirjoittamisen nopeutta tulevaisuuden työelämää silmällä pitäen. Toiselle taas vapautuminen omasta hyvin pinttyneestä tavasta pitäytyä kirjurin roolissa on saanut aikaan uudenlaista, tekstin hahmottamiseen liittyvää oppimista. Me molemmat koemme, että opinnäytetyöprosessimme on myös kehittänyt kykyämme käsitellä ajankohtaisia sosiaalialan aiheita perustellulla tavalla.

Alun perin opinnäytetyölle aihetta valitessamme empaattisuuteen oppimisen ja erilaisuuden tunnistamisen ja suvaitsemisen teemat näyttäytyivät meille hyvin pintapuolisesti mielenkiintoisina tutkimisen aiheina. Opinnäytetyömme matkan aikana niiden merkitys kasvoi kuitenkin yhä suuremmaksi meille itsellemme ja jälkiviisaana ajateltuna ne ovat olleet nappivalintoja opinnäytetyön aiheeksi. Arvioisimme, että lapset todella saivat toiminnallisten ohjaustuokioidemme kautta mahdollisuuden saapua konkreettisesti käsittelemiemme teemojen äärelle. Erilaisuuden tunnetta oli selkeästi vaikeampi käsitellä lasten kanssa sen abstraktiuden takia.

Työskentelymme edetessä ja ohjauksetojemme kuluessa, huomasimme, että oli hedelmällisempää käsitellä empatian ja erilaisuuden tunteita yhteen nivoutuneena kuin erikseen tunnekokemuksina. Empatian tunteen käsittely toimi loppujen lopuksi draamatyöskentelyssämme porttina erilaisuuden käsittelylle.

## 10 Pohdinta

Tukevasti alkuun-hankkeen kaltaisten kehittämisprojektien merkitys on siinä, varhaiskasvatuksen kenttää pyritään kehittämään monitasoisen asiantuntijuuden kautta. Tätä asiantuntijuutta edustaa hankkeeseen osallistuneiden päiväkotien henkilökunta, joiden ammatillisuutta tukee vahva osaaminen karttuneen työkokemuksen välityksellä. Päiväkotien osallistuminen hankkeeseen merkitsee puolestaan sitä, että ne ovat avoimia kehityksen mahdollisuudelle ja sallivat hankkeen puitteiden kautta toisenlaisen asiantuntijajoukon liittyvän mukaansa. Tämä asiantuntijajoukko koostuu opiskelijoista, jotka tuovat kehitystyöhön panoksellaan uusinta pinnalla olevaa tieto-taitoa. Asiantuntijuuden monitasoisuus vie kehittämistyön vahvalle pohjalle, minkä kautta syntyvä kehitys on vaikuttavaa ja konkreettisesti uraa uurtavaa.

Meidän opinnäytetyömme osa Tukevasti alkuun- hankkeessa on ennen kaikkea siinä, että se tukee hankkeen keskeisintä tavoitetta tuoda ilmi uudenaikainen käsitys lapsen osallisuudesta. Lapsen äänen kuuleminen ja huomioiminen tukee lapsen subjektiutta ja oikeutta tulla kuuluksi yksilönä. Lapsen omaa päätöksentekoa tukeva varhaiskasvatusympäristö edesauttaa lapsen oikeuksien toteutumista ja itsemääräämisoikeuden voimistumista. Täten Tukevasti alkuun kaltaisen hankkeen idea palvelee suoraan lapsen mahdollisuuksia tulla kohdelluksi aktiivisena toimijana ja asiantuntijaosapuolena omassa kasvatuksessaan.

Opinnäytetyömme on esitys siitä, miten luovat toimintatavat toimivat lapsen äänen esiintuomisessa. Keskeisin käyttämämme luova menetelmä, eli draama, on luonteeltaan sellainen, että se mahdollistaa tekijässään spontaania ilmaisua ja aitoa osallistumista läsnäolon kautta. Draama, kuten leikkikin, tarjoaa lapselle tavan tutkia ympäröivän maailman lainalaisuuksia, osittain myös tiedostamattomalla tasolla. Draama kuitenkin ei tule pakotetusti, sillä sen lentoon lähtemisen edellytyksenä on osallistujien vapaaehtoisuus. Varhaiskasvatuksen väliinäänä draama on oivallinen, sillä sen kautta käsiteltäväksi valitun aiheen käsittely käy lapsille ominaisin keinoin.

Toteuttamamme toiminnallinen opinnäytetyö osoittaa draaman toimivuuden lisäksi myös muiden luovien menetelmien käyttömahdollisuuksia vasu-työskentelyssä. Valitsimme opinnäytetyömme keskiöön päiväkotimme vasusta eettisen orientaatioon liittyvät empaattisuuteen oppimisen sekä erilaisuuden suvaitsemisen ja arvostamisen tavoitteiden käsittelyn lapsiryhmien kanssa. Haastoimme itsemme valituilla aiheillamme, sillä eettisyyskasvatus vasu-työskentelyssä perustuu pitkälti abstraktien tunnekokemusten käsittelylle mikä tekee kasvatuksellisesta toiminnasta haastavaa. Olisimme voineet pukea valitsemamme aiheet jonkin yksinkertaisemman ja rajatumman aihion sisään, mutta koimme että oli tärkeää lähteä liikkeelle suoraan päiväkodin oman vasun tavoitteista.

Jälkiviisaana läpikäymäämme opinnäytetyöprosessia pohtien, olisi ehkäpä ollut tarkoituksenmukaisempaa ottaa aiheeksi ainoastaan empatia tunteen käsittely, sillä siihen sitoutuu erilaisuuden kokemukset. Toisaalta näin tapahtuikin sillä draamatoiminnassamme empatian ja erilaisuuden tunteiden käsittely oli myös samanaikaista: vaikka pyrimme painottamaan eri teemoissa joko empatian tai erilaisuuden tunteiden käsittelyä, niiden ilmentyminen samanaikaisesti täydensivät ja tukivat toisiaan ohjaukserrasta toiseen.

Empatian ja erilaisuuden tunteet ovat tärkeitä ja ihania aiheita, sillä ne kertovat paljon ihmisestä, tämän aitoudesta ja inhimillisyydestä. Opinnäytetyöprosessimme kuluessa tulimme todenneeksi, että empatian tunnetta on vaikea hahmottaa erillisenä erilaisuuden tunteesta. Näitä tunteita on vaikea pukea sanoiksi, saati välittää niiden merkityksiä lapsiin omalla ohjauksella. Koemmekin, että opinnäytetyömme tekeminen avasi yhä edelleen myös meidän silmiämme empatian ja erilaisuuden tunteiden käsittelyssä, saadessamme konkreettista kosketuspintaa näiden tunteiden syvimpään olemukseen astuessamme niiden sisään roolien kautta. Draaman avulla tunteita käsitellessä on kiehtovaa se, että vaikka kuinka ottaa itsestään erillisen roolin draamasta, käsiteltävät tunteet sykähdyttävät ja parhaimmassa tapauksessa saattavat kehittää ihmistä.

Kaiken kaikkiaan opinnäytetyömme puhuu sen puolesta että draama ja muut toiminnalliset luovat menetelmät toimivat varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen kehittämisen näkökulmasta voidaan siis todeta, että luovien menetelmien tilaa tulisi laajentaa varhaiskasvatuksen kentällä entistä korostetummin lisäämällä niiden näkyvyyttä. Tämä tapahtuisi luonnollisimmin liittämällä luovien menetelmien opinnot varhaiskasvatuksen ammattilaisten koulutukseen kiinteästi kuuluvaksi osioksi. Koulutuksen kautta luovien menetelmien käyttö siirtyisi puolestaan ammatilliseen työhön ja varhaiskasvatuksen arkeen.

Luovien menetelmien käyttöä epäilevien tulisi huomioda, että luovat menetelmät antavat myös työntekijöille itselleen paljon. Niiden kautta työskentely antaa eväitä omaan itsetuntemukseen ja ammatilliseen kasvuun. Tällä voi olla puolestaan vaikutusta siihen, että koko työyhteisö hyötyy luovien menetelmien käytöstä. Luovat menetelmät ovat oivallisia välineitä käsitellä työyhteisössä tehtyä työtä esimerkiksi arviointi- ja kehittämistyön näkökulmasta.

Loppujen lopuksi, voimme nähdä opinnäytetyömme merkityksen omassa tulevaisuuden työsämme siinä, että tällä työllämme saavuttavallamme tieto- taidolla on tilansa kehittyä tulevaisuudessakin. Jollakin tasolla tulimme yhä edelleen itsellemmekin todistaneeksi luovien menetelmien voimallisuuden varhaiskasvatuksessa. Luovuus edustaa meille luonnollista tapaa olla ja elää. Se on intuitiivista itseilmaisua ja itsetuntemusta lisäävä tapa toimia. Luovuuteen heittäytymiseen tulisi jokaiselle antaa mahdollisuus.

## Lähteet

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Anttila, E. 2009. Tanssii tätien kanssa- luova liikunta ja tanssi varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: Ruokonen, I & Rusanen, S & Välimäki, A. (toim.) 2009. Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa- iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Yliopistopaino Oy.

Field, T. 2007. The Amazing Infant. Blackwell Publishing.

Heikka, J. & Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi- havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Helsinki: Multiprint Oy.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Jantunen, T. & Rönöberg, P. (toim.) 1996. Anna lapsen leikkiä. Jyväskylä: Atena.

Jantunen, T. 2007. Satu kasvattaa- Topeliuksen sadut ja kasvatustajattelu. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kalliala, M. 2008. Hei älä kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.

Kalliopuska, M. 1997. Empatia- tie ihmisyyteen. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Kronqvist, E. & Pulkkinen, M. 2007. Kehityspsykologia-matkalla muutokseen. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Kuratomi, C. & Kakimoto, K. 1986. Otso-herra eksyy kanisaarelle. Helsinki: Lasten Keskus Oy

Lagström, H. & Pösö, T. & Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) 2010. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusseura ry. Nuorisotutkimusseura. Helsinki: Yliopistopaino.

Lyytinen, P. & Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) 1998. Näkökulmia kehityspsykologiaan- kehityskontekstissaan. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Mäkinen, M. & Nikander, E. & Pantzar, T. & Saari, A. 2009. Inklusiivinen erilaisuus kasvatuksessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

Niemi, H. & Sarras, R. 2007. Erilaisuuden valot ja varjot- Eettinen kasvatustutkimus koulussa. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Nummenmaa, L. 2010. Tunteiden psykologia. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Nurmi, R. 1999. Eläytyen hyvään- eettisesti kasvaa draaman avulla. Helsinki: Kerhokeskus- koulutyön tuki ry ja Suomen UNESCO-kouluverkko.

Nurmiranta, H. & Leppämäki, P. & Horppu, S. 2009. Kehityspsykologiaa lapsuudesta vanhuuteen. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaja Oy.

Liukko, Seija 1999. Ilmaisua ipanoille. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.

Owens, A & Barber, K. 1998. Draama toimii. Helsinki: Cosmoprint Oy.

Owens, A & Barber, K. 2010. Draamakompassi- prosessidraaman suunnittelu, käytännön työkentely, arviointi ja reflektointi. Jyväskylä: WS Bookwell Oy.

Ruokonen, I. 2009. Musiikillista oppimisympäristöä luomaan. Teoksessa: Ruokonen, I & Rusanen, S & Välimäki, A. (toim.) 2009. Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa- iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Yliopistopaino Oy.

Ruokonen, I & Rusanen, S & Välimäki, A. (toim.) 2009. Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa- iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Yliopistopaino Oy.

Ruoppila, I. & Hujala, E. & Karila, K. & Kinos, J. & Niiranen, P. & Ojala M. 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena.

Surakka, T. (toim.) 1994. Lapsi keksii maailman uudelleen- taide varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Surakka, V. & Nummenmaa, T.(toim.) 1993. Kasvoilla ilmaistavien emootioiden tunnistus ja prosessointi. Tampere: Tampereen yliopisto.

Talentia. 2009. Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet. Helsinki: Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry. Ammattieettinen lautakunta.

Tukevasti alkuun- hankkeen esite 2010

Uusikylä, K. & Piirto, J. 1999. Luovuus- Taito löytää, rohkeus toteuttaa. Juva: Atena. (Takakansi)

Vahala, H. (toim.) 2003. Elämän kevät- luovuuden kautta kasvuun. Jyväskylä: Gummerus.

Wahlström, R. 1996. Suvaitsevaisuuteen kasvattaminen- erilaisuus on rikkautta. Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Painamattomat lähteet:

Kerola, K. & Kujanpää, S. & Kallio, A. 2010. Tunteesta tunteeseen- ihmismielen tarinat kuvin ja sanoin. Tunnetaitojen oppimateriaali kasvatukseen ja erityiskasvatukseen ohjaajan opas harjoituskirjaan. Opetushallitus.

<[http://www.edu.fi/tunteesta\\_tunteeseen/tunteet\\_mita\\_ne\\_ovat](http://www.edu.fi/tunteesta_tunteeseen/tunteet_mita_ne_ovat)>

Viitattu 18.10.2010

Laakso, S. 2007. Näkemyksiä teatteri-ilmaisun ohjaajan työstä.

< <http://www.tarinanet.net/yleista/nakemyksia.php?site=yleista>>

Viitattu 5.1.2011

Patrikainen, S. & Toom, A. 2004. Stimulated recall -opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan tutkimisen menetelmä. Teoksessa: Ojala, M. & Venninen T. & Mäkitalo, A. & Vilpas, B. (toim.) 2009. Löytöretkellä omaan työhön -Kehittämistä ja tutkimusta päiväkodin arjessa. Mäkitalo, A. 2009. Videointi kehittämisen välineenä. (s.215-221)

<[http://www.socca.fi/files/94/Loytoretkella\\_omaan\\_tyohon\\_kehittamista\\_paivakodin\\_arjessa.pdf](http://www.socca.fi/files/94/Loytoretkella_omaan_tyohon_kehittamista_paivakodin_arjessa.pdf)>

Viitattu 12.11.2010

Tarinanet.net. Ohjaajan rooli.

< <http://www.tarinanet.net/yleista/ohjaaja.php?site=yleista>>

Viitattu 5.1.2011

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005

internet-painos

<<http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066>>

Viitattu 24.10.2010

Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset

STM.28.2.2002

<<http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/varhais2/kasvatus.pdf>>

Viitattu 12.5.2010

Socca.fi

VKK-metron Tukevasti alkuun-hankkeen internet-sivut

<<http://www.socca.fi/vkk-metro/tavoitteet.html>>

Viitattu 2.5.2010

Unicef:in internet-sivut

<[http://www.unicef.fi/lapsen\\_oikeuksien\\_sopimus](http://www.unicef.fi/lapsen_oikeuksien_sopimus)>

Viitattu: 9.11.2010

Walamies, M. 2007. Eettinen kasvu ja dialogisuus draaman näyttämöllä -valokiilassa päiväkodin draamaprosessi.

(Väitöskirja)

<<https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/6073/WalamiesMolla.pdf?sequence=1>>

Viitattu 16.5.2010

Haastattelu

Ora, Lotta. 7.6.2010.

Videomateriaalit draama tuokioilta

Satu-teema

1.ohjauskerta 5.7.2010

2.ohjauskerta 15.7.2010

Kuva-teema

1.ohjauskerta 7.7.2010

2.ohjauskerta 16.7.2010

Sirkus-teema

2.ohjauskerta 21.7.2010

Musiikki-teema

1.ohjauskerta 26.7.2010

2.ohjauskerta 29.7.2010

## Kuvat

Kuva 1: Nauravainen/hassua- ja Surullinen/tylsää- ilmekortit .....	34
Kuva 2: Pupunen puree Nallukkaa ja Nallukalle tulee paha mieli .....	46
Kuva 3: Pupunen laittaa Nallukalle laastarin .....	48
Kuva 4: Lasten lempileikit.....	59
Kuva 5: Tyttö hämmästyä isomman pojan toiminnasta .....	60



## Liitteet

### Liite 1: Teeman ”Satu” ohjauskertojen kuvaus

#### Viritys

Ohjauskerran aluksi siirryimme lasten kanssa kanirooliin, sadun hahmoja ajatellen. Tämä tapahtui lasten kanssa keskustelemalla ja kokeilemalla miltä kanit kuulostavat ja miten ne elehtivät. Satu-teeman ohjauskerroilla siirryimme draamanmaailmaan mielikuvitusveneellä kävelemällä peräkkäin sinisten patjojen päällä, jotka rajasivat työskentelyalueen. Näin saavuimme saarelle ”soutamalla” veneellä, joka toimi ohjauskertamme ympäristönä. Soutaminen tapahtui elehtimällä soutamis-liikettä käsien avulla: samanaikaisesti kävelimme patjojen muodostamaa kehää ympäri.

Ensimmäisellä ohjauskerralla ohjeistimme lapset leikkimään ilmapallolla ja tarkoituksena oli, että he saisivat yhdessä pidettyä ilmapallon ilmassa. Toisella ohjauskerralla ennen ilmapalloleikkiin ryhtymistä, kysyimme lapsilta mitä täällä mielikuvitusmaailmassa on. Yksi lapsista innostui kuvailemaan saarenmaisemaa ja ehdotti, että voisimme maalata maisemaa. Taruimme tähän ja ”kaivoimme” esiin ”taikaliidun”, jolla jokainen lapsi sai piirtää jotain yhteiseen mielikuvitusmaailmaan. Tämä tapahtui siten, että jokainen sai vuorollaan taikaliidun käteensä ja piirsi ilmaan.

#### Varsinainen työskentely

Satu-teeman ohjauskerroilla laatikko sisälsi itse tehdyt kiikarit (vessapaperirullista sekä narusta) ja satukirjan ”*Otso herra eksyy kanisaarelle*”. Satua luettiin kohta kohdalta lapsille:

- 1. tekstipätkä loppui siihen, että karhu saapui saarelle. Tällöin patjoista kootun sermin takaa toinen ohjaajista liikutteli pehmonallea ja lapset saivat vuorotellen katsoa nallea kiikareilla ja kertoa mitä näkivät.
- 2. tekstipätkän jälkeen, pehmonalle, eli Otso-herra, tuotiin lapsille tutkittavaksi. Lapsilta kysyttiin mistä nalle on tullut, miten ja miksi.
- 3. tekstipätkän sanoma oli se, että saarelle ajautuneen karhun ja saarenasukkaiden pikkukanien välille syntyi ystävyys, vaikka he olivat kovin erilaisia, eivätkä puhuneet edes samaa kieltä. Lapsilta kysyttiin ovatko he kohdanneet samanlaista tilannetta kuin sadun karhu ja kanit.

### Lopetuspiiri

*”Otso herra eksyy kanisaarelle”*- satukirjan avulla keskustelimme lasten kanssa erilaisuudesta. Tutkimme kirjan kuvia, joista nostimme esiin kysymyksiä, kuten miten karhu ja kanit eroavat toisistaan. Keskustelimme myös siitä miten me draaman ohjaukserralla mukana olleet eroamme toisistamme ja miksi on hyvä, että olemme erilaisia.

Lopuksi käytimme kuvakortteja ”tunnelma-mittarin” rakentamisessa: kortit asetimme lattialle ja niiden muodostaman mittarin toisessa päässä oli hymyilevä naamakortti ja toisessa päässä surullinen naamakortti, joiden välille lapset asettuivat mielipiteensä mukaan. Keskustelimme sadun sisällöstä siitä oliko karhun hauska mennä kanisaarelle ja oliko kanien mielestä hauska kohdata karhu. Kysyimme lopuksi myös oliko lapsilla ollut hauskaa vai tylsää tai kenties siltä väliltä kyseisenä ohjauksertana.

## Liite 2: Teeman ”Kuva” ohjauskertojen kuvaus

### Viritys

Ohjauskerta aloitettiin jälleen matkaamalla draaman maailmaan ”soutamalla” veneellä (katso liite 1). Perille saavuttuamme kävimme läpi yksitellen erilaisia ilmekortteja (vihainen, surullinen, nauravainen, hämmästynyt). Kyselimme lapsilta mikä ilme oli kyseessä ja mikä tunne voisi aiheuttaa sellaisen ja lopuksi matkimme ilmeen. Kortit läpikäytyämme ryhdyimme niiden avulla nopeusleikkiin. Kortit olivat kiinni penkin selkänojassa ja ohjaajan huudettua joku ilmeistä tuli lasten juosta kortin luokse ja matkia ilme.

### Varsinainen työskentely

Kuva-teeman ohjauskerroilla laatikosta löytyi ensin pipo. Toinen ohjaajista otti ”peikon” roolin ja nappasi pipon sitä tutkivilta lapsilta. Peikko haastoi lapset leikkiin, jonka tarkoituksena oli, että lapset pääsevät ryhmänä (käsi kädessä) peikon ohi, jolla oli pipo silmillään. Peikko yritti pipo silmillä napata ohikulkevat lapset kiinni. Leikki loppui siihen, että peikko rupesi itkemään. Peikko halusi itsekin päästä leikkimään ja toisen ohjaajan avustuksella lasten kanssa keskusteltiin, että pitäisikö peikko ottaa mukaan leikkiin. Lapset ohjeistettiin kysymään peikolta mikä oli hätänä, johon peikko tuumasi, että ei ole kiva jäädä yksin vaikka kun on niin erilainen kuin muut. Leikin yksi tarkoitus oli lopulta saada joku lapsista peikoksi leikkiin.

Peikkoleikin jälkeen laatikosta löytyi ensimmäinen kortti kuvasarjatarinasta ”Nallukan ja Pupun kina”, joka oli itse kehittelemämme. Jokaisen kortin toisella puolella oli kuva ja toisella siihen liittyvä tarinanpätkä. Tarina käytiin läpi kortti kerrallaan ja välillä pysähdyttiin keskustelemaan tarinasta nousevista kysymyksistä.

### Lopetuspiiri

Kuvasarjatarinan ja ilmekorttien avulla käsitelimme tarinan teemoja lisää. Lapsilta kyseltiin miltä tarinan hahmoista tuntui tarinan eri vaiheissa esimerkiksi miltä Pupuudesta tuntui kun se huomasi, että Nallea sattui. Lopuksi ”soudimme” veneellä takaisin päiväkotiin.

### Liite 3: Teeman ”Sirkus” ohjauskertojen kuvaus

#### Viritys

Aluksi soitimme lapsille sirkusaiheista musiikkia ja kyselimme missä kyseisenlaista musiikkia voi kuulla. Kyselimme myös sirkuskokemuksista. Sirkus-teema kerroilla siirryimme draaman maailmaan ”sirkuskankaan” (leikkivarjon) avulla. Pitelimme kaikki kankaan reunoista kiinni ja hulmutimme kangasta niin, että jokainen sai vuorollaan käydä sen alla. Lopulta siirryimme kaikki kankaan alle ja sieltä pois tultuamme, saavuimme ”Erilaisten ihmisten sirkukseen”.

Toinen ohjaajista kävi pistämässä laatikon tunnusmusiikin soimaan ja kun työnsi sermin takaa laatikon lasten nähtäville. Laatikosta löytyi kaksi hattua, joiden avulla ohjaajat muuttuivat ”tirehtööreiksi” laittamalla ne päähänsä. Toinen ohjaajista oli iloinen ja innostunut ”Tirehtööri Ilomieli” ja toinen puolestaan vihainen ja ärtynyt ”Tirehtööri Vihamieli”. Tirehtöörit ihmettelivät yhdessä missä kaikki sirkuksen työntekijät olivat: jäljelle olivat jääneet vain heidän työvälineensä (muun muassa hyppynaru ja palloja). Tirehtöörin johdatuksella ryhdyttiin lasten kanssa pohtimaan, mitkä työvälineet kuuluivat kellekin sirkuksen työntekijälle. Työntekijöiksi tunnistettiin pelle, nuoralla tanssija, leijonakesyttävä ja taikuri. Työvälineiden avulla lapset saivat kokeilla kyseisten sirkuslaisten rooleja ja samanaikaisesti pohdimme lasten kanssa minkälainen liike kuvastaa kutakin roolia. Lopuksi kävimme nopeusleikkiin, jossa ohjaaja huudahti jonkun sirkusentyöntekijöistä ja lapset yrittivät mahdollisimman nopeasti esittää kyseistä roolia kuvastavan liikkeen.

#### Varsinainen työskentely

Käsien yhteen lyönnistä ohjaajat asettuivat selät vastakkain ja höpisivät oman tirehtöörin roolinsa luonteenpiirteelle sopivalla tavalla siitä ketä ovat ja mitä pitävät työstään Erilaisten ihmisten sirkuksessa. Käsien yhteen lyönnistä toinen ohjaaja muuttui takaisin omaksi itsekseen ottamalla hatun päästään. Toinen ohjaaja jäi omaan rooliinsa pysähtyneenä still-kuvaan (eli jähmettyi paikalleen viimeiseksi etsittämäänsä asentoon). Omaksi itsekseen palautunut ohjaaja ryhtyi haastattelijaksi ja kyseli lapsilta aluksi tirehtöörin luonteesta. Haastattelija johdatti lapset kysymään tirehtööriltä minkä takia ajattelee erilaisten ihmisten kohtaamisesta niin kuin ajattelee. Tämä toteutettiin myös toisten päin siten, että toinen ohjaajistakin oli haastattelijan roolissa.

Haastattelu eteni niin, että still-kuvaan pysähtyneitä tirehtöörejä pystyttiin taputuksen avulla herättämään eläväksi. Tirehtööri Vihamieli oli sitä mieltä, että erilaisia ihmisiä on vaikea kohdata koska se pelottaa häntä ja Tirehtööri Ilomieli oli puolestaan sitä mieltä, että erilais-

ten ihmisten kanssa on hauska työskennellä. Työskentely loppui, viimeiseen käsien yhteen lyötiin, ja sen myötä, viimeiseksi tirehtöörin roolissa ollut ohjaaja, palasi omaksi itsekseen.

### Lopetuspiiri

Sirkus-teeman lopetuspiireissä vedettiin yhteen sirkustirehtöörin tarina. Lasten kanssa keskusteltiin sirkustirehtöörin luonteiden eroavaisuuksista. Heiltä kyseltiin mm. miksi Tirehtööri Vihamieli ei tykännyt erilaisten ihmisten kohtaamisesta ja miksi se oli puolestaan Tirehtööri Ilomielen mielestä hauskaa. Lasten kanssa keskusteltiin myös heidän omista kokemuksista erilaisten ihmisten kohtaamisesta, muun muassa kysymyksiä: muistatteko miltä se tuntuu, pelottiko se, vai naurattiko se? Lopulta totesimme lasten kanssa, että on kuitenkin hyvä, että olemme kaikki erilaisia. Tuokion loppuksi matkasimme taas takaisin päiväkotiin käyttäen sirkuskangasta.

#### Liite 4: Teeman ”Musiikki” ohjauskertojen kuvaus

##### Viritys

Musiikki-teeman ensimmäisellä kerralla siirryimme alkuohjeistuksen jälkeen suoraan leikkivarjon avulla musiikin maailmaan (katso liite 3). Toisella kerralla tätä edelsi nimilaulu, jonka toinen ohjaajista veti.

Musiikin maailmaan siirtymisen jälkeen toinen ohjaajista opasti lapset äänikollaasin tekoon eli ”ääniaurinkoon”. Leikkivarjon päälle käytiin makaamaan päät vastakkain ja ryhdyttiin matkimaan ympäriltä kuuluvia ääniä. Toinen ohjaajista vaihteli taustalla kuuluvia erilaisia musiikkeja, joita lapset ja ohjaaja matkivat.

Ääniauringon jälkeen siirryttiin ilmekorttityöskentelyyn. Eri ilmeitä (iloinen, surullinen, vihainen ja hämmästynyt) kuvastavat kortit käytiin läpi yhdessä. Pohdimme mikä ilme oli kyseessä ja minkälainen ääni voisi liittyä ilmeeseen. Tämän jälkeen leikkimme nopeusleikkiä, jossa ohjaaja huudahti jonkin ilmeistä ja lapset juoksivat mahdollisimman nopeasti seinälle kiinnitettyjen ilmekorttien luokse ja matkivat ilmeen äänen kera. Nopeusleikkiä leikittiin ja tanssittiin ”Pöllörockin” tahdissa.

##### Varsinainen työskentely

Laatikosta löytyi ensimmäinen kortti kuvasarjatarinasta ”Erilaiset ihmiset, erilaiset leikit”. Tarina käytiin kortti kortilta läpi lasten kanssa keskustellen.

Ensimmäisellä Musiikki-teeman ohjauskerralla kuvasarjatarinan jälkeen siirryttiin musiikkiharjoitukseen, jossa lasten kanssa käveltiin tilassa ja kuunneltiin pieniä pätkiä erilaisista musiikkityyleistä. Kävelyn ja kuuntelun aikana toinen ohjaajista kyseli miltä musiikki kuulosti ja mitä tunteita se herätti (esim. viha, suru ja ilo) ja missä kyseinen tunne saattaisi tuntua kroppassa.

##### Lopetuspiiri

Ohjaajat toivat lapsille erilaisia soittimia, joista jokainen sai valita mieleisensä. Ohjaajat ottivat myös soittimet itselleen. Lasten kanssa käytiin läpi jokaisen oma soitin. Lapset ja ohjaajat soittivat hetken aikaa soittimiaan ja aina välillä ohjaaja opasti soittamaan hiljempaa tai lujempaa. Ohjaajat kyselivät lapsilta mikä ohjauskerrassa oli ollut parasta. Tästä toinen ohjaajista keksi melodian, jonka kaikki toistivat yhdessä soittimilla soittaen ja laulaen. Lopuksi lapset saivat vaihtaa soittimia keskenään.

Toisen ohjaukerran lopussa yksi lapsista innostui ohjeistamaan ryhmän tuntemaansa leikkiin. Leikissä yksi soitti rumpua jonka aikana muut liikehtivät ja rummutuksen loputtua heidän tuli pysähtyä. Se, joka ei pysähtynyt tarpeeksi nopeasti, joutui rummuttajaksi. Lopuksi matkasimme leikkivarjon avulla takaisin päiväkotiin.

Liite 5: Draamatuokioiden havainnointilomake

## DRAAMATUOKIOIDEN HAVAINNOINTILOMAKE

Pvm \_\_\_\_ . \_\_\_\_ .2010

Ohjausvastuu \_\_\_\_\_

Havainnoija/  
avustaja \_\_\_\_\_

### Ryhmä

Ikäjakausi:  3-4-vuotiaat  5-6-vuotiaat

Osallistujat:

1. \_\_\_\_\_ 4. \_\_\_\_\_  
2. \_\_\_\_\_ 5. \_\_\_\_\_  
3. \_\_\_\_\_ 6. \_\_\_\_\_

Poikia: \_\_\_\_\_

Tyttöjä: \_\_\_\_\_

Mahdolliset osallistujat edellisiltä kerroilta: \_\_\_\_\_

Muuta ryhmästä:

---

---

---

### Tila

sisällä  ulkona \_\_\_\_\_



Dokumentointi välineet

videokamera

Muuta käytännön puitteista:

---

---

---

Ohjaukerta

Teema:

---

Ohjauksen sisällön havainnointia:

1. Viritys

Lasten suhtautuminen harjoitukseen:

---

---

---

---

---

Ilmapiiri:

---

---

---

---

---

Mitä tunteita havaitaan:

- verbaalisia
- nonverbaalisia

---

---

---

---

---

Muuta virityksestä:

---

---

---

---

---

## 2. Varsinainen työskentely

Lasten suhtautuminen:

---

---

---

---

---

Ilmapiiri:

---

---

---

---

---

Mitä tunteita havaitaan:

- verbaalisesti
- nonverbaalisesti

---

---

---

---

---

Muuta varsinaisesta työskentelystä:

---

---

---

---

### 3. Lopetuspiiri

Lasten suhtautuminen:

---

---

---

---

---

Ilmapiiri:

---

---

---

---

---

Mitä tunteita havaitaan:

- verbaalisesti
- nonverbaalisesti

---

---

---

---

---

Muuta lopetuspiiristä:

---

---

---

---

Liite 6: Arviointilomake päiväkodille

**VKK-Metro: Tukevasti alkuun-hanke**  
**Opinnäytetyön videomateriaali**

ARVIOINTILOMAKE

Arvioijan nimi (ei pakollinen) ja päiväys:

---

Perustiedot (ympyröi vaihtoehto)

1. Ohjauksen teema:

Musiikki

Kuva

Satu

Sirkus

2. Ohjauksen kerta:

1.ohjauksen kerta vai 2.ohjauksen kerta

3. Olitko paikalla, kun kokosimme ryhmiä ohjaukskerroillemme ja jos olit niin miten osallistuit ryhmien kokoamiseen ja yhteistyöhön opiskelijaparin kanssa?

---

---

4. Oletko itse käyttänyt draamaa omassa työssäsi ja jos olet niin miten?

---

---

---

5. Näkyikö läsnäolomme/draamakerhomme vaikuttavan kesäpäivystyksen arkeen?

---

---

---

Ohjaukerrat

6. Mitä mieltä olit näkemästäsi ohjaukerran sisällöstä

- a. Hahmotitko sisällön rakenteen (viritys, varsinainen työskentely ja lopetus)?

---

---

---

- b. Jäikö jokin harjoitus mieleen ja miksi?

---

---

---

---

7. Mitä mieltä olit sisällön toimivuudesta?

- a. Lasten kiinnostus harjoituksia kohtaan?

---

---

---

b. Hahmotitko harjoitusten tarkoituksen?

---

---

---

8. Mitä mieltä olit ohjauksesta?

a. Yksittäisten lasten huomiointi?

---

---

---

b. Koko ryhmän ohjaus?

---

---

---

c. Ohjausparin yhteistyö ohjaamisessa?

---

---

---

9. Miten arvoisitte opinnäytetyömme hyödyllisyyttä:

a. Lapsille?

---

---

---

b. Itsellenne?

---

---

---

c. Työyhteisölle?

---

---

---

10. Opitko materiaalista jotain uutta?

---

---

---



11. Miten arvioisit materiaalin perusteella draaman toimivuutta työvälineenä varhaiskasvatuksessa?

---

---

---

---

---

12. Sana on vapaa!

---

---

---

---

---

---

---