



”Sitten pitäis pyytää anteeks siltä”

- 4-5- vuotiaiden empatiataitojen tukeminen toiminnallisista menetelmin

Hyytiäinen, Martina

Suosalmi, Kristina

”Sitten pitäis pyytää anteeks siltä.”

- 4-5- vuotiaiden empatiataitojen tukeminen toiminnallisilla menetelmin

Hyytiäinen Martina, Suosalmi Kristina

”Sitten pitäis pyytää anteeks siltä”- 4-5-vuotiaiden empatiataitojen tukeminen toiminnallisin menetelmin

Vuosi 2011

Sivumäärä 86

Toteutimme toiminnallisen opinnäytetyömme Etelä-Suomessa sijaitsevassa perhekeskuksessa avoimen varhaiskasvatusryhmän 4-5-vuotiaiden kerhoryhmässä. Työssämme paneuduimme empatiataitojen tukemiseen toiminnallisin menetelmin, enimmäkseen draamaa apuna käyttäen. Erityisesti harjoitimme ja arvioimme kykyä asettua toisen asemaan ja ymmärrystä omien tekojen seurauksista. Opinnäytetyömme teemoiksi nousivat myös lasten pelot ja niiden käsitteleminen. Toimintaryhmässämme oli vain poikia, joten paneuduimme opinnäytetyössämme myös tähän teemaan.

Opinnäytetyön toiminnallinen osuus toteutettiin toukokuussa 2011. Tämä toiminnallinen osuus koostui viidestä kerrasta, jotka sisälsivät oman toimintamme lisäksi kerholaisten havainnointia vapaassa leikissä. Ryhmäämme kuului 6 poikaa, joista kaikki eivät olleet aina paikalla. Ryhmä oli pysyvä, saimme työskennellä samojen poikien kanssa jokaisella kerralla.

Tavoitteena opinnäytetyössämme oli harjoittaa lasten toisen asemaan asettumisen taitoja sekä omien tekojen seurausten ymmärtämistä. Tarkoituksena meillä oli havainnoida ja arvioida edellämmainittujen tavoitteiden toteutumista. Samalla tavoitteennamme oli ohjata toiminnallinen kokonaisuus. Henkilökohtaiset tavoitteemme liittyivät ammatilliseen kasvuun sekä ryhmänohjaustaitoihin.

Arviointimenetelminä käytimme havainnointia ryhmässä, omia oppimispäiväkirjojamme, vertaispalautetta ja vanhemmilta saatua palautetta. Lisäksi kävimme keskusteluja lasten kanssa toiminnan ohessa ja sen ulkopuolella. Työn teoriapohjana meillä oli 4-5- vuotiaiden lasten kehitys, moraali ja empatia, lasten pelot sekä poikana olemisen piirteet.

Toiminnallisen ryhmän ohjaaminen oli antoisa, mutta samalla myös haastava kokemus. Loimme itse ”Satumetsä”-teeman, jonka ympärille rakensimme toimintakokonaisuuden. Saimme todeta, että draama on toimiva työväline lasten parissa toimiessa ja tavoitteeksi asettamiimme asioita käsiteltäessä. Opinnäytetyöprosessin edetessä on kohdallamme tapahtunut ammatillista kasvua ja omien arvojen uudelleenarviointia.

Havaintojemme ja oppimamme perusteella, voimme todeta, että lapsilla on luonnostaan vilkas mielikuvitus, jonka takia mainitsemiamme tavoitteita voi käsitellä leikin ja draaman avulla lasten kanssa. 4-5- vuotiailla lapsilla on myös taipumus ja tarve pohtia moraalisia ongelmia. Tähän he tarvitsevat aikuisten tukea. Lapsen kehittyessä ja harjoitellessa tunne- ja sosiaalisia taitoja, vanhempien ja kasvattajien roolia ei voi tarpeeksi korostaa.

Asiasanat: moraali, empatia, 4-5-vuotiaat, draama, mielikuvitus, sosiaaliset taidot

Hyytiäinen Martina, Suosalmi Kristina

“And then you have to apologize” - supporting empathy skills with functional methods with children aged between four and five

Year	2011	Pages	86
------	------	-------	----

Our thesis was carried out in a familycenter in South Finland with children of open early childhood education group between the age of four and five. We used functional methods in our thesis emphasizing drama to support the ability to empathy. Especially there were practice and evaluation of how to take someone else's role and understanding the consequences of our own actions. The fears of children and how to manage with them also stood out to be a theme in our thesis. Our group consisted of boys only, so we took the theme of boyish behavior in our thesis as well.

The functional part of our thesis was carried out in May 2011. This functional part consisted of five occasions. The occasions included functional methods and observing children in their free play. Our group consisted of six boys, but they all did not participate every time. The group was stable so we got to work with same the boys every time.

The aim of our thesis was to improvw children's ability to take someone else's role and to understand the consequences of their own actions. Our purpose was to observe and evaluate the aims mentioned before. One of our aims was also to direct a functional group. Our personal aims included professional growth and group guiding skills.

The methods of evaluation included observing the group, reflecting our own learning diaries, giving equal feedback and receiving feedback from parents. We also had conversations with children during and after the functional parts. Our thesis was based on theory of child development aged four to five, morality and empathy, the fears of children and the features of being a boy.

The experience of leading a functional group was giving but also challenging. We created a theme of wonderland “Satumetsä”, around which we built our functional entirety. We found out that drama is a workable tool when working with children and dealing with the aims we had created. Along with our thesis we achieved professional growth and re-evaluating of our own values.

Based on our perceptions and what we have learned we can notice that children have a wild imagination which makes it easy for them to practise the aims mentioned earlier through play. Children aged four to five have a tendency and need to reflect on moral problems. For this they need support from adults. The role of parents cannot be emphasized enough, when it comes to the development of a child and practicing emotional and social skills.

Keywords: morality, empathy, children aged between four and five, drama, imagination, social skills

Sisällys

1	Johdanto	6
2	Tavoitteiden määrittely ja niiden arviointikeinot	7
3	Millainen on 4-5 vuotias lapsi.....	10
3.1	4-5- vuotiaan kehitys	10
3.2	Minäkäsitys	11
3.3	Sosiaaliset taidot	13
3.4	Pojat.....	14
4	Kognitiivinen kehitys sekä etiikka ja moraalit.....	16
4.1	Piaget`n kehitysteoria	16
4.2	Kohlbergin moraaliteoria	18
4.3	Etiikka ja moraalin kehitys	20
4.4	Empatia	22
5	Osallistavat toiminnalliset menetelmät	25
5.1	Draama.....	26
5.2	Leikki	28
6	Toimintakerrat	29
6.1	Ensimmäinen toimintakerta - Mörön mörinää.....	30
6.2	Toinen toimintakerta - Kirjeenvaihtoa	36
6.3	Kolmas toimintakerta - Hattarapuu.....	41
6.4	Neljäs toimintakerta - Haisunäädän kukkapenkki	45
6.5	Viides toimintakerta - Pöllöneuvosto kokoontuu	49
7	Yhteenveto ja arviointi	54
7.1	Toisen asemaan asettuminen	54
7.2	Omien tekojen seurausten ymmärtäminen	55
7.3	Mielikuviutus ja eläytyminen	56
7.4	Pelon tunteita	57
7.5	Ammatillinen kasvu ja toiminnan arviointi	59
7.6	Toiminnan eettisyys	63
8	Pohdinta.....	65
	Lähteet	68
	Kuvat ja taulukot	70
	Liitteet.....	71

1 Johdanto

Maailma vaatii toimiakseen toisten ihmisten suvaitsemista, vaikka heidän ulkonäkönsä, uskontonsa ja aatteensa poikkeavat omistamme - siitä mihin olemme itse tottuneet. Globalisaation ja niin sanottujen rajojen hälvenemisen myötä, kohtaamme erilaisuutta erimuodoissa päivittäin ja jatkuvasti kasvavissa määrin. Pahimmillaan suvaitsemattomuus johtaa sotiin ja käsitämättömiin tekoihin, joissa myös viattomat ihmiset menettävät henkensä. Näin ollen suvaitsevaisuus on ihmiskunnan säilymisen kannalta välttämätöntä. (kts. myös Wahlström 1996).

Nykypäivänä näyttää siltä, että voi sanoa ja tehdä melkein mitä vain toiselle, miettimättä sitä, miltä vastapuolesta tuntuu. Lapset voivat olla jo hyvin nuorina entistä julmempia toisiaan kohtaan ja ihmetyttää, ettei tätä kehitystä saada pysähtymään. Aikuiset ja vanhemmat ovat tässä asiassa avainasemassa, kun suurin osa käytöksestä opitaan mallioppimisen kautta aikuisilta. Koemme myös, että medially on oma vaikutuksensa tähän asiaan.

Keskustelua on käyty siitä, kuinka paljon empatia- ja tunnekasvatusta tulisi olla varhaiskasvatuksessa sekä kouluissa. Mielestämme tunne-elämän taidot ovat niin tärkeitä, että niillä tulisi olla iso rooli varhaiskasvatus- ja opetussuunnitelmissa. On merkitykseltä, kuinka hyvin osaa laskea yhtälöitä tai kuinka hyvin osaa pilkkusäännöt, jos yksilöltä puuttuvat taidot sosiaaliseen kanssakäymiseen toisten ihmisten kanssa.

Pohtiessamme aihetta opinnäytetyöllemme, tiesimme vain sen, että haluamme tehdä jotain toiminnallista lasten parissa. Nykymaailman huomioonottaen, ensimmäisenä ajatuksena mieleemme tuli erilaisuuden suvaitseminen. Lähdemateriaaliin paremmin tutustuessamme nousi päällimmäisiksi teemoiksi toisen asemaan asettuminen ja omien tekojen seurausten ymmärtäminen. Koemme, että nykyään vallitsee hyvin yksilökeskeinen kulttuuri, jossa usein toisten huomioonottaminen unohtuu oman navan tuijottelulta. Ihminen ei kuitenkaan pärjää omillaan vaan tarvitsee toisia ihmisiä. Näin ollen halusimme lähteä tarkastelemaan edellämainittuja taitoja lapsiryhmän kanssa. Valitsimme draaman kantavaksi toimintamenetelmäksi, halutesamme samalla saada lisää kokemusta toiminnallisen ryhmän ohjaamisesta.

Kohderyhmäksemme valikoitui 4-5- vuotiaat, koska tässä ikävaiheessa yksilön taidot ja tiedot ovat jo tarpeeksi karttuneet. Tämän ikäisen yksilön käsitys omasta identiteetistä, kuten myös empatiataidot ja eläytymiskyky ovat kehittyneet. Tämän ikäkauden aikana yksilön pohtiminen syvenee, hän pohdiskelee muun muassa moraalisia kysymyksiä sekä syitä ja seurauksia. Samalla yksilön symbolitaju laajenee. Lisäksi tässä vaiheessa lapset omaavat jo hyvät neuvottelutaidot, vaikkakin ajattelu on vielä aika minä-keskeistä (kts. myös Vilkkö-Riihelä ja Mannerheimin lastensuojeluliitto).

Toteutimme toiminnalliset ohjauskerrat pääkaupunkiseudulla sijaitsevan perhekeskuksen avoimessa varhaiskasvatusryhmässä toukokuussa 2011. Tätä ennen olimme käyneet paikassa kaksi kertaa tutustumassa sekä keskustelemassa opinnäytetyöstämme ja sen toteuksesta. Ryhmästä oli valmiiksi muodostettu meille kuuden 4-5-vuotiaiden poikienjoukko, joka osallistui toimintaamme. Toimintamme sisältyi avoimen varhaiskasvatusryhmän omiin kerhokertoihin. Ennen toimintamme alkua, lähetimme vanhemmille kirjeen, jossa kerroimme toiminnastamme. Samalla pyysimme heiltä luvan siihen, että lapsi sai osallistua ryhmäämme. Suunnitelimme itse teeman ja rungon toimintakokonaisuudelle. Loimme ”Satumetsä”- teeman, jonka ympärille ryhmämme toiminta kietoutui.

Opinnäytetyössämme avaamme ensin tarkemmin tavoitteitamme sekä aiheeseen liittyvää teoriataustaa. Tämän jälkeen kuvaamme jokaisen toimintakertamme, niiden tapahtumat sekä havainnointimme. Arvioimme toimintamme ja tavoitteidemme onnistumista jo toimintakuvausten yhteydessä että niiden jälkeen erillisessä yhteenvedossa ja arvioinnissa. Lopuksi pohdimme prosessin herättämiä ajatuksia.

2 Tavoitteiden määrittely ja niiden arviointikeinot

Opinnäytetyömme tavoitteena oli tukea yksilön toisen asemaan asettumisen taitoja eli empatiataitoja. Empatiataidot ovat keskeisessä osassa ihmisten elämässä, koska ilman näitä taitoja ei yksilö tule toimeen toisten kanssa. Empatiataidot ovat kehittyneet 4-5- vuotiailla sen verran, että niitä voidaan erikseen harjoittaa. Toki kyseiset taidot kehittyvät läpi yksilön elämän. Vanhemmat ja muut kasvatusinstituutiot ovat keskeisessä asemassa näiden taitojen kehittämisessä. Koimme tärkeäksi empatiataitojen harjoittamisen ja suvaitsevaisuuden, tässä yhtenevässä sekä monikirjoisessa maailmassa.

Toisena tavoitteena halusimme kehittää lasten ymmärrystä omien tekojen seurauksista. Vasta, kun lapsi oppii ymmärtämään, mitä vaikutuksia omilla teoilla on muille, hän voi oppia enakoimaan tekojensa seurauksia ja muuttamaan omaa käyttäytymistään kohti tasa-arvoisempaa toimintaa. Näin tämä tavoite kietoutui yhteen toisen asemaan asettumisen taidon kanssa. Omien tekojen seurausten ymmärtäminen on mielestämme tärkeä oppia jo lapsesta, sillä tämä taito tulee muovaamaan paljon yksilön toimia myös myöhemmällä iällä.

Tavoitteenamme oli luoda toiminnallinen kokonaisuus, jossa edellämainittuja teemoja, eli toisen asemaan asettumista ja omien tekojen seurauksia, voidaan käsitellä ja opetella. Toimintamme sisälsi niin draamaleikin, prosessidraaman kuin draamakasvatuksen elementtejä. Toiminnallisesta kokonaisuudesta oli pyrkimyksenä tehdä lapsia kiinnostava ja heidän mielenkiintoaan ylläpitävä. Tarkoituksena oli herättää lapset pohtimaan omien tekojensa seurauksia ja vaikutuksia muille sekä saada lapset asettumaan toisen rooliin ja asemaan.

Toimintakertojen tapahtumapaikaksi olimme luoneet ” Satumetsä”- teeman, johon kuului eläimiä ja satuolentoja. Ideoita Satumetsäteemaan haimme lasten kirjallisuudesta. Tarkoituksemme oli käsitellä tavoitteiksemme luettelemiamme aiheita erilaisin draamaharjoittein Satumetsä-miljöössä. Ensimmäisellä kerralla loimme lasten kanssa yhdessä draamasopimuksen siitä, miten ryhmäkerroilla toimitaan. Loimme myös rutiininomaista toimintaa toimintakerran alkuun ja loppuun. Toimintakerroilla oli aina sama runko - virittäytyminen, toiminta Satumetsässä, palaute ja lopetuskeskustelu sekä lopuksi rentoutus.

Henkilökohtaisina tavoitteinamme pidimme ryhmänohjauskokemusten kartuttamista sekä niistä oppimista. Meillä molemmilla on jo opiskelujen ja työkokemuksen kautta kokemusta ryhmän ohjauksesta. Tämä taito on kuitenkin sellainen, ettei sitä voi liikaa opetella. Jokainen ryhmä on aina omanlaisensa ja on myös tärkeää oppia tuntemaan ryhmästä tulevat signaalit ja osata reagoida niihin oikein. Tiedostimme myös sen, että asiat eivät aina mene kuten on suunnitellut. Tärkeää oli siis kehittää kykyä vaihtaa suunnitelmia lennosta kesken ohjauksen ja päästä irti orjallisesta suunnitelmien toteuttamisesta. Halusimme kehittää taitoa lukea tilanteita ja olla herkkiä sekä avoimia sille, mitä ryhmässä tapahtuu.

Vaikka olemme kummatkin suuntautuneet luoviin toimintoihin, toivoimme saavamme vielä lisää kokemusta tilanteeseen heittäytymisestä. Ajottain tuntuu, että asetamme itse itsellemme mielensisäisiä estoja, jotka vaikuttavat työskentelyyn. Saatamme esimerkiksi pohtia, onko tekemisissämme mitään järkeä tai onko oma toimintamme noloa, sen sijaan, että vain heittäytyisimme hetkeen. Ajatuksenamme oli päästä pois omalta mukavuusalueeltamme ja kokeilla uusia asioita. Tavoitteena oli saada myös oma käyttäytyminen sellaiseksi, että se innostaa lapset mukaan tekemiseen. Lisäksi jouduimme pohtimaan sitä, miten saada lapset innostuneeksi käsittelemästämme aiheesta niin, että asiat jäisivät vielä toiminnan päätyttyäkin kytämään lasten mieliin.

Oma ammatillinen kasvu oli yksi tavoitteistamme sekä omien henkilökohtaisten arvojen ja näkökantojen reflektointi ja laajentaminen. Tämä tuki ammatillista kasvuamme, jota ei voi tapahtua ilman itsereflektiota. Ammatillisella kasvulla tarkoitetaan yksilön valmiuksien ja erilaisten ammatillisten pyrkimysten ja taipumuksien kehittämistä ja muuttumista. Siihen kuuluvat myös ammatti-identiteetin synty ja ammattietiikan omaksuminen. Ammatillinen kasvu on prosessimaista, välillä kehitys on nopeaa ja välillä hidasta. (Mäkinen, Raatikainen, Rahikka, Saarnio 2009, 33.)

Koimme tärkeäksi yhteistyökumppaniksemme lasten vanhemmat. Tavoitteena oli saada yhteistyö lasten vanhempien kanssa jouhevaksi ja avoimeksi. Yksi haaste oli pitää lasten vanhemmat ajan tasalla siitä, mitä ryhmässä tehdään ja mitä aiheita siellä käsitellään. Halusim-

me myös saada palautetta vanhemmilta läpi prosessin, jolloin meidän tuli myös osallistua aktiivisesti keskusteluun vanhempien kanssa.

Seuraavaksi esittelemme arviointikeinot, joita käytimme asettamiemme tavoitteiden onnistumisen arvioinnissa. Nämä tavoitteet ja arviointikeinot on esitetty alla olevassa taulukossa (Taulukko 1).

TAVOITE	ARVIOINTIKEINO	AIKA
Toisen asemaan asettuminen	<ul style="list-style-type: none"> - Havainnot toiminnassa ja sen ulkopuolella - Toimintakertojen sisällä tehdyt kyselyt lapsille - Palautelomake vanhemmilta - Poikien kanssa käydyt keskustelut 	Joka kerta toiminnan ohessa ja sen jälkeen
Omien tekojen seurausten ymmärtäminen	<ul style="list-style-type: none"> - Havainnot toiminnassa ja sen ulkopuolella - Toimintakertojen sisällä tehdyt kyselyt lapsille - Furmanin vastuunportaat - Palautelomake vanhemmilta - Poikien kanssa käydyt keskustelut 	Joka kerta toiminnan ohessa ja sen jälkeen
Ammatillinen kasvu	<ul style="list-style-type: none"> - Havainnot - Vertaispalaute - Omat päiväkirjat ja reflektointi 	Läpi opinnäytetyö prosessin
Toiminnallisen kokonaisuuden suunnittelu ja toteutus	<ul style="list-style-type: none"> - Havainnot - Vertaispalaute - Omat päiväkirjat ja reflektointi 	Toimintaa ennen, sen ohessa ja sen jälkeen
Yhteistyö vanhempien kanssa	<ul style="list-style-type: none"> - Kirjeet vanhemmille - Mahdollisuus keskusteluun kasvokkain - Omat kokemukset 	Läpi toiminnan ja sen päätyttyä.

Taulukko 1: Tavoitteet ja niiden arviointi.

Jokaisella toimintakerralla toinen meistä toimi havainnoijan roolissa ja toinen oli ohjaajana roolissa. Toinen vastasi toimintakerran aloituksen ja lopetuksen ohjauksesta ja toinen itse toiminnan ohjauksesta. Osia siis vaihdettiin muutamaa otteeseen toiminnan aikana. Havainnoinnin lisäksi keräsimme arviointiaineistoa toisen asemaan asettumisesta ja omien tekojen seurausten ymmärtämisestä, esimerkiksi erilaisin kyselyin. Toiminnan ohessa kyselimme usein pojilta erilaisia kysymyksiä ja palautetta, joilla saimme kerättyä lisää arviointiaineistoa tavoitteiden toteutumisesta. Palautetta keräsimme esimerkiksi noppapalautteena ja väripaperipalautteena, joista kerrotaan enemmän toiminnankuvauksessa liitteinä olevissa taulukoissa. Arviointiaineistoa kertyi myös toimintakertojen lopetuksissa, joissa purimme käytyä toimin-

taa. Lisäksi keräsimme havaintoja meidän toimintamme ulkopuolella, poikien vapaalla kerhoajalla. Omien tekojen seurausten ymmärtämisen arvioinnissa käytimme apuna myös Ben Furmanin luomia vastuunportaita. Lisäksi keräsimme vahemmilta kirjallista palautetta arvioinnin tueksi (kts. Liite 7).

Ammatillista kasvua, kuten myös toiminnallisen kokonaisuuden suunnittelua ja toteutusta, arvioimme omien havaintojemme, vertaispalautteen, oppimispäiväkirjaan kirjattujen havaintojen ja ajatusten sekä reflektoinnin avulla. Jokaisen kerran jälkeen käytimme aikaa rehelliseen, avoimeen ja rakentavaan keskusteluun, jossa kävimme läpi kaikki toimintakerran pinnalle nostamat ajatukset ja asiat. Arvioimme omien kokemustemme perusteella sekä käymiemme keskustelujen avulla, miten yhteistyö onnistui vanhempien kanssa.

3 Millainen on 4-5 vuotias lapsi

Voidaksemme toteuttaa toiminnallisia menetelmiä ja niiden kautta havainnoida lapsia, tuli meillä olla teoriataustaa aiheesta, jota käsitelimme. Myös tavoitteiden totetutumisen arvioinnissa tarvittii tueksi taustateoriaa. Seuraavissa kappaleissa olemme avanneet tärkeäksi kokiamme käsitteitä, koskien 4-5 vuotiaan lapsen kognitiivista, sosiaalista ja emotionaalista kehitystä. Teoriat olivat myös lähtökohtana suunnitellessamme toiminnallisia osuuksia.

3.1 4-5- vuotiaan kehitys

4-5- vuotias lapsi ei ole enää niin itsekeskeinen kuin nuorempana, vaan alkaa huomioida myös toisia ihmisiä. Lapsi tarvitsee rohkaisua aloitteellisuuteen ja omaehtoiseen leikkiin, sekä tukea sosiaaliseen ja moraaliseen kehitykseen. Toisten huomioonottaminen ja oman vuoron odottaminen alkaa olla tässä iässä jo helpompaa, mutta ei silti aina suju ongelmitta. Lapsi kokee samanikäisen seuran mielekkääksi sekä alkaa arvioida omia taitojaan vertailemalla itseään kavereihin. Lapsi nauttii rooli- ja mielikuvitusleikeistä. Tässä iässä lapsella on voimakas mielikuvitus. Mielikuvituksen vilkkaus voi aiheuttaa painajaisia tai pimeään pelkoa. Jollain lapsilla voi olla oma mielikuvitusystävä. (Mannerheimin lastensuojeluliitto.) Mielikuvitusystävä on lapselle todellinen ja tärkeä. Aikuisen tehtävä tukea mielikuvitusta, mutta selvitettävä lapselle todellisuus ja fiktio (Kahri 2003, 13.) Tässä iässä myös sääntöleikit kiinnostavat, mutta häviäminen on vielä vaikeaa (Mannerheimin lastensuojeluliitto).

4-5-vuoden iässä lapsi saattaa ihastua vastakkaista sukupuolta olevaan vanhempaansa, mutta myöhemmin hän alkaa samaistua omaa sukupuoltaan olevaan vanhempaan tai muuhun tärkeään omaa sukupuolta olevaan aikuiseen. Lapsi pohtii erilaisten ilmiöiden syytä ja tarkoitusta. Lapsi myös pohtii oikean ja väärän, sekä hyvän ja pahan eroa. (Mannerheimin lastensuojeluliitto.)

4-5- ikäinen pitää itseään jo ”isona”, johon ei enää päde pikkulasten säännöt. Lapsi on hyvin itsevarma ja kekseliäs, mutta kaipaa kuitenkin osakseen hoivaa ja sääntöjä. 4-5 vuotias juoksee, hyppii, heittää palloa ja osaa jo pukea itse. Lapsen leikeissä on voimaa ja ne voivat olla rajujakin. Lapsi haluaa kilpailla itsensä kanssa ja olla vähintään yhtä hyvä tai parempi kuin muut. Vilkkaan mielikuvituksen ansiosta lapsi saattaa välillä unohtaa mikä on totta ja kerskailla innostuessaan. (Kahri 2003, 17-20.)

4-5 vuotias ymmärtää jo sukupuolten väliset erot. Poika tietää olevansa poika ja tyttö tietää olevansa tyttö. Usein lasten leikit korostavat sukupuolten välisiä eroja; sukupuoli-identiteetin harjoittelu ilmenee prinsessa- ja sankarileikeissä (Eronen ym. 2001, 81.) Myös kiinnostus omaa kehoa kohtaan lisääntyy ja siihen tutustutaan esimerkiksi lääkäroleikkien avulla. Kyseisessä iässä myös kavereiden merkitys lisääntyy ja lapsi pystyy leikkimään jo useamman kaverin kesken. Ikätoverien yhteisissä leikeissä kehittyvät tärkeät vuorovaikutustaidot. (Kahri 2003, 17-20.)

Neljäs ikävuosi on roolileikkien kulta-aikaa. Lapsi harjoittelee leikeissään asenteita, arjen tilanteita ja käyttäytymismalleja. Leikit alkavat usein lauseilla ”tää ois se ja se ja tää pahvilaatikko ois se.” (Kahri 2003, 17-20.) Koska lapsi ei vielä ymmärrä asioiden syy- ja seuraussuhteita, käsittelevät he leikin avulla mielikuvituksen tuottamia pelkojaan. (Eronen ym. 2001, 81.)

3.2 Minäkäsitys

Koemme tarpeelliseksi avata myös yksilön minäkäsitystä ja sen muotoutumista, sen kuitenkin ollessa myös yksi perusta yksilön empatialle. Minäkäsitys on opittu käsitys yksilöstä itsestään. Siihen vaikuttavat sosiaaliset vuorovaikutustekijät, kuten muilta saatu palaute ja muiden suhtautuminen yksilöön. Minäkäsitykselle on tärkeää se, mitä lapsi luulee hänestä ajateltavan. Etenkin lapselle tärkeiden ihmisten mielipiteillä on suuri vaikutus. Herkintä minäkäsityksen kehitysaikaa ovat ikävuodet 6-13. Yksilön minäkäsitys ja itsetunto kehittyvät siis melko myöhään. Minäkäsityksen ja itsetunnon perusta luodaan kuitenkin jo vauvan ja vanhemman välisessä suhteessa. Tärkeäksi nousee se, kokeeko lapsi itsensä rakastetuksi ja hyväksytyksi. Ihminen on kohtelunsa tulos. (Aho & Laine 1997, 24-25.)

Kasvavalla lapsella on tarve auktoriteetille ja samaistumiselle. Koti, koulu ja kaveripiiri ovat tärkeimpiä kasvuympäristötekijöitä, jotka vaikuttavat minäkäsitykseen. Vanhempien oma itsetunto näkyy lasten itsetunnossa. On tutkittu, että jos isät ovat ankaria ja kontrolloivia, aiheuttaa se usein pojille heikkoa itsetuntoa. (Aho & Laine 1997, 39-40.) 12-13 - vuotiaana yksilön itsetunto stabiloituu. Jos oman minäkäsityksen ja ympäristön välillä on ristiriita, tuntee yksilö minäkäsityksen uhatuksi. (Aho & Laine 1997, 32-34.)

Lapsen minäkuvan syntyminen on individuaation viimeinen vaihe, joka tapahtuu peilisuhteen ja samaistumisen kautta. Minäkuva siis syntyy, mutta ei ole vielä pysyvä, vaan sen muotoutuminen jatkuu pitkälle aikuisikään. Vuorovaikutusta, jossa lapsi seuraa sitä, kuinka vanhemmat häneen suhtautuvat ja hyväksyvät he hänen ominaisuutensa, kutsutaan peilisuhteeksi. Tämä suhde alkaa jo puolenvuoden iässä ja jatkuu kullekin ikävaiheelle ominaisella tavalla nuoruusiän loppuun asti. Lapsen itsetunnon kehittämisessä peilisuhteen vaikutuksen kautta vanhempien merkitys on keskeinen. Tärkeää on luoda lapselle myönteinen minäkuva, eikä nostaa pinnalle vain negatiivisia ominaisuuksia. (Keltikangas-Järvinen 2010, 147-148.)

Minäkuvaa muodostaessa peilisuhteen rinnalla tarkasteluun nousee samaistuminen. Se on tärkeimpiä sosiaalisen oppimisen muotoja. Samaistumisen kautta vanhemmilta siirtyy suurin osa sosiaalisesta käyttäytymisestä lapsille. Lapsen muodostaessa minäkuvaa hän aluksi vain jäljittelee aikuisten käyttäytymistä. Hän kokeilee kaikkea mitä näkee ympärillään tehtävän ja tämän jälkeen alkaa aktiivisesti omaksua vanhemmiltaan ja lähiympäristöltään niitä ominaisuuksia, jotka tuntuvat hänestä sopivilta. Aluksi yksilö omaksuu käyttäytymismalleja, myöhemmin mielipiteitä ja asenteita. (Keltikangas-Järvinen 2010, 148-149.)

Ennen kouluikää yksilö käy läpi viimeisen psyykkisen kehitysvaiheen, oidipaalivaiheen. Se kestää kolmesta kuuteen ikävuoteen ja sen aikana lapsi saavuttaa lopullisen psyykkisen yksilöllisyyden tunteen. Oidipaalivaiheen tärkeitä kehitysvaiheita ovat sukupuoli-identiteetin syntyminen ja yliminän, eli superegon syntyminen. Ylimiän eli superegon syntyy, kun lapselle asetetaan rajoja. Viime kädessä superego on se persoonallisuuden osa, joka ohjaa ihmisen irti lapselle kuuluvasta mielihyvän periaatteesta ja itsekkyydestä sekä tekee hänestä sosiaalisen olennon. Superego sisältää yksilöesteettiset ja -eettiset ihanteet ja tavoitteet, hänen arvojärjestelmänsä ja sisäistämänsä moraalinormit, hänen syyllisyydentunteensa sekä itserankaisun. Ilman yliminää yksilö ei kykene toisen ihmisen huomioonottavaan sosiaaliseen kanssakäymiseen. (Keltikangas-Järvinen 2010, 149-150.)

Yliminä on alkuun täysin ulkoinen. Se sisältää vanhempien kiellot ja rajoitukset sekä käskyt, jotka ovat vanhempien läsnäoloon tai paikkaan sidottuja. Yliminä saa aineksia samaistumisen kautta. Yksilö sisäistää ihailemiensa ihmisten ihanteita ja arvoja. Enää käyttäytymistavoitteita ei anneta ulkopuolelta, vaan lapsi on sisäistänyt ne osaksi itseään. Yksilön käyttäytyminen ohjautuu sisältäpäin, eikä enää ulkoisen rangaistuksen pelosta, vaan itsekunnioituksen ja itsearvostuksen säätelemänä. 5-6 vuoden iässä on yliminän voimakkain kehitysvaihe. Sisäistettyjen moraalinormien välttämätön ylläpitäjä on kyky tuntea syyllisyyttä. Se, että yksilö kykenee tuntemaan syyllisyyttä, saa lopulta aikaan sen, että ihminen ei pyri toimimaan oikein vain rangaistuksen pelossa, vaan omien ihanteittensa ohjaamana. (Keltikangas-Järvinen 2010, 150-151.)

Yksilön minäkuvaan kuuluu myös hänen minäkäsityksensä lisäksi ihanneminä, se minkälainen yksilö haluaisi olla. Tämä ihanneminä koostuu ensinnäkin symbioottisen vaiheen oman kaikkivoipaisuuden mielikuvien jäänteistä. Yksilö ei näitä enää myöhemmin tiedosta, mutta ne tulevat esiin yksilön haaveissa. Ihanneminä koostuu myös niiden ihmisten ominaisuuksista, joita ihminen ihailee. Kehityksen kuluessa lapsi oppii erottamaan todellisen minäkuvan ja ihanneminän toisistaan. Ihanneminästä muotoutuu ihmisen tavoite, se mitä hän haluaisi olla. Todellinen minä on se, mitä ihminen ajattelee olevansa. Todellisen minän ja ihanneminän välille syntyvä jännite toimii motiivina pyrkiä parempaan, kohti yksilön ihanneminää. (Keltikangas-Järvinen 2010, 151.)

3.3 Sosiaaliset taidot

Sosiaalisuus on synnynäinen temperamenttipiirre. Yksinkertaisemmillaan sosiaalisuus tarkoittaa sitä, miten palkitsevaa ihmiselle on muiden ihmisten seura, kuinka paljon emotionaaliset tunnesuhteet merkitsevät hänelle ja miten paljon muiden ihmisten antama arvostus säätelee hänen käytöstään. Sosiaalisuuteen kuuluu kiinnostus muita ihmisiä kohtaan. Lapsen kehitys on seurausta siitä, miten aikuiset lapsen sosiaalisuuteen vastaavat. Temperamentti on joukko taipumuksia, joista ympäristö muokkaa nämä taipumukset persoonallisuudeksi. On ympäristön reaktioista kiinni, millaisen persoonallisuuden se rakentaa lapselle tämän synnynäisistä taipumuksista, mitä piirteitä se heikentää ja mitä vahvistaa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 36-39.)

Lapsi oppii sosiaalisia perustaitoja ensin perheen kesken, myöhemmin päiväkodissa ja koulussa. Näihin sosiaalsiin perustaitoihin kuuluu toisen kuunteleminen, vuorotellen puhuminen, käskyjen ja kieltojen noudattaminen, auttaminen, sääntöjen soveltaminen ja ryhmään sopeutuminen. Sosiaalistuessaan yksilö siis omaksuu ja sisäistää yhteisönsä sääntöjä, tapoja ja arvoja, ja oppii noudattamaan niitä. Sosiaalistumisprosessi kestää koko ihmisen eliniän ajan. (Vilkko-Riihelä, 2003, 223.)

Vanhemmat ovat ratkaisevassa asemassa siinä vuorovaikutuksessa, jossa rakennetaan pohja lapsen sosiaaliselle kehitykselle ja myöhemmille ihmissuhteille. Tämä vuorovaikutus jatkuu myöhempinäkin vuosina, vanhempien ollessa keskeisiä sosiaalisten taitojen opettajia. Lapsen sosiaalista käyttäytymistä muovaa se pääsääntö, jossa sallittu käyttäytyminen lisääntyy ja kielletty vähenee. Lapsen käyttäytymiselle antaa muodon se, kuinka vanhemmat suhtautuvat lapsen vihan, pettymyksen ja kiukun purkauksiin. Merkittävää on siis se, millaisen palautteen lapsi aggressiivisesta käyttäytymisestään saa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 178-179.)

Lapsuuden ajan sosiaalistumisessa keskeistä on samastuminen, uhma, itsekontrollin kehittyminen, peilisuhde ympäristöön sekä ympäristön antamat palautteet. Lapsi peilaa toimintojaan muihin ja saa palautetta, joka muuttaa hänen toimintaansa. Minuuden kehitys tapahtuu vuo-

rovaikutussuhteessa ympäristöön. Sosiaalistumisen myötä lapsi oppii mukautumaan ympäristönsä asettamiin rajoituksiin ja toimimaan niiden mukaisesti. Yksilö oppii ottamaan toiset huomioon, toimimaan ryhmässä ja odottamaan vuoroaan. (Vilkko-Riihelä 2003, 223.)

4-5 vuotias lapsi pystyy ottamaan paremmin huomioon muiden tunteita ja toiveita.

Lapsi osaa esimerkiksi osoittaa myötätuntoa, houkutella muita paremmalle tuulelle ja lohduttaa. Tässä iässä tunteita voi olla joskus vaikea hallita ja lapsi saattaa leikeissään käyttäytyä aggressiivisesti, tönä ja huutaa. Käsiksi käyminen ei kuitenkaan ole enää yhtä yleistä kuin pienempänä, sillä lapsen neuvottelutaidot kehittyvät. (Mannerheimin lastensuojeluliitto.)

4-5-vuotiaana lapsi alkaa ensimmäistä kertaa vertailla itseään muihin. Sillä miten hän pärjää ikätovereidensa joukossa, on merkitystä lapsen itsetunnonlelle. Lapsi alkaa myös ensimmäistä kertaa kokea huonommuuden tunnetta, jos huomaa olevansa esimerkiksi hitaampi tai kömpelömpi kuin toiset. Lapsi kaipaa tuolloin aikuiselta rohkaisua ja itsetunnon vahvistamista. (Mannerheimin lastensuojeluliitto.)

Sosiaaliset taidot riippuvat ratkaisevasti yksilön käsityksestä itsestään (minäkäsitys) sekä siitä minkälaiset käsitykset ja tiedot yksilöllä on säännöistä, arvoista, normeista ja muista moraali-periaatteista. (Aho & Laine 1997, 105.) Jos lapsen ja hoitaja väliltä puuttuu läheinen tunneside, se voi lisätä lapsen aggressiivista käytöstä. Myös se, ettei lapselle aseteta lainkaan rajoja, lisää lapsen aggressiivisuutta. Vanhemmat vaikuttavat lapsen sosiaaliseen oppimiseen monella tavalla, esimerkiksi mallioppimisella, tällöin lapsi jäljittelee vanhemman tapaa olla. Lapsi myös ottaa mallia vanhempien ongelmanratkaisustrategioista. On mahdollista, että vanhempi myös provosoi lapsen käytöstä, esimerkiksi jatkuvilla kielloilla. (Keltikangas-Järvinen 2010, 180-186.)

3.4 Pojat

Vanhemmat usein ohjaavat tyttöjen ja poikien sosiaalista kehitystä eri tavoin. Tyttöjä ohjataan ja neuvotaan, ja heille ollaan enemmän läsnä kuin pojille. Pojat jätetään herkemmin selviytymään yksin ilman neuvoja ja ohjausta, mutta silti heitä vaaditaan olemaan rohkeita ja selviytymään. (Keltikangas-Järvinen 2010, 179.)

Fiktiiviset supersankarit, jotka edustavat raakaa voimaa ja voittamattomuutta, ovat tärkeitä pienille pojille. Noin neljä vuotiaat pojat elävät fallis-narsistista vaihetta, jolloin uhotaan ja pullistellaan. Pojat uskovat oikeasti olevansa yhtä vahvoja ja isoja kuin isä. Neljä vuotias poika on aktiivinen ja menevä, mutta sisältä kuitenkin hauras ja epävarma ja näin ollen tarvitsee voittamattomien sankareiden apua. Lasten psykiatri Jari Sinkkosen mukaan neljä vuotias poi-

ka on yksi maailman väärinymmärretyimmistä olennoista. Pojan yrityksiä olla supersankari katsotaan pahalla, sillä ne aiheuttavat meteliä ja väkivaltaa. (Sinkkonen 1990, 75-76.)

Sotaleikeistä ja leikkiaseista on tullut välineitä, joiden avulla pojat ovat oppineet itsensä ja aggressioidensa hallintaa, vaikka asiaa ei usein nähdä näin (Sinkkonen 1990, 115). Poikia kielletään herkästi leikkimästä väkivaltaisista leikkeistä, vaikka niillä on tarkoituksensa pojan kehityksessä. Aikuiset näkevät herkästi poikien sota- ja ritarileikit väkivaltaisina, koska niissä esi-merkiksi ammutaan. Kuitenkaan poikien omat mielikuvat leikistä eivät yleensä ole väkivaltais-ia. Kyse on enemmän ottelusta, jossa ”ritarit” ovat pelinappuloita, joista toinen häviää ja toinen voittaa. Näin nähtynä rauhankasvatus, eli sodan julmuuksista kertominen ja väkivalta-leikkien kieltäminen on turhaa. Kuten myös pelko siitä, että pojasta tulisi leikkien myötä väkivaltaa ja tappamista ihannoiva. (Sinkkonen 1990, 113.) Usein päiväkodeissa kilpailuhenki-syyttä ja sotaaisuutta ei pidetä suvaittavana. On myös huomattu, että päiväkotien lelut suosivat enemmän tyttöjen leikkejä kuin poikien leikkejä. Huomioitavaa on myös se, että jos kasvattajat moralisoivat ja estävät kilpailun, lapset alkavat kilpailla viidakon lakien mukaan. Täl-löin vahvimmat pärjää, eikä aikuisilla ole enää mahdollisuutta ohjata tai kanavoida toimintaa rakentavaan suuntaan. (Sinkkonen 1990, 115.)

Syy siihen, että poikia halutaan ”kesyttää” leikeissään voi olla myös leikkien meluisuus ja touhukkuus, joka saattaa välillä edetä nahisteluksi. Tässä on hyvä muistaa, että terveen aktii-visuuden ja patologisen aggressiivisuuden välillä on selvä ero. Olisi tarkoituksenmukaista löy-tää pojille muita ratkaisukeinoja tilanteisiin kuin esimerkiksi lyöminen. Tärkeää on, että lap-selle sallitaan vihamieliset tunteet, muttei toisiin kohdistuvia aggressioita. Leikki on leikkiä eli kuvittelua. Leikkeihin syntyy lasten omat säännöt heidän toimestaan, jota kaikki pyrkivät noudattamaan. Todellisuudella ja sen näyttelemisellä on ero, joka aikuisten tulee ymmärtää. Lapsen kehitykseen kuuluu terve aggressio. Esimerkiksi kun lapsi irrottautuu äiti-lapsi suh-teesta, tapahtuu se aggression, eli raivon ja kinaamisen kautta. (Sinkkonen 1992, 20-21.)

On todistettu, että tyttöjen ja poikien aivojen eri osa-alueet kehittyvät eri tahtia. Kaksi aivo-jen aluetta, jotka käsittelevät sosiaalisemotionaalisia kokemuksia kehittyvät eri sukupuolilla eri tahdissa. Tästä johtuen poikia kiinnostavat fyysiset asiat ja tyttöjä sosiaalinen vuorovaiku-tus. (Macmillan 2006, 63.) Pojilla fyysinen nahistelu on yleisempää ja rajumpaa kuin tytöillä. Mantelitumakkeen vaikutuksesta tapahtuva seksuaalinen kiihotus ja ottelut samaa sukupuolta olevien kesken osaltaan selittää poikien rajut leikit. Pojat harrastavat enemmän kilpailuhen-kisiä asioita kuin tytöt. Poikien leikeissä myös ryhmät ovat suurempia ja hierarkkisesti järjes-tyneempiä kuin tytöillä. Poikien leikeissä ollaan usein aggressiivisia ja tavoitellaan valtaa, myös fantasia ja voima ovat läsnä leikeissä. (Macmillan 2006, 68.)

Poikien hallitsemisen tarve liittyy heidän pelkoihinsa ja huoliinsa. Tytöt ovat yleensä enemmän huolissaan läheisistään, kun taas pojat ovat huolissaan omasta suoriutumisestaan. Pojalle pahinta olisi tulla nöyryytetyksi tovereiden edessä, ja heillä on jatkuva pelko siitä, etteivät he vedä vertoja toisille pojille. (Macmillan 2006, 69.)

Sinkkosen mukaan jotakin lapselle luontaista toimintaa ei pidä tukahduttaa aikuisten ideologian takia. Jos poikaa itkettää, ei itkua pidä estää siksi, että ”pojat eivät itke”. Ei ole myöskään syytä kieltää poikien leikkejä, joissa pojat leikkivät ”inkkaria ja länkkäriä” sekä ampuvat toisiaan vain siksi, että leikki ei edistä aikuisten työryhmissä kehiteltyä rauhankasvatusta. (Sinkkonen 2001, 197)

4 Kognitiivinen kehitys sekä etiikka ja moraal

Seuraavaksi esittelemme Piaget'n kognitiivisen kehityksen teorian sekä siihen pohjautuvan Lawrence Kohlbergin moraaliteorian. Tämän jälkeen avaamme vielä etiikan ja moraalin käsitteitä. Viimeisenä paneudumme empatian käsitteeseen. Ihmisen moraalikäsitys ja kyky empatiaan ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa.

4.1 Piaget'n kehitysteoria

Sveitsiläinen psykologi Jean Piaget on kehittänyt keskeisen kognitiivisen kehityksen teorian. Kognitiivisiin toimintoihin liittyvät tiedon vastaanottaminen, tiedon käsittely ja tiedon varastointi. Piaget perusti tutkimustuloksensa ja teoriansa tekemiinsä tapaus- ja pitkittäistutkimuksiin. Piagetin teorian keskeisiä tekijöitä ovat skeemat eli niin sanotut sisäiset mallit. Nämä skeemat muokkaantuvat assimilaation ja akkomodaation avulla. Assimilaatiolla tarkoitetaan uuden tiedon sulautumista vanhaan ja akkomodaatiolla puolestaan tarkoitetaan uuden tiedon avulla koko tietorakenteen muokkauttamista. Assimilaatiota voisi kuvata esimerkiksi siten, että lapsi, joka on oppinut vetämään jonkun lelun narusta, vetelee kaikkia muitakin naruja. Akkomodaatiota kuvaa esimerkiksi se että lapsi joka on oppinut naulaamaan vasaralla, kokeilee naulata muovikauhalla ja huomaakin, että kauha menee rikki. Tästä lapsi oppii, ettei kauhalla voi hakata samalla tavalla kuin vasaralla. (Vilkko-Riihelä 2003, 210.)

Piagetin luoma kehitysteoria sisältää neljä pääkautta, jotka ovat sensomotorinen kausi (n. 0-2v.), esioperationaalinen kausi (n. 2-6v.), konkreettisten operaatioiden kausi (6-12v.) sekä formaalisten operaatioiden kausi (12 vuodesta eteenpäin). (Vilkko-Riihelä, 2003, 209.) Tässä opinnäytetyössä keskitymme tarkastelemaan lähemmin tuota esioperationaalista kautta, joka käsittää kohderyhmämme 4-5- vuotiaat lapset.

Tutkija Harry Beilin mukaan Piagetin luomalle esioperaationalliselle kaudelle on ominaista kielen ja käsitteiden nopea omaksuminen ja yksisuuntaisten yhteyksien ymmärtäminen. Lisäksi kauteen kuuluu lapsen kyky käsitellä vastaavuuksia, jotka lapsi löytää vertailemalla asioita toisiinsa sekä kyky yleistykseen ja säilyvyyden käsityksiin. Säilyvyyden käsitteen hallitseva lapsi ymmärtää, että muovailuvahaa on saman verran riippumatta siitä muovailaanko samasta palasta pötkö vai pallo. Tähän lapsi kykenee vasta esikouluiässä. Kun lapsi oppii hallitsemaan vastaavuuksia, hän oppii myös erilaisia rakenteita. Nämä taidot hallittuaan hän pystyy muodostamaan erilaisia kategorioita rakenteiden avulla. (Vasta 2002, 121-123.)

Esioperaationaalinen vaihe jakautuu kahteen kauteen, jotka ovat havaintoajattelun eli esikäsitteellisen ajattelun kausi ja intuitiivisen ajattelun kausi. Kauden alussa yksilön käsitykset ovat hyvin konkretiaan ja kokemussidonnaisuuteen linkittyviä. Kauden lopulla symbolitaju laajenee. Mielikuvien rinnalle tulee mielikuvitus. Kouluun mennessä mielikuvitusystävät unohutuvat ja kuvitteluleikit jäsentyvät entisestään. Esioperaationaalisen vaiheen aikana tärkeitä ajattelun muokkaajia ovat sadut. Näiden avulla lapsi oppii moraalin alkeita, kun niissä paha saa palkkansa ja hyvä palkitaan. Satujen avulla lapsi oppii myös käsittelemään omia tunteitaan. Esioperaationallisen kauden aikana lapsen symbolinen puhe kehittyy, omaan näkökulmaan sitoutuminen, eli egosentrismi, ja virheelliset rinnastukset, eli analogiat, vähenevät ja ajantaju paranee. (Vilkko-Riihelä 2003, 213-214.)

Yksilön ajattelu kehittyy aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Skeemojen, assimilaation ja akkomodaation avulla yksilö ohjaa omaa ajatteluaan, joka on sidoksissa yksilöä ympäröivän sosiaalisen kentän muutoksiin. Kannustaminen, virikkeet ja myönteiset palautteet edistävät ajattelun kehitystä, kun taas tunne-elämän häiriöt ja esimerkiksi vaikeudet kotioissa heijastuvat myös osaltaan kognitiiviseen kehitykseen. (Vilkko-Riihelä 2003, 216.)

Piaget päätteli, että lapsen moraalikehityksessä on kaksi päävaihetta heteronomia ja autonomia. Heteronomisen moraalin vaiheessa lapsi on ajattelultaan hyvin kehittymätön. Yksilö noudattaa lakeja ja sääntöjä kirjaimellisesti. Hänen mukaansa säännöt ovat ikuisia ja ehdottomia, sekä kaikki ovat niistä samaa mieltä. Kyseisessä vaiheessa lapsi on itsekeskeinen, eikä pysty erottamaan muiden näkökulmia omistaan. Lapsi saattaa kuvitella, että kaikki ajattelevat asioista hänen kanssaan samalla tavalla. (Aho & Laine 1997, 111-112.)

Heteronomisessa vaiheessa yksilön ajattelu on hyvin konkreettista, jolloin moraaliarvioinneissa kiinnitetään huomiota ulkoisiin seikkoihin riippumatta olosuhteista. Piaget arvioi, että alle yhdeksän vuotiaat ottavat tekojen pahuutta arvioidessaan huomioon vain tekojen seuraukset. Teko arvioidaan pahaksi sen tuoman materiaallisen vahingon mukaan, eikä teon motiiveja arvioida. Näin ollen kymmenen kahvikupin rikkominen on huomattavasti pahempi asia kuin kahden kahvikupin rikkominen, oli sitten kyse tahallisesta teosta tai vahingosta. (Aho & Laine

1997, 116.) Alle kahdeksanvuotiaat suosivat ankaria kostorangaistuksia, väärä teko sovitetaan vain kärsimällä rangaistus. Lapsi uskoo sokeasti rangaistuksen väistämättömyyteen. (Aho & Laine 1997, 117-118.) Alle seitsemänvuotiaan oikeudenmukaisuustaju pohjautuu auktoriteetin sanaan, aikuiset ovat aina oikeassa ja reiluja (Aho & Laine 1997, 119).

Kaikki lapset siirtyvät autonomiseen vaiheeseen heteronomisen vaiheen jälkeen. Tämä siirtyminen tapahtuu Piaget'n mukaan noin kymmenen vuotiaana. Kyseisessä vaiheessa auktoriteettien kunnioitus muuttuu varauksellisemmaksi ja tovereiden kunnioitus lisääntyy. Yksilö kykenee erottamaan erilaiset näkökannat ja ymmärtää vastavuoroisuuden ihmisten välisissä suhteissa. Autonomisessa vaiheessa lapsi ajattelee, että oikeudenmukaista on se, mikä on tasa-arvoista ja säännöt syntyvät yhteisestä päätöksestä. Autonomisessa vaiheessa voidaan havaita, lisääntyneen älyllisen kapasiteetin myötä, toisten näkökulman huomioonottamista ja kunnioittamista sekä tasavertaisuuden korostamista. Piaget'n mukaan yksilön moraalikehitys päättyy noin 12-13-vuoden iässä. (Aho & Laine 1997, 112.) Autonomisessa vaiheessa lapset arvioivat teon pahuutta sen tarkoituksen ja tahallisuuden mukaan. Materiaalisen vahingon sijasta lapsi ottaa huomioon teon vaikutuksen muihin ihmisiin, eli lapsi korostaa tekijän motiiveja. (Aho & Laine 1997, 117.)

Vaikka Piaget jakoi moraalikehityksen kahteen päävaiheeseen, on siitä löydettävissä kuitenkin neljä eri vaihetta. Ensimmäisessä eli amoraalisessa vaiheessa lapsi ei tiedosta moraalisaantöjä. Toisessa vaiheessa eli heteronomisessa tottelevaisuusmoraalinvaiheessa lapsi tukeutuu arvioinnissaan ja toiminnassaan auktoriteettiin. Kolmannessa eli heteronomisessa sääntömoraalin vaiheessa lapsi on irtautunut auktoriteetin määräysvallasta, mutta nojautuu vielä ulkoiisiin sääntöihin ja ryhmän mielipiteisiin. Neljännessä eli automisen moraalinvaiheessa lapsi muodostaa itsenäisesti moraalikäsitteensä ja -sääntönsä. (Aho & Laine 1997, 122.)

4.2 Kohlbergin moraaliteoria

Amerikkalainen Lawrence Kohlberg (1927-1987) kehitti moraalinvaiheesta kolmiportaisen teorian. Kohlbergin mukaan kaikki yksilöt kehittyvät kohti moraalijattelun korkeinta muotoa, kasvatuksesta ja koulutuksesta riippumatta. Kaikki lapset ja nuoret ympäri maailman käyvät läpi samat kehitysvaiheet. (Airaksinen 1987, 52.) Kohlberg rinnastaa teorian Piaget'n kehitysteoriaan: moraalinvaiheet kehittyvät laadullisesti samalla kun ajattelukin kehittyvät, tosin kehityksen vaiheet eivät näissä teorioissa ole yhtenevät. (Vilkko-Riihelä 2003, 230.) Kohlberg käytti menetelmänään haastatteluja ja erilaisia pulmia. Haastatteluista saatujen vastausten ja erityisesti vastausten perustelujen perusteella hän osoitti haastateltaviensa moraalinvaihetason. (Airaksinen 1987, 52.)

Kohlbergin moraalikehitykseen kuuluvat kolme tasoa, jotka ovat esisovinnainen taso, sovinainen taso ja autonominen eli periaatteiden taso. Esisovinnaiselle tasolle ominaista on moraalikäsitteiden perustuminen palkintoihin ja rangaistuksiin sekä itseä hyödyttäviin tekoihin. Sovinnaiselle tasolle on puolestaan ominaista moraalikäsitteiden perustuminen reiluuteen, lakeihin ja sovittuihin yhteisiin sääntöihin. Periaatteiden tasolla yksilö perustelee moraalivalintojaan lakien, utilitarismin ja yleispätevien, sekä oikeudenmukaisten ja eettisten periaatteiden perusteella. Utilismin tarkoitus on mahdollisimman suuren hyödyn/hyvän tavoittelua. (Airaksinen 1987, 52.)

Yksi Kohlbergin esittämistä ongelman ratkaisukysymyksistä kuului seuraavasti: ” Köyhän Heinzin sisar on vakavasti sairas. Apteekkarilla on lääkettä, mutta sen hinta on liian kova. Poika ajattelee varastavansa lääkkeen. Saako hän tehdä niin, jos hän haluaa tehdä oikein?” (Airaksinen 1987, 53-54.)

Ensimmäisellä tasolla oleva yksilö voisi vastata esimerkiksi, että Heinz ei saa varastaa, koska siitä joutuu vankilaan. Vastaaja siis perustelee vastaustaan perustuen palkintoihin ja rangaistuksiin. (Vilkko-Riihelä 2003, 230.) Tason ensimmäisessä vaiheessa lapsi välttää rangaistusta ja kunnioittaa auktoriteettia. Teon pahuutta arvioidaan vahingon suuruuden sekä rangaistuksen perusteella. Näin ollen käyttäytymisen seuraukset määräävät teon hyvyyttä ja pahuutta. On itsestäänselvyys totella ilman kummempia perusteluja. (Aho & Laine 1997, 125.) Tason toisessa vaiheessa yksilö näkee oikeutetuiksi vain sellaiset teot, jotka hyödyttävät itseä tai tuottavat mielihyvää (Vilkko-Riihelä 2003, 230.) Lapsi korostaa yhdenmukaisuutta ja itselle koituvaa konkreettista hyötyä (Aho & Laine 1997, 126).

Toisella tasolla oleva voisi vastata esimerkiksi, että Heinz ei saa varastaa, koska se on paheksuttavaa tai koska varastaminen on aina väärin. Tällä tasolla oleva yksilö tajuaa jo yhteiskunnan olemassa olon sekä sen tiukat lait ja vaatimukset sekä yhteiset säännöt. (Airaksinen, 1987, 54.) Tämäkin taso jakautuu kahteen vaiheeseen, kiltin lapsen moraaliin ja lain ja järjestyksen moraaliin. Kiltti lapsi tottelee ja pyrkii hyviksi luokiteltuihin tekoihin ja uskoo, että vain lakia noudattamalla voi tulla kunnan kansalaiseksi. (Vilkko-Riihelä 2003, 230.) Tällä tasolla sisäistetään jo säännöt ja muiden odotukset. Moraaliarvioinneissa otetaan huomioon toiminnan seuraukset sekä itselle että lähiryhmälle. Tämä taso on yleinen varhaisnuoruudessa ja jää useasti myös vallitsevaksi tasoksi aikuisille. Kiltin lapsen moraalivaiheessa läheisten ihmisten odotukset koetaan voimakkaina. Yksilöllä on tarve olla hyvä kaikkien silmissä. Lisäksi yksilö korostaa toiminnan syitä arvioidessaan tekojen pahuutta. Yksilölle nousee tärkeämmäksi yhteisön intressit kuin omat intressit, myös toisen asemaan asettuminen onnistuu. Toisen tason kakkosvaiheessa yksilölle on tärkeää tehdä velvollisuutensa, kunnioittaa auktoriteettia ja ylläpitää sosiaalista järjestystä. Lait ja säännöt määrittelevät sen, mikä on oikein ja niitä

tulee noudattaa. Yhteiskunta määrittelee oikean ja väärän. Yksilö harkitsee tekojen motiiveja ja seurauksia. (Aho & Laine 1997, 127-128.)

Kohlbergin mukaan korkeinta moraalista kehitystasoa ilmentää vastaus, jonka mukaan Heinzillä on velvollisuus varastaa, vaikkakin se tietää tappiota apteekkarille. Sillä Jos Heinz ei varastaa, hän tavallaan surmaa sisarensa. Sillä jos Heinz kuvittelee itsensä sisarensa asemaan, hän itse haluaisi lääkettä ja hyväksyisi sen varastamisen, näin ollen hänellä ei ole perusteita kieltää lääkkeitä toiseltakaan. (Airaksinen 1987, 54-55.) Moraalikehityksen kolmannella tasolla vastaaja siis perustelee vastauksensa yhtä aikaa sekä omien perusteltavissa olevien moraali-periaatteiden että yhteiskunnallisen edun ja hyödyn avulla. Hän ymmärtää, että lakeja voi rikkoa, jos siten pystyy pelastamaan ihmishengen. (Vilkko-Riihelä 2003, 231.) Kohlbergin mukaan tämä taso on kaikkein harvinaisin, jota suurin osa aikuisista ei koskaan saavuta. Kehitystasolla ei teon oikeus tai vääräys ole riippuvainen siitä, kuka sitä pitää oikeana tai vääränä. Yksilö erottaa itsensä muiden odotuksista ja säännöistä, sekä valitsee itse omat periaatteensa. Tämän tason ensimmäistä vaihetta kutsutaan sosiaalisten sopimusten ja legalistisen moraalin vaiheeksi. Tällöin yksilö pyrkii mahdollisimman suureen hyötyyn mahdollisimman monille ihmisille. Koska arvot ovat suhteellisia ja erilaisia, täytyy laatia koko yhteiskuntaa koskevia lakeja ja sopimuksia. Jos lain muuttamisella mahdollistetaan sosiaalinen hyöty, voi yksilö kannattaa sitäkin laillisuuden näkökulman rinnalla. Kolmannen tason toisessa vaiheessa, eli universaalisen eettisen periaatteiden moraalinvaihe moraaliarvioinnit tehdään henkilökohtaisesti omaksuttujen eettisten periaatteiden mukaan. Lain ollessa ristiriidassa yksilön omien periaatteiden kanssa, noudattaa yksilö omia periaatteitaan. (Aho & Laine 1997, 129.)

Professori Timo Airaksinen kritisoi Kohlbergin teoriaa kirjassaan moraalifilosofia. Hänen mukaansa Heinz nimittäin voisi kieltäytyä varastamasta lääkettä perustellen sitä ihmisten yhtäläisellä arvokkuudella. Jos sisaren vuoksi saa varastaa, niin sitten saisi varastaa kaikkien muidenkin vuoksi. Aina riittää apua tarvitsevia ja tällöin varastamisesta tulisi pysyvä velvollisuus. Näin ollen voisi Airaksisen mukaan päätellä, ettei moraalilla kehityksellä ole määriteltävissä olevaa huippu tasoa, jota ylemmäs ei voisi enää päästä. Moraalissa kyse on oikeudenmukaisuuden periaatteista, ongelmanratkaisutapojen paremmuuden punnitsemisesta sekä ennen kaikkea siitä, että kykenee toimimaan parhaimmaksi näkemänsä ratkaisun mukaan. (Airaksinen 1987, 55-56.)

4.3 Etiikka ja moraalien kehitys

Etiikkaa ja moraalialia ei käytännön kielessä eroteta toisistaan vaan niitä käytetään yleensä sekaissin, limittäin sekä toistensa synonyymeina (Heinonen 1995, 14). Moraali tulee sanasta *Mos*, joka on latinaa ja tarkoittaa tottumusta. Etiikka tulee puolestaan kreikan kielen sanasta *Et-hos*, joka tarkoittaa vakiintuneita tapoja. (Häyry 2002, 17.) Etiikalla käsitetään usein käsittei-

siin ja teoriaan liittyvä alue sekä hyvän ja pahan pohdiskelu. Moraalilla viitataan käytännön tekoihin, tapoihin ja käyttäytymiseen (Kallio 2005, 15).

Jaakko Heinosen kirjoittaman moraalien ja etiikan käytännön käsikirjan mukaan moraalit sisältää käsitykset hyvistä ja pahoista, sekä oikeista ja vääristä teoista, käyttäytymisestä ja seurauksista. Moraali siis liittyy kiinteästi oikeaan käyttäytymiseen, käyttäytymisen periaatteisiin sekä sääntöihin. Moraalien muodostumiseen vaikuttavat aluksi vanhemmat, ystävät ja kasvuympäristö. Moraali määräytyy sekä ulkoisten arvojen, että yksilön sisäisten käsitysten pohjalta. Moraalinormit- ja arvostukset vaihtelevat niin alueiden, kansallisuuksien, ryhmien kuin yksilöiden kesken. Yleisesti hyväksytyt moraalit muuttuvat ja ovat erilaisia riippuen ajasta, yhteiskunnallisesta kehityksestä sekä eri näkökulmien painotuksesta. Yhteiskunnalliset moraalinormit ovat tärkeitä käyttäytymissääntöjä. Moraali sisältää lähinnä käyttäytymisen ja toiminnan ohjeita sekä vaihtoehtoisia sääntöjä, tapoja ja periaatteita. (Heinonen 1995, 14.)

Moraali ja omatunto kulkevat käsi kädessä. Omatunto toimii ikään kuin yksilön sisäisenä opasena, joka erottaa oikean väärästä ja hyvän pahasta. Omatunto paljastaa, onko yksilön oma asenne ristiriidassa vai sopusoinnussa ja se myös painostaa toimimaan oikein. ”Moraalinen ja eettinen näkemys kehittyvät ajatusten, sanojen ja tekojen sekä virheiden ja erehdysten kautta” (Heinonen 1995, 19.) Moraaliset ratkaisut eivät aina ole selkeästi joko oikeita tai väärä, vaan yleensä kokonaisuus ratkaisee. Objektivistisesta yksimielisyydestä ei ole yleensä saavutettavissa ilman yhteisymmärrystä. Yhteisymmärrykseen tarvitaan myötätuntoa, kokonaisuusien hahmottamista, solidaarisuutta ja oikeudenmukaisuutta. (Heinonen 1995, 23.)

Moraalikehitys on tärkeä osa lapsen persoonallisuuden kehitystä. Toisaalta se on sosialisointia, jolloin lapsi oppii ja sisäistää perheen ja lähipiirin arvot ja normit. Toisaalta se taas on kognitiivinen kehitystapahtuma, jolloin yksilön moraalijähtelu on riippuvainen hänen päättelykyvystään. Siinä pyritään tasapainoon yksilön ja ympäristön välillä. Kognitiivinen kehitysteoria olettaa, että moraalikehitys on eräänlaista roolinottamiskykyä. Muun muassa vuorovaikutustilanteissa syntyvien konfliktitilanteiden välttämiseksi tarvitaan roolinottokykyä, jolla tarkoitetaan sitä, että kykenee asettumaan toisen asemaan. (Aho & Laine 1997, 107.) Ryhmäkäyttäytymisessä, eli siinä kuinka ryhmät muodostuvat ja toimivat eri ikävaiheissa sekä siinä millaisia lasten leikit ovat sekä miten lapset ottavat ryhmässä huomioon muut lapset, näkyvät heidän moraalikehityksensä. (Aho & Laine 1997, 130.)

Vanhempien kiinnostus ja arvostus omaa lasta ja hänen hyvinvointiaan kohtaan sekä selkeiden rajojen asettaminen vaikuttaa positiivisesti lapsen itsetuntoon. Tällainen tilanne luo myös lapselle mahdollisuuden palkita itseään, kun hän käyttäytyy sääntöjen mukaisesti. (Kalliopuska 1997, 103-104.) Vanhemmat ovat selviä empatiamalleja lapselleen, joten vanhempien empatialla on vaikutus lapsen empatian muodostumiselle. Vanhempien tunteilla on merkitys mo-

raalikäyttäytymisen ja -arvojen oppimisessa. Huolenpidolla ja lämmöllä saadaan lapsi tuntemaan olonsa turvallisiksi, joka saa hänet suhtautumaan positiivisesti itseensä. Tämä luo kyvyn ja halukkuuden ottaa huomioon muidenkin tarpeet. (Kalliopuska 1997, 108-109.)

4.4 Empatia

Empatian käsitettä on avattu Daniel Golemanin kirjassa ”Tunneäly”. Empatia on lähtökohta läheisyydelle ja välittämislle. Empatia tulee sanasta ”empathia”, joka tarkoittaa ”tunnustelua sisältä”. E.B. Tichener on määritellyt empatian seuraavasti: se on syntyisin eräänlaisesta toisen ihmisen ahdingon fyysisestä jäljittelystä, joka saa aikaan samat tunteet jäljittelijässä. Empatiaa ei voida siis pitää samana kuin sympatiaa, joka on myötätuntoa, jota voi tuntea toisen hätää kohtaan, kokematta kuitenkaan itse tämän vaikeuksia. (Goleman 1997, 130.) Empatiassa toisen suru aiheuttaa surua. Sympatiassa taas toisen suru aiheuttaa muunlaisia tunteita esimerkiksi sääliä. (Nummenmaa 2010, 133.) Empatian voi ytimekkäästi määritellä kykynä eläytyä tunteisiin, eli myötäelämisen taitona (Vuorinen & Tuunala 2004, 178).

Empatialla siis tarkoitetaan toisten henkilöiden mielensisällön kokemista ja ymmärtämistä omassa mielessä ja kehossa. Empatiaan kuuluu aivojen ja mielen mekanismit, jolla tulkitaan toista ihmistä. Empatiassa keskeistä on, että havaitsijalle syntyy samanlainen mielentila ja ehkä jopa kehollinen tila, kuin empatian kohteella. Näin ollen voimme ikään kuin ”virittää” itsemme samalla taajuudelle toisten ihmisten kanssa. Empatia toimii mahdollistajana, joka saa meidät ajattelemaan ja kokemaan samalla tavalla kuin vuorovaikutuskumppanimme. Kun tunnemme ja ajattelemme samalla tavalla vuorovaikutuskumppanin kanssa, meidän on helpompaa ymmärtää häntä ja toimia hänen kanssaan samalla tavalla. On huomattava että empatia ei rajoitu pelkästään tunteisiin, pystymme päättämään muitakin mielen sisältöjä esim. kiinnostuksen kohteita empatiamekanismin avulla. (Nummenmaa 2010, 132-133)

Yleisesti voidaankin todeta, että empatia on myötäelämistä ja ymmärtämistä. Empatiaa kokiessaan, toinen ihminen todella tajuaa, mitä toinen ihminen ajattelee, tuntee, kokee ja miksi toimii siten kuin toimii. (Kalliopuska 1997, 11-13.) Empatian avulla tuotetaan omakohtaisesti koettua tuoretta tietoa, jota voidaan arvioida, nimetä sekä viestittää takaisin asianomaiselle tai raportoida esimerkiksi terapiakirjaan. Empaattinen prosessi virittää toisen huomioonottavaan toimintaan, jolloin pyritään toimimaan rakentavalla tavalla toisen parhaaksi. (Kalliopuska 1997, 19-20.)

Empatialla pääsemme parempaan kontaktiin sekä itsemme että muiden kanssa. Kokiessaan empatiaa yksilö hetkellisesti samaistuu toisen tunteisiin, jonka jälkeen hän tarkkailee tilannetta omana itsenään. Näin koettujen tunteiden ja elämysten etäännyttäminen antaa mahdollisuuden toimia toisten parhaaksi. (Kalliopuska 1997, 26-27.) Jos ei kykene ymmärtämään

miltä toisesta tuntuu, ei voi tulla toimeen toisten ihmisten kanssa. Esimerkiksi emme halua aiheuttaa toiselle kipua potkaisemalla toista, sillä tiedämme miltä se tuntuu. Ihmisen aivoissa on järjestelmä kivun tuntemiseen ja sama järjestelmä käynnistyy myös silloin, kun näemme toiselle aiheutettavan kipua. Kivun tajuaminen saattaa estää meitä vahingoittamasta toisia. Parivuotiaan lapsen empatiasysteemi ei ole vielä niin kehittynyt, että hän ymmärtäisi, että toista sattuu. Näin ollen hän saattaa esimerkiksi lyödä tai tukistaa muita ihmisiä. (Nummenmaa 2010, 135.)

Tunteemme aiheuttavat meissä voimakkaita kokemuksia ja ne voivat vaikuttaa myös toisen ihmisen tunteisiin. Empatiataidot valmistavat meitä kohtaamaan uhkia ja mahdollisuuksia. Ihmisten on helpompi ymmärtää toisiaan, kun he tulkitsevat maailmaa samalla tavalla. Evoluutio on varustanut aivomme tunnejärjestelmillä, jotta osaisimme toimia samalla tavalla toisten ihmisten kanssa tärkeissä tilanteissa. (Nummenmaa 2010, 145.)

Vanhemman ja lapsen välisellä kiintymyssuhteella on vahva merkitys lapsen empatiataitoihin. Turvallisesti tai luottavaisesti kiintynyt lapsi, osaa käyttää ihmissuhteissaan sekä tunteita että järkeä. Lisäksi hänen empatiakykynsä on yleensä hyvä. Hän pystyy eläytymään toisten asemaan, mutta uskaltaa tarvittaessa pitää puoliaan ja ilmaista myös vihaisia tunteita. (Sinkkonen 2005, 75). Turvallisesti kiintyneet lapset ovat muita taitavampia lukemaan toisten mielialoja ja tunteita. Välttelevästi kiintyneet ilmaisevat vähän kielteisiä tunteita, ja he ovat taipuvaisia aliarvioimaan toisten kielteisten tunteiden voimakkuutta. (Sinkkonen 2005, 247.)

Sinkkosen (2005) mukaan ”rinnakkaisten ja vaihtoehtoisten todellisuuksien olemassaolo on mielen teorian ja samalla empatian kulmakivi”. Kuvitteluleikit auttavat lasta ymmärtämään emootioita ja toisten mieltä. Tunteista ja niiden taustoista keskusteleminen kehittävät myös lapsen mieltä, kuten myös sisarus- ja toverisuhteet. Toisten lasten kanssa leikkiminen perustuu toisten mielentilojen ja tunteiden ymmärtämiseen sekä huomioonottamiseen. Kehittynyt kyky ymmärtää ja tunnistaa toisten tunteita ja tavoitteita, estää tehokkaasti toisten oikeuksien polkemista ja väkivaltaisuutta. (Sinkkonen 2005, 249.) Empatiata ei voi kokea, ellei itse ole kokenut tullessa ymmärretyksi varhaisvaiheissaan. Hyvä hoiva sisältää sen, että vauvan tunteita ymmärretään ja autetaan niiden säätelmissä. (Sinkkonen 2005, 250.)

Empatialla on keskeinen sija tunnekasvatuksessa; se on perusta toiset huomioonottavalle käyttäytymiselle. Empatia näyttää olevan tärkeä dynaaminen ominaisuus, jonka varaan on helppo rakentaa toista huomioonottavaa ja kunnioittavaa käyttäytymistä. Empatia antaa vauhtia positiiviselle henkiselä kasvulle, välillisesti yhteisötasolla sekä välittömästi yksilötasolla. Empatialla voidaan vähentää ihmisten välisiä ristiriitoja ja jarruttaa ongelmien kärjistymistä. (Kalliopuska 1997, 83.) Empatiata pidetään moraalinkehitykseen liittyvänä ominaisuutena. Empatialla, mielikuvitusrikkauella ja luovuudella on huomattu myös olevan positiivinen

yhteys. Empaattisessa ja rohkaisevassa ilmapiirissä syntyvät luovat ideat sekä entistä paremmat oppimistulokset. Auttamista, jakamista tai yhteistyöhalukkuutta voidaan lisätä kehotuksilla, palkinnoilla ja sanallisella rohkaisulla. (Kalliopuska 1997, 84-85.)

Liian usein lapselle sanotaan, että ”älä tee sitä tai tätä”. Entistä tärkeämpää olisi painottaa itselle koituvien seurausten lisäksi myös toisille aiheutuva vahinko. Näin toimiessa näytetään tietä toisen ihmisen ajatusmaailmaan ja opetetaan toisen roolin omaksumista. Moraalikasvatuksen perusidea on toisen ihmisen kunnioittaminen ja empatia. Lasta ei kannata tuomita ajattele mattomien tekojen vuoksi, vaan osoittaa, että hänen teoistaan ei pidetty. Pitää muistaa, että lapsi ei ole tuhma vaan hänen tekonsa ovat. Tällainen ohjaava kasvat us kehittää eniten moraalia roolinomaksumisen ja empatiaharjoittelun vuoksi. Kasvatuksessa pitää olla rakkautta, unohtamatta kuitenkaan kontrollia ja rajoja. Myös sanallinen selittäminen on lapselle tärkeää. (Kalliopuska 1997, 100-101.)

Psykologian tohtori Lawrence Kutner kirjoittaa artikkelissaan ”How children develop empathy?” siitä, kuinka tärkeässä asemassa vanhemmat ovat lapsen empatian kehityksen kannalta. Lapset katsovat vanhempia ns. peiliin, vanhempien käytös siis tarttuu lapsiin. Joten sanojakin tärkeämmäksi nousee se, kuinka vanhemmat näyttävät oman empatiansa. Tärkeää on myös se, kuinka vanhemmat kohtelevat lapsiaan, heidän ollessa kiukkuisia. Noin viidenvuoden ikäisen lapsen kanssa voi harjoittaa empatiataitoja hypoteettisilla ”miltä sinusta tuntuisi?”-kysymyksillä. (Lawrence Kutner, 2011.)

Lapsen kyky tuntea empatiaa kehittyy vaiheittain. Ensimmäisessä vaiheessa lapseen voi tarttua toisen ihmisen tunnetila. Esimerkiksi kun noin vuodenvanha lapsi näkee toisen kaatuvan ja purskahtavan itkuun, alkaa hän itsekin itkeä. Tämän jälkeen seuraa minälähtöinen empatia, jossa lapsi ymmärtää, että ihmiset ovat fyysisesti erillisiä. Lapsi ei kuitenkaan osaa vielä erottaa toisen tunteita omistaan. Puolitoistavuotias lapsi voi hakea oman äitinsä lohduttamaan toista, vaikka hänen oma äitinsä olisi paikalla. Kaksi-kolmevuotiaana lapsi saavuttaa kolmannen vaiheen, toisen tunteiden empatian. Kolmannessa vaiheessa lapsi osaa erottaa toisen tunteet omistaan ja pystyy esimerkiksi jakamaan toisen kokeman pettymyksen. Lapsi saattaa lohduttaa toista. Myöhäislapsuudessa kehittyy neljäs vaihe, toisen elämäntilanteen empatia. Tässä lapsi käsittää ihmiset yksilöiksi ja kykenee eläytymään toisen ihmisen aikaisempiin kokemuksiin ja elämäntilanteeseen. (Eronen, Kanninen, Katainen, Kauppinen, Lähdesmäki, Oskala & Penttilä 2001, 78.) 4-5-vuotiaat elävät kolmatta vaihetta, joka tarkoittaa sitä, että yksilö osaa jo jollain tasolla harjoittaa empatiataitoja.

Empatiataitoja on mahdollisuus harjoitella tietoisesti. Empatialla tarkoitetaan kykyä tilanpääsen (kontrolloidun) samaistumisen kautta eläytyen ymmärtää toista ihmistä. Empatiaa voidaan siis pitää taitolajina. Empatia pohjautuu yleensä ihmisen omiin kokemuksiin. Lapsen tul-

lessa kuulluksi ja kohdatuksi tunnetasolla, hallitsee hän nuorena ja aikuisena paremmin myönteelämisen vaikeita taitoja. Jakamista opeteltaessa lapsen empatiakyky kasvaa, tätä tapahtuu esimerkiksi leikeissä leluja jaettaessa. (Kempainen & Rouvinen-Kempainen 2004, 145.)

Pikkulapsi on vielä itsekäs, mutta vähitellen kouluun siirtyvä lapsi muuttuu toiset huomioonottavaksi. Altruistinen käyttäytyminen, jossa muiden etu asetetaan oman edun edelle, kehittyy vasta nuoruusiässä. Iän karttuessa ajattelu saa myös sosiaalisemman suunnan. Vasta abstraktiseen ajatteluun siirtyessä tapahtuu voimakas muutos aikuisuuteen. Toisin sanoen ajattelumaailman laajetessa nuori pystyy paremmin asettumaan toisen osaan sekä pystyy tarkastelemaan asioita toisten näkökulmasta. (Kalliopuska 1997, 86.)

5 Osallistavat toiminnalliset menetelmät

Osallistavissa menetelmissä käsiteltävät aiheet nousevat yhteisöstä tai ryhmästä ja ovat tunnetasolla tärkeitä asioita ryhmän jäsenille. Osallistavassa toiminnassa keskeistä on alhaalta ylöspäin suuntautuminen ja valtaistaminen. Siinä ihminen nähdään kokonaisvaltaisena, mikä tarkoittaa, että tiedot, taidot, kokemukset, tunteet ja asenteet otetaan mukaan toimintaan. Tarkoituksena on erilaisten harjoitusten avulla aktivoida yksilöitä näkökulmien esille tuomiseen, tunteiden ja asenteiden korostamiseen ja muutenkin itsensä ilmaisun rohkaisuun. Jokaiseen asiaan on useita näkökulmia, jotka kaikki ovat tärkeitä. (Hyypön & Linnossuo 2002, 12.)

Osallistavassa toiminnassa ohjaajaa ei nähdä asiantuntijana, vaan katalysaattorina, joka mahdollistaa toiminnan. Ohjaajan tehtävä on olla mahdollisimman taustalla ja tarkoituksena on saada asiakkaan oma ääni kuuluville häntä itseään koskevissa asioissa. Osallistamisen lähikäsitteitä ovat asiakas-, oppilas- ja lapsilähtöisyys, jotka kaikki tarkoittavat sitä, että työ etenee asiakkaasta, oppilaasta tai lapsesta käsin. (Hyypön & Linnossuo 2002, 12.) ”Osallistavassa näkökulmassa voidaan käyttää erilaisia toiminnallisia menetelmiä. Jotta ihmiset aktivoituisivat, ryhmän tulee olla turvallinen ja innostava. Tähän voidaan päästä erilaisten leikkien avulla. Kun ihmiset alkavat lämmetä ja innostua, asioiden käsittelyä voidaan jatkaa erilaisin harjoittein.” (Hyypön & Linnossuo 2002, 13.)

Toiminnalliset ja osallistavat menetelmät sopivat hyvin lasten kanssa työskentelyyn. Lapsella on luonnostaan tarve leikkiä, seipillä tarinoita ja luoda rinnakkaistodellisuuksia. Lapsi improvisoii, suunnittelee ja toimii kirjallisuudesta, musiikista ja taiteesta saatujen kokemusten pohjalta. Mielikuvituksen kehittyminen on yhdistelmä lapsen kokemuksia ja aikaisempia kuvitteluleikkejä. (Heinonen 2004, 97.)

Suomen kasvatus- ja perheneuvontaliiton jäsenlehti Kasperissa löytyvästä Suosalmen artikkelissa ” Sosiaalialan ammattilaiseksi luovia toimintoja opiskelemalla” (Suosalmi, 2011) puhutaan luovista toiminnoista. Niissä on tärkeää, että asioita ja ilmiöitä tutkitaan kokemuksen kautta. Toiminnassa on käytössä kaikki aivojen osat ja aistit. Tämä helpottaa tiedon jäsentämistä, ymmärtämistä, hahmottamista ja soveltamista. Kaikista ihmisistä on löydettävissä luovia resursseja, toisilla ne ovat enemmän tai vähemmän piilossa kuin toisilla. Lehtori Anne Kattajan mielestä luovassa toiminnassa ohjaajan tehtävänä on saada yksilön luovat resurssit hänen itsensä käyttöön. Jos ohjaajalla on jokaisesta kielestä (kuva, draama, liikunta ja tanssi) joku ymmärrys, niin hän varmasti tavoittaa ihmisen kuin ihmisen. (Suosalmi, 2011.)

Luovilla keinoilla voidaan saada kontakti toiseen yksilöön toiminnan kautta ilman puhuttua kieltä. Asenteet, tunteet ja arvot tulevat paremmin esille ja käyttöön toiminnan avulla. Toiminnallisuus merkitsee avoimuutta ja välittömyyttä sekä ennakkoluuloista luopumista. Toimimalla voi toteuttaa sellaisia puolia itsessään, jotka eivät keskustelussa välttämättä tulisi esille. Ihminen on kokonaisvaltainen ja toimiva olento, jolle toiminta on tärkeää. (Suosalmi, 2011.)

5.1 Draama

Käytimme toiminnassamme piirteitä draamakasvatuksesta, draamaleikistä ja prosessidraamasta. Seuraavaksi avaamme näiden kolmen eri draaman muodon olennaisia elementtejä sekä mahdollisuuksia.

Jacob Bronowski on esittänyt ajatuksen siitä, että leikit ovat yhtäaikaan hauskanpitoa mielikuvitusmaailmassa sekä rationaalisen maailman kokeilua. Kyky mielikuvitukseen antaa jokaiselle mahdollisuuden leikkiä, luoda tilanteita ja olosuhteita, jotka eivät todellisuudessa ole läsnä. Prosessidraama nojaa tähän ihmisen kuvitteelliseen kykyyn luoda tilanteita, joissa pystymme tarkastelemaan todellisia kokemuksiamme. Draaman avulla erilaiset kokemukset valaisevat ja rikastuttavat toisiaan, jolloin tapamme ymmärtää asioita voi muuttua. Draamaprosessin aikana on siis mahdollista nähdä tilanteet uudella tavalla. Prosessidraamassa osallistuja yhdessä ohjaajan kanssa luovat kokonaisuuden, joka on merkityksellinen heille itselleen. Prosessidraamassa juoni ja jännitteet syntyvät työskentelyn aikana tekojen ja niihin reagoinnin sekä vuorovaikutuksen kautta. (Bowell & Heap 2006, 12-16.)

Lasten kanssa toimiessa voi enemmänkin puhua draamaleikistä kuin draamasta. Opinnäytetyömme yhteydessä draamalla ei tarkoiteta teatteria tai taiteen tekemistä. Painopisteessä on ryhmässä toimiminen, kehollinen ilmaisu, ohjattu luova leikki, erilaiset roolit, tunteiden ilmaisu ja käsittely sekä ilmiöiden tutkiminen draaman keinoin. Haluamme antaa tilaa lapsen omalle ilmaisulle ja mielikuvitukselle sekä niistä kumpuaville ajatuksille. Tärkeäksi nousee

myös lasten kanssa keskustelu toiminnan herättämistä tunteista ja ajatuksista. Suosalmen artikkelissa mainitaan, että draaman harjoitusten avulla sekä rooleja vaihtamalla yksilöt ymmärtävät paremmin toisiaan ja ne antavat välineitä ongelmien ratkaisuun. (Suosalmi, K. 2011.)

4-5- vuotiaiden mielikuvitus on jo hyvin rikasta, joka auttaa samaistumaan sadun hahmoihin. Samaistuminen on sekä tunnepohjaista myönteistä, että taitoa tehdä vertailuja joko kokemuksen, tunteen tai haaveen tasolla. Draamaleikissä samaistuminen on myös oman itsensä opiskelua, itsessä olevien tavoitteiden ja tunteiden tunnustelua. Draama keskittyy tähän hetkeen, se on jatkuvasti muuttuvaa ja avointa. Draamassa ajatus ja sen ruumiillinen ilmaiseminen kietoutuvat toisiinsa. Elekielellä on tarkoitus kommunikoida muiden kanssa ja rakentaa vastavuoroista toimintaa. (Heinonen 2004, 94.)

Draaman avulla lapsi voi kokeilla erilaisia rooleja, mikä antaa vapauden kokeilla sellaista, mitä ei välttämättä muuten tekisikään. Draama on yhteisöllistä yhdessä tekemistä. Kollektiivisesti tuotetun toiminnan pohjalla on kuitenkin jokaisen lapsen yksilölliset mielikuvat. Pelkistetyimmillään draaman rakenne on sitä, että draamaleikkiä leikkivä lapsi kysyy omalla toiminnallaan ”entä jos?” -kysymyksen ja myös vastaa siihen omalla toiminnallaan: niin mitä siitä sitten seuraa? Saman kysymyksen voi kysyä monia kertoja vastauksen olematta koskaan sama (Heinonen 2004, 94-96).

Draamaleikissä ja draamassa on tärkeää, että alussa määritellään tietyt kuvitteellisen tarinan rajat ja tehdään draamasopimus. Ohjaajalla on tässä iso rooli, sillä mielikuvituksen ja todellisuuden rajat eivät ole itsestään selvät. Rajausta ovat esimerkiksi yhdessä sovittu rituaali tai muu aloitus, joka vie kuvitteellisen maailmaan. (Heinonen 2004, 96.)

Onnistuessaan draamaleikki muotoutuu ympäristössä, jossa keskeistä on avoimuus, tilanteen auki pitäminen riittävän pitkään ja sen jatkuva eri vaihtoehtojen tarkastelu yhdessä lasten kanssa. Pienen lapsen aistimuksista ja elämyksistä koostuu hänen tietonsa. John Dewey kehitti aikoinaan draamaakin kuvaavan käsitteen ”kokemuksellinen oppiminen”, jonka keskeinen ajatus on kasvatuksen näkeminen vuorovaikutustapahtumana. Oppiminen perustuu keskusteluun ja yhteisölliseen kanssakäymiseen. (Heinonen 2004, 97.) Roolinottoharjoituksilla on todettu olevan ennakkoluuloja vähentävä vaikutus. Yhteistoiminta peleillä ja -leikeillä vähennetään ”me ja nuo toiset”- ajattelun kulminoitumista. (Wahlström 1996, 116.)

Draamakasvatus pitää sisällään kaikki varhaiskasvatuskäisten draaman ja teatterin toimintamuodot. Draamassa keskitytään toimimiseen eli prosessiin, draamatyöskentely yhdistää kasvatuksen ja leikin teatterin keinoihin. Draamakasvatuksen keskiöön nousevat kuvitteelliset roolit ja todellisuus, toiminta tapahtuu ryhmän kesken ilman yleisöä. Aikuisen merkitys pienten las-

ten draamassa on tärkeä. Aikuinen toimii aloitteiden tekijänä ja roolimallin tarjoana. (Ruokonen, Rusanen & Välimäki 2009, 30.)

5.2 Leikki

Alle kouluikäisten lasten leikkikäyttäytyminen kehittyy vaiheittain. Ensimmäisessä vaiheessa lapset eivät varsinaisesti leiki, vaan katselevat silloin tällöin toisiaan. Toiminta on tavoitteen tonta ja käyttäytyminen järjestäytymätöntä. Toisessa vaiheessa lapset leikkivät yksinään leluilla, eivätkä ota kontaktia muihin lapsiin. Leikki on siis eristäytynyttä ja toisten kanssa saatetaan kommunikoida satunnaisesti etäältä. Kolmannessa vaiheessa lapset seuraavat aktiivisesti muita lapsia, mutta eivät yritä liittyä heidän seuraansa, käyttäytyminen on katselevaa. Neljännessä vaiheessa lapset leikkivät vierekkäin ja käyttävät samoja leluja, mutta toisten kanssa ei vielä varsinaisesti leikitä. Tällainen rinnakkainen leikki on tyypillistä noin kaksi vuotiaille. Viidennessä vaiheessa, assosiativisessa leikissä, leikitään jo muiden kanssa, mutta leikki on hyvin organisoimatonta. Leikissä ei ole sääntöjä eikä rooleja. Kuudennessa vaiheessa, eli yhteisleikissä ryhmällä on johtaja, säännöt sekä tavoitteet, leikki on organisoitua. Leikkien avulla myös harjoitellaan sosiaalisia vuorovaikutustaitoja. Lisäksi ryhmässä toimiminen edellyttää empaattisuutta. (Aho & Laine 1997, 130-132.)

Alle kouluikäisten lasten leikeissä ja ryhmäkäyttäytymisessä on usein havaittavissa kilpailua ja yhteistoimintaa. Ryhmillä on usein johtajat ja myös parileikeissä toinen dominoi toista. Tässä iässä lapset kuitenkin ovat vielä sen verran itsekeskeisiä ja vilkkaita, ettei suunnitelmallinen ja järjestäytynyt ryhmätoiminta tahdo oikein onnistua. Kolme-kuusi vuotiaat innostuvat helposti leikeistä, joissa saa olla esillä, esimerkiksi roolileikit. Kasvattajan tulisi ohjata lapsi myös kuuntelemaan toisia vuorottamalla esittämistä. Kuuntelemalla lapset oppivat toisen asemaan asettumista ja sosiaalisia taitoja. Lapset haluavat olla aikuisen huomion kohteena, eivätkä välttämättä siedä sitä, että muutkin lapset huomataan. Kolme-kuusi vuotiaiden lasten vuorovaikutussuhteissa konfliktit ovat väistämättömiä. Yleisimmin lapset riitelevät leluista ja välineistä. Riidat ovat myös useimmiten aggressiivisempia poikaryhmissä. (Aho & Laine 1997, 131-132.)

Lääkäri ja fysiologian emeritus professori Matti Bergström toteaa kirjassaan ”Mustat ja valkeat leikit”, että leikki ilmentää lapsen kehittyvissä aivoissa vallitsevaa kaaoksen ja järjestyksen vuorovaikutusta. Bergström kuvaa kirjassaan järjestystä valkeina leikkeinä ja kaaosta mustina leikkeinä. Lapsen spontaani eli musta leikki aiheuttaa usein häiriötä aikuisten järjestyneessä maailmassa, mutta ne kuitenkin ovat edellytys lapsen luovuuden kehitykselle. Näin ollen niitä ei tulisi kokonaan kieltää. (Bergström 1997, 63-66.) Lasten leikeissä tarvitaan molempia, sekä mustia että valkeita leikkejä, heidän suotuisan kehityksensä vuoksi (Bergström 1997, 151).

Edellyksenä oikealle leikille on, että lapsi saa tehdä sitä vapaasti ilman rajoituksia. Jos lapsen leikkejä rajoitetaan, ei hän voi leikkiä koko mielikuvituksellaan ja leikkimiskyvyllään. Rajoitettavia kasvatusoppillisia leikkiohjelmia kuitenkin tarvitaan tietyssä iässä. Tällöin lapset oppivat käyttämään loogista ajattelukykyään ja järjestysaistiaan. Lapset tutkivat saadakseen tietää ja leikkivät kehittääkseen tietämäänsä edelleen. (Bergström 1997, 137-138.) Lasten leikki on heille itselleen aina täysin totta. He eivät ole olevinaan jokin hahmo, vaan he ovat tämä kyseinen hahmo (Bergström 1997, 196).

6 Toimintakerrat

Toimintamme yhteistyöpaikassamme kesti 20 tuntia ja lisäksi käytimme paljon aikaa itse toiminnan suunnitteluun. Tunnit yhteistyöpaikassa koostuivat tutustumisesta yhteistyöhenkilöihin ja toimipaikkaan, sekä itse toimintakerroista. Jokainen ohjaukset kesti vähintään kolme tuntia, josta kaksi tuntia oli havainnointia kerhoryhmässä ja tunti meidän ohjaamaa toimintaa (eli meidän ohjaamaa toimintaa oli 5x60min ja lisäksi havainnoitua noin 5x120min). Tähän kolmeen tuntiin sisältyi siis toimintakerran valmistelu, itse toimintakerran toteutus sekä lasten havainnointi kerhoryhmässään. Jokainen päivä alkoi sillä, että valmistelimme tilan ja keräsimme ohjelman vielä itsellemme. Kun lapset saapuivat kerhoon, olimme heitä ja heidän vanhempiaan vastassa kerhotilan eteisessä. Kerho alkoi aina yhteisellä alkupiirillä, johon myös me osallistuimme. Kerhonojajan vetämän alkupiirin jälkeen siirryimme meille varattuun tilaan toteuttamaan draamaamme. Draaman jälkeen siivosimme tilan ja jäimme vielä havainnoimaan lapsia heidän omassa kerhoryhmässään.

Draamaryhmäämme kuului kuusi 4-5-vuotiasta poikaa. Tämä ryhmä oli meille valmiiksi valittu kerhonojajien toimesta. Itse olimme tyytyväisiä poikaryhmään ja sen rakenteeseen. Lisäksi oli hyvä, että lapset tunsivat jo entuudestaan toisensa ja olivat tottuneet toimimaan yhdessä. Alusta oli myös selvää, että kaikki pojat ei välttämättä ole joka kerralla paikalla. Olemme keksineet pojille anonyymiteetin suojaamiseksi opinnäytetyötämme varten nimet: Antti, Tuomas, Aapo, Matti, Pekka ja Olli. Olimme jokaiselle toimintakerralle suunnitelleet oman teeman ja pulman lasten ratkaistavaksi.

Toiminnan ja oman työskentelymme arviointiin käytimme havainnointia ja vertaispalautetta. Jokaisen kerran jälkeen varasimme aikaa reflektointiin ja vertaispalautteen antamiseen sekä yleisesti toimintakerran läpi käymiseen. Annoimme palautetta toisen ohjaamisesta sekä keskustelimme toiminnan aikana tehdyistä havainnoista sekä heränneistä ajatuksista. Kävimme läpi myös toimintakerran onnistumisia ja kehittämisen kohteita, sitä mikä meni hyvin ja sitä minkä olisi voinut tehdä toisin. Reflektoimme itseämme ja toisiamme koko prosessin ajan. Toiminnan havainnoinnissa ja arvioinnissa kiinnitimme huomiota toisen asemaan asettumi-

seen, omien tekojen seurausten ymmärtämiseen, mielikuvitukseen, eläytymiseen sekä pelon käsittelyyn.

Tekstissämme kuvaamme meitä omilla nimillämme. Olimme jakaneet ohjausvastuut siten, että aina jompikumpi toimi ohjaajana ja toinen havainnoijana. Toisella oli ohjausvastuu aloituksesta ja lopetuksesta, toisella itse toimintaosuudesta. Tämä rakenne oli jokaisella kerralla sama. Tämän lisäksi kirjoitimme oppimispäiväkirjaa. Tieteellinen havainnointi on enemmän kuin vain näkemistä. Sillä tarkoitetaan käyttäytymisen tarkkailua. Havainnointi soveltuu toiminnan ja käyttäytymisen kuvaamiseen ja sen ymmärtävään tulkitsemiseen. Se on myös erityisen sovelias käytettäväksi nopeasti muuttuvissa ja dynaamisissa tilanteissa. (Uusitalo 2001, 89.) Seuraavaksi kuvaamme tapahtumia ja havainnointeja toimintakerroilta sekä arvioimme työskentelyämme. Lisäksi olemme koonneet yhteen yleisiä havaintoja pojista omassa kerhoryhmässään. Tuomme esille vain havainnot, jotka ovat oleellisia tämän opinnäytetyön kannalta. Jokaisesta toimintakerrasta löytyy liitteenä (kts. Liite 1 - Liite 5) taulukko, jossa on eritelty jokainen toiminta ja sen tarkoitus.

6.1 Ensimmäinen toimintakerta - Mörön mörinää

- Tavoitteet: Tutustuminen, draamasopimus
- Työtavat: Alkurutiini, nimileikki, lämmittelyleikki, keskustelu, Satumetsään tutustuminen, äänimaisema, seuraa peikkojohtajaa- leikki, kuvakortit, rentoutus ja lopetus

Ensimmäisenä ohjauspäivänä lapset saapuivat normaalisti kerhoon. Päivä alkoi totuttuun tapaan kerholaisten kesken alkupiirissä, jossa kerhon ohjaajan johdolla katsottiin ketkä olivat paikalla ja laulettiin muutamia laululeikkejä. Tällä kertaa alkupiirissä me esittäydyimme lapsille ja kerroimme miksi olimme paikalla. Alkupiirin jälkeen siirryimme oman ryhmämme kanssa meille varattuun tilaan. Ensimmäisellä kerralla kaikki kuusi poikaa olivat paikalla.

Pojat lähtivät mielenkiinnolla ja arkailematta mukaamme, vaikka olimme heille täysin vieraita ihmisiä. Ensimmäiseksi keräännyimme meidän aloituspiiriimme, jossa jokainen sai valita satumetsänpuusta lehden, johon kirjoitettiin jokaisen oma nimi. Tämän jälkeen oman lehden sai kiinnittää puuhun valitsemaansa kohtaan. Myös me laitoimme omat lehtemme puuhun.

Aloitimme virittäytymisen tutustumisleikeillä. Pojat tunsivat jo toisensa, joten tärkeintä oli se, että me tulimme heille tutuksi. Yhtä tärkeää oli se, että pojat tulivat meille tutuiksi. Tutustumisleikkien tarkoituksena oli myös luoda pojille turvallisuudentunnetta ja rohkaista heitä puhumaan sekä esiintymään ryhmälle. Tämä ei ollut heille lainkaan vaikeaa, vaan kaikki olivat innokkaasti mukana. Teoriaosuudessa mainitsimme 4-5- vuotiaiden tarpeen olla esillä ja heidän huomionhalunsa aikuisilta. Ominaista on myös se, että lapsi haluaa huomion kohdistu-

van vai itseensä ja hän saattaa olla kateellinen, jos aikuinen jakaa huomiota myös muille. (Aho & Laine 1997, 131-132.) Tuomas puhui useasti toisten päälle, jolloin jouduimme top-puuttelemaan häntä odottamaan omaa puheenvuoroaan. Tämän taidon opettelu onkin yksi kyseisen ikäkauden kehityshaasteista. Nimileikeissä pojat myös välillä kertoivat toistensa nimet, ennen kuin lapsi itse kerkesi nimeään mainitsemaan. Tutustumisleikkien myötä tunsimme saaneemme rakennettua luottamuksellisen suhteen poikiin, heidän ollessaan avoimia ja vastaanottavaisia. Tutustumisen onnistumista helpotti se, että pojat olivat kerhon myötä jo entuudestaan tuttuja keskenään.

Tutustumisesta siirryimme draamasopimuksen tekoon. Tälläinen sopimus syntyy, kun draamaohjaaja ja ryhmä sopivat, että he tekevät jotakin yhdessä. Draamasopimus antaa draamaohjaajille ja osallistujille oikeuden ”pysäyttää” draaman, jos se ei toimi ja miettiä vaihtoehtoja yhdessä. Sopimuksen hyvä puoli on sen persoonattomuus. Konfliktin syntyessä, vain sopimus rikkoutuu, väittelyä tai henkilökohtaista syytelyä ei tarvita. (Owens & Barber 2002, 10.) Sopimusta luodessamme, jouduimme jälleen muistuttamaan omasta vuorosta puhua. Pojilla oli paljon ideoita, jotka he halusivat kaikki sanoa yhtä aikaa. Sopimuksesta tuli seuraavanlainen:

”Satumetsän sopimus

- *Ei saa lyödä*
- *Ei saa nimitellä*
- *Ei saa satuttaa*
- *Ei saa puristaa toisen nenää*
- *Saa leikkiä*
- *Mennään aina yhdessä metsään*
- *Saa nukkua, jos väsyttää”*

Kiinnitimme huomiota siihen, että poikien kaikki säännöt alkoivat sanoilla ”ei saa”. Ohjausvuorossa ollut Kristina hieman johdatteli sopimuksen luomisessa siten, että yleisti monia lasten antamia sääntöjä yhteen sääntöön ”ei saa satuttaa”. Kristina varmisti lapsilta, että yleistyks kävi kaikille ryhmäläisille. Rohkaisimme poikia myös kertomaan asioita, joita sopimuksemme mukaan saa tehdä. Pojat käyttivät myös paljon kehonkieltä luodessaan sopimusta, he näyttivät fyysisesti mitä ei saa tehdä esimerkiksi puristamalla omaa nenäänsä. Sopimuspaperi kiinnitettiin satumetsänpuuhun, kun se oli kaikkien mielestä valmis. Näin satumetsänpuusta oli siis tullut draamasopimuksemme. Satumetsänpuun lehdillä oli jo valmiina kaikkien ryhmäläisten nimet. Draamasopimus syntyi meidän mielestä onnistuneesti yhteistyössä lasten kanssa. Lapset olivat silminnähden innoissaan mukana yhteisessä tekemisessä.



Kuva 1: Satumetsän puu

Draamasopimuksen teon jälkeen vielä hieman lämmittelimme leikin lomassa, ennen kuin aloitimme matkan Satumetsään. Lämmittelyleikin jälkeen ohjaajaksi vaihtunut Martina laittoi haltijahatun päähänsä ja kertoi muuttuvansa Metsänhaltijaksi. Samalla sekunnilla pojat tarra-sivat toisiaan käsistä ja perääntyivät hämmästyneinä yhteisessä linjassa taaksepäin. Käytimme siis ”ohjaaja roolissa”- työtapaa, jossa ohjaa pukee ylleen roolimerkin, tässä tapauksessa metsänhaltijan hatun. Näin ohjasimme draamaa roolissa. (Ruokonen ym. 2009, 32.) Tässä työtavassa ohjaaja on aktiivinen toimija ja vastavoimana draamatyöskentelyssä (Owens & Barber 2002, 17.) Poikien reaktio ja mielikuvituksen voimakkuus yllätti meidät. Tästä hetkestä ymmärsimme, miten vilkas mielikuvitus pojilla oikeasti oli ja kuinka vahvasti he eläytyivät toimintaan. Metsänhaltija kertoi tarvitsevänsä poikien apua selvittääkseen Satumetsässä tapahtuvia kummallisuuksia. Metsänhaltija kysyi lähtisikö pojat hänen mukaansa Satumetsään, johon he vastasivat yhteen ääneen ”kyllä” hämmennyksestä huolimatta.

Draamatyöskentelyssä tilanteella vastataan kysymykseen ”missä”. Tilanne on keskeinen tekijä, joka voidaan luoda oikeastaan missä kohti prosessia tahansa. (Owen & Barber 2002, 20.) Eli tilanteella vastataan siihen, missä toiminta ja draama tapahtuvat. Toiminnassamme tilanne ja sen määrittely oli ensimmäinen asia, jonka teimme. Olimme saaneet tilan käyttöömmek-

jonka sitten muokkasimme tarpeitamme vastaavaksi, esimerkiksi siirtelemällä huonekaluja. Olimme luoneet myös tietyt kuvitteelliset paikat tilaan, johon johdatimme pojat, mutta annoimme heille myös mahdollisuuden luoda uutta. Näin ensimmäisellä kerralla määrittelimme tilan. Tämä antaa mahdollisuuden sille, että ryhmän kannalta tilaan syntyy erityinen ilmapiiri (Owens & Barber 2002, 20). Mielestämme onnistuimme tilan luomisessa ja samalla halutun ilmapiirin synnyttämisessä hyvin.

Kun toiminta on alkanut, tärkeäksi nousee määritellä tila kaikkia tyydyttävällä tavalla. Ryhmäläisillä täytyy olla selkä käsitys siitä, missä mikäkin sijaitsee. Oiva tapa sopia asioista on opastettu kierros tai kollektiivinen piirtäminen. Tilanmäärittely voi joskus hallita koko draamatuntia. (Owens & Barber 2002, 21.) Me käytimme jokaisen toimintakerran alussa opastettua kierrosta. Näin tilanmäärittely oli vahva osa jokaista toimintakertaamme. Satumetsään päästääkseen täytyi kulkea tiettyä reittiä pitkin, joka sisälsi kuvitteellisia ja fyysisiä puolia. Tällaisia olivat esimerkiksi myyränkolossa ryömiminen ja riippusillalla tasapainoilu. Samalla kun luodaan tilaa, alkaa myös mielikuvitus työskennellä (Owens & Barber 2002, 21). Matka Satumetsään aiheutti pojissa keskustelua ja ihmettelyä. Heidän ylittäessä Kuplivan veden jokea, totesi Matti: *”Minä en pelkää. Siellä vedessä voi vaikka muuntua joksikin.”* Tämä oli yksi esimerkki poikien loistavasta eläytymisestä tarinaan ja siinä mukana elämisestä.

Satumetsään päästyään, Metsänhaltija (Martina) kysyi pojilta, mitä he ympärillään näkivät. Lapset luettelivat erilaisia asioita: puita, luola, karhu, hirviökaveri, vampyyri ja aarteita. Antti kuitenkin totesi: *”Karhut ei asu taloissa. Tää on kerhotalo.”* Käsitimme Antin kommentista, että häntä tilanne hieman jännitti ja näin ollen hän halusi realisoida tilannetta. Metsänhaltija asettui poikien kanssa luolansuulle ja pyysi heitä laittamaan silmät kiinni, jos tahtoi. Antti halusi pitää silmät auki. Tämän jälkeen pojat saivat tuottaa sellaista ääntä, jota heidän mielestään luolasta kuului. Suurin osa äänistä oli mörinää ja karjuntaa. Yksi pojista esitti nukkuvaan ääntä ja yksi piti hiljaista ulinaa. Äänimaiseman luomisen jälkeen pojat kertoivat, että luolassa olivat äänelleet erilaiset eläimet, mörkö, karhu, jääleopardi, hirviö ja jokin nukkuva otus. Tässä kohtaa olimme jälleen hyvin yllättyneitä siitä, kuinka intensiivisesti pojat olivat Satumetsän maailmassa mukana. Poikien eläytyminen oli havaittavissa heidän ääntelystään sekä äänimaiseman jälkeisestä keskustelusta. Pojat eivät siis vaan örisseet mitä sattuu, vaan oikeasti kuvittelivat ja tuottivat sellaista ääntä, jota heidän mielestään kyseisestä luolasta voisi kuulua. Äänimaiseman luomisessa ja siitä keskusteltaessa, tunnelma oli hyvin herkkä. Vaikutti siltä, että pojat rauhoittuivat ja olivat kiinni hetkessä.

Satumetsän miljööseen tutustumisen jälkeen Metsänhaltija esitteli pojille Satumetsän asukkaita. Esittelyssä oli kolme asukasta, joista Metsänhaltija kertoi muutamia ominaisuuksia. Samanaikaisesti pojat kuvittelivat olevansa kyseisiä asukkaita. Esimerkiksi poikien ollessa peikkoja, he irvistelivät ja hyppelivät ympäriinsä Metsänhaltijan ollessa mukana toiminnassa. Yhtä

lukuun ottamatta pojat olivat intensiivisesti mukana tekemisessä ja eläytyivät rooleihin. Matti totesi: ” *Peikko saattaa juoda taikajuomaa ja muuttua lepakoksi.* ” Antti kuitenkin toistuvasti ilmoitti haluavansa pois tilasta ja vetosi väsymykseensä. Havainnoijana toiminut Kristina ajatteli Anttia jännittävän, jonka hän verhosi väsymyksellä. Tämä saattoi olla Antin keino hallita omaa pelkoaan. Metsänhaltijana ollut Martina ei tätä tilannetta ymmärtänyt, keskittyessään intensiivisesti Metsänhaltijan rooliin.

Ohjaajana ollut Martina tunsu tilanteen muuttuvan yksitoikkoiseksi, koska pojat eivät juuri innostuneet roolienotosta Satumetsän asukkaiksi. Martinasta myös tuntui, ettei tilanne edennyt, kun pojilla ei ollut selkeitä ohjeita tekemisestä. Tästä johtuen Martina päätti, suunnitelmasta poiketen, vetää Metsänhaltijan roolissaan pojille ”seuraa johtajaa”- leikin. Leikissä pojat saivat johtajana vuorotellen esittää peikkoa, jota muut matkivat. Pojat hämmentyivät siitä, mitä heidän piti tehdä, joten leikki ei onnistunut ihan odotetusti. Antti ilmoitti haluavansa jälleen toiselle puolelle muiden kerholaisten luokse ja olevansa väsynyt. Poikien innostuksen hiipuesssa, Metsänhaltija päätti itse näyttää esimerkkiä, kuinka peikko pomppii ympäriinsä. Tähän pojat lähtivät jälleen innolla mukaan. Ymmärsimme, että poikien eläytyminen oli vahvasti riippuvaista ohjaajan omasta eläytymisestä. Metsänhaltija kertoi peikkojen huolehtivan huonosti hygieniastaan ja tästä syystä haisevan pahalle. Pojat eläytyivät haisevan peikon rooliin niin, että saivat Metsänhaltijan pyörtymään. Pojat kerääntyivät aivan ihmeissään Metsänhaltijan ympärille. Samassa joku lapsista huusi näkevänsä tiikerin ja viidakkokissan, tämä oli jälleen hyvä esimerkki poikien vilkkaasta mielikuvituksesta. Metsänhaltija toipui pyörtymisestä ja nousi takaisin jaloilleen. Samalla luolasta alkoi kuulua mörinää, jota pojat säikähtivät paljon. Ääni oli tuotettu niin, että olimme nauhoittaneet yhdessä mörinää Martinan puhelimeen ja asettaneet nauhoituksen soittoääneksi. Havainnoijana toimineen Kristinan soittaessa puhelimeen, alkoi se siis möristä. Myös Metsänhaltija kauhistui, mikä sai pojatkin reagoimaan pelokkaasti kuuluvaan ääneen. Poikien eläytyminen oli niin voimakasta, että he pelkäsivät tosissaan. Kaksi pojista hyppäsi havainnoijana olleen ohjaajan syliin turvaan. Pelon tunteen vallitessa Metsänhaltija keräsi pojat yhteen ja ohjasi hätääntyneet pojat metsästä pois. Emme olleet varautuneet siihen, että pojat pelästivät niin paljon ääntä. Yllätyimme myös siitä, että pojat turvautuivat pelon vallitessa meihin, vaikka olimme heille vielä hyvin vieraita ihmisiä.

Poikien päästyä takaisin kerhotilaan, riensivät he havainnoijana toimineen Kristinan luo ja kertoivat yhteen ääneen pelottavasta äänestä. Antti kertoi edelleen haluavansa pois tilasta. Kristina levitti lattialle kuvakortteja ja pyysi jokaista ottamaan yhden kortin. Tämän jälkeen käytiin kierros, jossa jokainen esitteli korttinsa ja kertoi siitä millainen olo oli sillä hetkellä. Ensimmäinen kertoi, että hänellä oli huono olo, koska ei ollut syönyt. Tämän jälkeen muutkin vastasivat jotain syömiseen liittyvää. Martina muisti korttikierroksen aikana, että roolit olivat vielä ravistelematta lasten yltä. Rooliravistelulla tarkoitamme sitä, että roolista siirrytään

takaisin omaksi itsekseen fyysisen vartalon ravistelun avulla. Näinpä Martina kehotti poikia ravistelemaan roolit pois yltään. Tämän olisi voinut, jälkeenpäin ajateltuna, tehdä myös vasta korttikierroksen jälkeen. Pian mörön karjunta alkoi taas suunnittelematta (puhelin soi) ja jo rauhoittuneet pojat säikähtivät uudelleen. Antti ja Matti hyppäsivät saman tien Kristinan syliin. Olli ryntäsi ovelle ja yritti saada sitä auki. Martina nappasi Metsänhaltijan hatun päähänsä ja ryntäsi Satumetsään hiljentämään äänen lähteen. Pojilla meni jälleen hetki toipua tilanteesta, jolloin Martina muistutti, että Satumetsä ja sen asukit ovat mielikuvitusta, eikä niitä tarvitse pelätä. Tämän jälkeen saimme korttikierroksen loppuun ja teimme rentoutuksena sähkötysharjoituksen. Päätimme draamatuokion siihen, että tilasta lähdettäessä jokainen otti oman lehtensä pois puusta.

Tässä vaiheessa tuntui, että ensimmäinen toimintakertamme ei ollut onnistunut odotetusti. Olimme molemmat yllättyneitä poikien eläytymiskyvystä ja pelon voimakkuudesta. Ajatuksenamme oli ollut, että ääni olisi toiminut mielenkiintoa herättävänä koukkuna, joka saisi pojat innolla odottamaan seuraavaa kertaa. Tämä ei kuitenkaan onnistunut ja lopulta jäimme miettimään, mahtavatko pojat seuraavalla kerralla enää haluta tai uskaltaa tulla ryhmäämme.

Draamatyöskentelyn jälkeen jäimme seuraamaan lasten leikkejä oman kerhoryhmänsä parissa. Toinen kerhon työntekijöistä kertoi Tuomaksen tulleen ”*silmät suurina*” pois draamaryhmästä. Antti puolestaan oli rientänyt kertomaan kerhonohjaajalle, että Satumetsässä kuullut ääni oli pelottanut. Myös muut pojat olivat rientäneet kertomaan innoissaan Satumetsän tapahtumista kerhonohjaajille.

Kaikki pojat purkivat intensiivistä draamatyöskentelyä leikkimällä. Kerhon työntekijät huomasivat energianpurkauksen pojista ja mainitsivat sen myös meille. Suurimmalla osalla leikki oli hyvin riehakasta ja rajua. Pojat heittelivät palloja ja leikkivät, että ne ovat pommikoneita. Leikkiin kuului myös juoksentelu. Lasten normaaliin leikkiin kuuluu aggressiivisuus, pelottelu, kiusaaminen, viha ja jopa tappaminen, joiden ei voi väittää olevan häiriintymisen merkkejä, sillä tasapainoisetkin lapset käyttäytyvät siten tietyissä kehitysvaiheissaan ja tilanteissa. Emme voi yksioikaisesti kieltää joitakin tiettyjä leikkejä, sillä samalla saatamme kieltää jotain lapsen kehitykselle tärkeää. (Bergström 1997, 119-120.) Kaksi poikaa leikki rauhallisemmin pikkuautoilla ja -junilla toisessa huoneessa.

Leikeissä Antti oli selkeästi johtohahmo, jota muut seurasivat. Hän määräsi leikit ja tahdin sekä sai parhaat lelut. Yhteisleikeille on yleistä, että leikeillä on johtaja, säännöt sekä tavoitteet (Aho & Laine 1997, 130-132). Lisäksi etenkin poikien leikit ovat yleensä hierarkisia (MacMillan 2006, 68). Pidimme mielenkiintoisena sitä, että Antti ei kuitenkaan pitänyt johtosemaansa toimintakerroillamme. Oikeastaan tilanne kääntyi päinvastoin, Antin jäädessä use-

aan otteeseen taka-alalle toiminnassamme. Toimintakerroillamme ei ryhmästä noussut selkeää johtohahmoa, vaan koimme, että pojilla oli hyvä yhteishenki ja asiat tehtiin yhdessä.

Pojat rakensivat luolan, jossa örisivät ja ärisivät. Välipalalla Antti kertoi muille lapsille kuulensa juuri hirviöpeikon tömistelyä. Syntyi poikien kesken keskustelu peikoista, vaikka itse draaman aikana Antti totesi, ettei mörköjä ja peikkoja ole olemassa. Meille tämä antoi vahvistusta siihen, että asiat joita olimme käsitelleet, olivat jääneet jollain tasolla poikien mieleen.

Mielestämme onnistuimme ensimmäisen kerran ohjauksesta kohtalaisesti. Toimintakerran jälkeen ymmärsimme, kuinka tärkeää on pitää kiinni omasta ohjausvuorostaan ja samalla antaa tilaa toisen ohjaukselle. Käsitimme myös sen, että oma eläytyminen on tärkeää poikien eläytymisen kannalta. Vaikka ensimmäinen kerta meni hieman epävarmasti ja sisälsi yllättäviä elementtejä, toimi se myös hyvin opettavaisena ja sen jälkeen tiesimme, kuinka toimia jatkossa. Koimme, että tämä kerta toi meille runsaasti lisää ammatillista kasvua, sillä se sai meidät suunnittelemaan tulevat toimintakerrat paremmin kyseistä ryhmää palvelevaksi. Tämän kerran jälkeen, jo alustavasti suunnitellut seuraavat kerrat, joutuivat uudelleen tarkastelun alle. Ymmärsimme myös, että emme voi suunnitella tulevia kertoja yksityiskohtaisesti, koska ikinä ei voi tietää, mitä ryhmässä tulee tapahtumaan. Tämän toimintakerran perusteella päädyimme siihen, että käsittelemme opinnäytetyössämme myös pelkoa, vaikka se ei alun perin työme viitekehykseen kuulunutkaan. Koimme, että olisi ohjaajana vastuutonta jättää näin iso asia huomioimatta ja käsittelemättä ryhmämme poikien kanssa. Ensimmäisestä kerrasta lähtien huomasimme, että oman vuoron odottaminen oli joillekin hyvin haastavaa. Koimme, että ryhmässämme oli tarvetta paneutua myös tähän taitoon, joten sisällytimme sen osaksi ryhmämme toimintaa.

6.2 Toinen toimintakerta - Kirjeenvaihtoa

- Tavoite: Tutustuminen, toisen asemaan asettuminen
- Työtavat: Alkurutiini, fiilis-kierros, nimi-leikki, lämmittelyleikki, kirje, kuka pelkää mörköä- leikki, vastauskirje, noppapalaute, rentoutus, lopetus

Tuttuun tapaan päivä alkoi kerholaisten alkupiirissä kerhon työntekijän johdolla. Ringissä istuessamme kuulimme kuinka Tuomas kuiskasi Antille, ettei halua tulla tällä kerralla draamaan pelottavan äänen vuoksi. Tähän Tuomas kuitenkin lisäsi, että uskaltaisi lähteä mukaan, jos Anttikin uskaltaisi. Havittavissa oli toisen asemaan asettumista, sillä pojat ymmärsivät toisistaan ja toistensa tunnetiloja. He päätyivät yhdessä ratkaisuun, joka rohkaisi kumpaakin tulemaan mukaan ryhmään. Muistutimme pojille, että draamasopimuksessamme oli kohta, jossa mainittiin, että kaikki menevät yhdessä Satumetsään. Mainitsimme myös, ettei tuleva kerta olisi pelottava.

Alkuringin jälkeen pojat lähtivät innokkaasti, mutta hieman varautuneina mukamme draa-
mahuoneeseen. Pekka sanoi heti huoneeseen tullessaan: ” *Tuolta se reitti mentiin ja tuolla
on se luola*”, tarkoittaen kuviteltua reittiä Satumetsään. Toimintakerran aloituspiirissä kaikki
istuivat vierivieressä ja ohjaajien vieressä olleet pitivät kiinni ohjaajista. Tunnelma oli jännit-
tynyt ja hieman pelokas. Edellinen kerta ja sen herättämät tunteet olivat vielä vahvasti läsnä.
Aloitimme rutiinillamme, jossa pojat etsivät omat lehtensä ja laittoivat ne puuhun.

Ohjausvuorossa ollut Martina kyseli lapsilta, mitä edellisestä kerrasta oli jäänyt mieleen. Mie-
leen oli jäänyt myyränkolo, luola, peikko, tiikeri, kupliava vesi, hirviöpeikko ja ”ääärgh”- ääni.
Pekka sanoi, että mörinä pelotti, jonka jälkeen muut yhtyivät hänen kommenttiin. Antti, joka
viime kerralla tahtoi useamman kerran pois huoneesta, ei halunnut sanoa edellisestä kerrasta
mitään. Seuraavaksi leikittiin nimileikkiä, jossa jälleen harjoiteltiin oman vuoron odottamista
ja toisten kuuntelemista. Osalla pojista oli vaikeuksia tämän taidon kanssa.

Edellisellä kerralla meiltä jäi väliin harjoitus, jossa oli tarkoitus tutustua lapsiin ja heidän
vahvuuksiinsa. Näin ollen kyseinen harjoite otettiin tällä kertaa virittäytymisosiossa. Martina
hieman sovelsi alkuperäistä harjoitusta muuttamalla sitä leikinomaisemmaksi. Martina laitto
musiikkia soimaan, jonka aikana pojat liikkuvat tilassa. Musiikin lakattua pojat käpertyivät
”kilpikonniksi”, joista ohjaaja peitti yhden isolla ”munan kuorella”. Tämän jälkeen muut po-
jat nousivat ylös ja päättelivät kuka ”munan kuoren” alla on. ”Munan kuoren” alta paljastu-
nut poika pääsi istumaan ”kuorelle” ja kertomaan omista vahvuuksistaan muille. Martina kysyi
pääsääntöisesti kaksi kysymystä, ”missä olet hyvä ja mistä pidät?” Myös muut pojat saivat
kommentoida ”munan kuorella” istuvalle lapselle hänen vahvuuksistaan. Pojat kertoivat ole-
vansa hyviä erilaisissa tekemisissä kuten rapukävelyssä tai salibandyssä. He halusivat myös
innoissaan keksimällä keksiä toisistaan asioita, joissa toiset olivat hyviä. Pojat myös sanoivat
asioita, joita ”munan kuorella” istuja ei allekirjoittanut. Pojista huomasi, että heistä oli mu-
kavaa olla huomion keskipisteenä. Päättelimme myös, että pojat pystyivät tässäkin asettu-
maan toisen asemaan. He keksivät innokkaasti toisista hyvää sanottavaa, koska ymmärsivät
sen, että kehu tuntuivat niiden saajasta hyvältä. Tämä menetelmä antoi työkaluja pojille
oman itsetuntonsa vahvistamiseksi ja pelkojen hallitsemiseksi.

Seuraavaksi Kristina otti roolin Metsänhaltijana laittamalla hatun päähänsä. Pojat reagoivat
samalla tavalla kuin edellisellä kerralla, tosin nyt reaktio oli aavistuksen laimeampi. Kristina
loi oman Metsänhaltijahahmonsa, eikä ollut siis sama Metsänhaltija, joka Martina oli ollut.
Metsänhaltija kyseli pojilta siitä, mitä edellisellä kerralla oli tapahtunut. Poikien mielikuvitus
ja eläytyminen lähti samantien lentoon, he kertoivat innokkaasti edelliskerran tapahtumista.
Esille nousi etenkin pelottava ääni, myös tiikeri ja hirviöpeikko mainittiin. Hieman varautu-
neena Antti pysytteli Ollin kanssa taka-alalla.

Metsänhaltija lähti viemään lapsia Satumetsään. Pojat muistivat reitistä etenkin myyräntolon ja veneen, jolla soudettiin Kristallilammen yli. Metsänhaltija muistutti riippusillalla, että Kupliva vesi pitää ylittää varovasti, koska vedessä voi muuttua joksikin. Tämän ohjaajana toiminut Kristina oli napannut poikien omista sanoista edelliseltä kerralta. Tähän pojat lisäsivät, että *"voi muuttua vaikka hirviöksi."* Tuomas ilmoitti tässä kohtaa, ettei pelkää mitään. Tällaiset totemukset vahvistivat käsitystämme siitä, että pelkoa tulisi käsitellä ryhmän kesken.

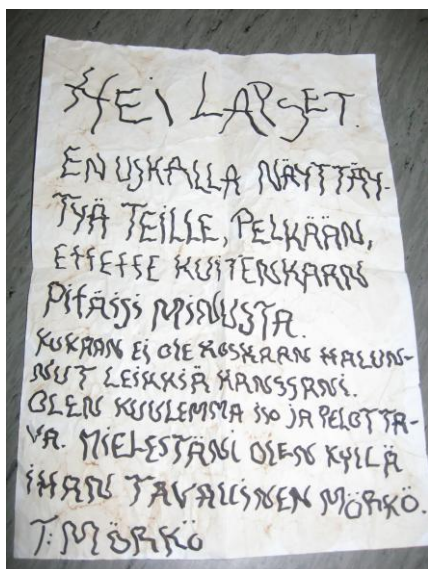
Metsään päästyämme keskustelu kääntyi ääneen, joka viime kerralla kuului luolasta. Metsänhaltija kertoi, että ääni oli kuulunut Satumetsässä koko yön. Metsänhaltija kysyi pojilta, oliko luolasta kuulunut ääni heidän mielestään iloista, surullista vai vihaista. Tämän jälkeen pojat näyttivät ilmeillä, miltä näyttää iloinen, surullinen ja vihainen. Iloisina pojat hymyilivät ja pomppivat. Surullisina he puolestaan olivat apean näköisiä ja päästelivät hiljaista ääntelyä. Pekka totesi, että surullinen ääni on hiljaista. Vihaisina pojat irvistelivät ja ärisivät. Harjoitus osoitti sen, että pojat osasivat liittää tunnetilan sanattomaan viestintään eli ilmeisiin ja eleisiin. Pojat tulivat lopputulokseen, että edellisellä kerralla kuulunut ääni oli ollut vihaisen kuuloinen.

Metsänhaltija kysyi, olisiko joku rohkea ja menisi katsomaan luolaan, josta ääni oli kuulunut, koska ei itse sitä uskaltanut tehdä. Pekka nosti kätensä pystyyn ja huusi *"minä!"* ja lähti epäilemättä luolaan muun joukon seurattessa perässä. Antti pysytteli kuitenkin kauempana luolasta Metsänhaltijan lähetyksillä. Matti löysi luolasta hatun ja laittoi sen päähänsä. Pojat hämmästelivät hattua ja pohdiskelivat kelle se kuului. Matti tutki hattua ja löysi sieltä kirjeen. Metsänhaltija luki kirjeen pojiille. Kirje möröltä oli seuraavanlainen:

"Hei lapset!

En uskalla näyttää teille, pelkään, ettette kuitenkaan pitäisi minusta.

Kukaan ei ole koskaan halunnut leikkiä kanssani. Olen kuulemma iso ja pelottava. Mielestäni olen kyllä ihan tavallinen mörkö. T. Mörkö"



Kuva 2: Mörön ensimmäinen kirje

Pojat tulivat kirjeestä iloiseksi, etenkin kun se oli osoitettu juuri heille. Kirje oli möröltä ja siitä selvisi, että mörkö oli yksinäinen ja pelkäsi muita. Tässä kohti Antti mainitsi ensimmäistä kertaa draamaryhmässä, että pelkäsi mörköä. Päättelimme, että Antti pystyi samaistumaan mörön pelon tunteeseen, koska mörkö myönsi pelkonsa, auttoi se myös Anttia myöntämään pelkonsa. Kirjeen kautta Mörkö myös osoittautui ei-pelottavaksi asiaksi, joka osaltaan varmasti myös auttoi Anttia kertomaan tunteistaan.

Kirjeen lukemisen jälkeen Matti päätteli, että: *"mörkö on varmaan surullinen."* Pekka totesi: *"hassua, että mörkö pelkää meitä ja me pelätään sitä."* Antti jatkoi edelleen tilanteen tarkkailua, eikä osallistunut keskusteluun. Pojat pohtivat myös oliko edellisellä kerralla kuultu ääni sittenkin surullista. He myös miettivät, missä mörkö oli. Tässä kohti Tuomas pohti mörön olevan kavereidensa luona. Näytti siltä, että kirjeen lukemisen jälkeen poikien pelko muuttui ymmärrykseksi mörköä kohtaan. Heistä aiemmin kuulunut ääni ei ollutkaan enää vihaista ja pelottavaa vaan sittenkin surullista. Pojat osoittivat kirjeen herättämällä keskustelullaan kykenevänsä tuntemaan empatiaa mörköä kohtaan.

Metsänhaltija kysyi, miten pojat voisivat auttaa mörköä pulmassaan. Pojat totesivat, että heidän pitäisi olla kilttejä mörölle. Aapo sanoi innostuneena: *"kirjoitetaan paperi ja laitetaan postilaatikoon!"* Metsänhaltija kyseli pojilta, mitä kirjeeseen kirjattaisiin. Pojat vastasivat:

- Pekka: *"Me ollaan kilttejä sinulle, me tykätään sinusta."*
- Antti: *"Leikitään sen kaa."*
- Tuomas: *"Syödään sen kanssa, pelataan sen kanssa."*
- Olli: *"Voi nukkua yhden kanssa."*

Metsänhaltija kokosi poikien lausahdukset kirjeeksi yhdessä heidän kanssaan ja hyväksytti sen pojilla. Kirje kuului näin:

*"Hei Mörkö!
Me ollaan kilttejä sinulle. Me tykätään sinusta. Haluaisitko leikkiä meidän kanssa? Voitaisiin myös syödä ja pelata yhdessä. Voisimme myös nukkua yhdessä. Terveisin, lapset."*

Kirjeeseen pojat ehdottivat asioita, joista tulee hyvä mieli, jos on surullinen. Tämä todisti sitä, että pojat pystyivät asettumaan toisen asemaan ja myös löytämään keinoja, jotka auttavat toisen tunteisiin. Pojista oli huomattavissa palo siihen, että he halusivat auttaa Mörköä ja tehdä hänelle hyvän mielen. Empatiataitoja ei pysty harjoittamaan, jos ei pysty ymmärtämään miltä toisesta tuntuu. Toiminnallaan pojat osoittivat, että pystyivät kokemaan Mörön tunteet ominaan.

Aapo oli näkevinään postilaatikon ja ehdotti kirjeen viemistä sinne. Tämä kuvitteellinen postilaatikko oli seinään nojaavan patjan takana. Metsänhaltija kysyi muiltakin lapsilta, oliko postilaatikko siellä ja tehdäänkö, kuten Aapo oli ehdottanut. Kaikki pojat olivat yhtä mieltä pos-

tilaatikon olemassaolosta ja Aapo vei kirjeen postilaatikkoon. Tämän jälkeen leikimme vielä ”Mörkö se lähti piiriin”- laululeikkiä, jonka lomassa Antti totesi, ettei mörköjä ole olemassa. Antti toisti useamman kerran draamatuokion aikana, ettei mörköjä ollut oikeasti olemassa. Mietimme, mahtoiko häntä edelleen hieman jännittää ryhmässä tapahtuvat asiat ja näin ollen hän yritti tyynnyttää vaakuuttelullaan omaa pelkoaan.

Lapset ryntäsivät Satumetsästä suoraan havainnoijana toimineen Martinan syliin kertomaan tapahtumista. Pojat ottivat intensiivisen katsekontaktin Martinaan ja kertoivat kaikki yhteen ääneen Satumetsän tapahtumista.

- *”Siellä oli hattu ja kirje!”*
- *”Siellä oli kirje.”*
- *”Se ääni tuli sieltä hatusta!”*
- *”Se oli surullinen.”*
- *”Se pelkäsi meitä.”*
- *”Tänään ei pelottanut yhtään, kun se ei karjunut.”*
- *”Mörkö on mennyt ystävien luokse.”*
- *”Ei näkynyt silmiä.”*
- *”Me kirjoitettiin sille kirje.”*
- *”Ja leikittiin kuka pelkää mörköä.”*
- *”Möröstä tuntuu kivalta, kun se saa meidän kirjeen.”*
- *”Posti-Pate vie kirjeen mörölle.”*

Antti piti koko keskustelun ajan käsiä korvillaan. Nyt ohjausvuorossa ollut Martina kysyi erikseen Antilta, onko hänellä jotain kerrottavaa. Antti vastasi kädet korvilla, että ei ollut. Tällä kertaa Antti ei kuitenkaan ollut kertaakaan ilmoittanut haluavansa tilasta pois.

Kerran päätteeksi keräsimme pojilta palautetta noppapalautteena. Jokainen pojista sai omalla vuorollaan heittää noppaa ja vastata silmäluvun määräämään kysymykseen, esimerkiksi mikä on ollut tällä kerralla kivaa (kts. Liite 2). Palautteen jälkeen vielä rentouduttiin. Rentoutuksessa pojat laitettiin auringon muotoon isolle, muhkealle patjalle. Pojat ottivat hyvän asennon ja hiljentyivät kuuntelemaan ”Peikkoäidin kehtolaulua”. Kun Martina kosketti lasta olkapäähän, sai hän nousta ja mennä Kristinan luo. Kristina otti yhdessä lapsen kanssa nimitelän pois puusta ja päästi tämän tilan toiselle puolelle muiden lasten luo.

Poikien leikit alkoivat huomattavasti rauhallisemmin kuin edelliskerran jälkeen. Osa meni leikkimään junaradalla ja osa leikki eläinfiguureilla. Melko pian suurimman osan leikit vaihtuivat taas riehakkaaseen ”tulipommi”-leikkiin, jossa pallot lentelivät. Osa kuitenkin jatkoi rauhallista leikkiä. Kesken leikkien, Tuomas huomasi Satumetsänä toimineen leikkihuoneen patjan taakse jätetyn kirjeen kadonneen. Hän huusi: *”Hei! Pate on hakenut kirjeen!”* Tämän jälkeen kaikki pojat hämmästelivät kirjeen katoamista. Antti totesi, ettei mörköjä ole olemassa ja kysyi Kristinalta oliko satumetsiä olemassa? Kristina selitti, että mörköjä ja satumetsiä oli olemassa vain meidän mielikuvituksessa. Antti ja Tuomas ihmettelivät, mihin kirje oli kadonnut ja mitä mörölle kuului. Myös Olli ihmetteli missä kirje ja Pate olivat. Pojat kertoivat myös

kerhonohjaajalle, että kirje oli kadonnut. Antti selitti myös Martinalle, ettei mörköjä ollut oikeasti olemassa. Tuomas puolestaan kertoi Martinalle, että Pate oli vienyt kirjeen mörölle. Matti totesi silmät suurina: *”Sen on pakko olla taikaa.”* Poikien keskustelu osoitti jälleen heidän vilkkaan mielikuvituksensa. Heille ei tullut mielenkään, että joku ohjaajista olisi voinut ottaa kirjeen patjan takaa. Kirjeen fyysinen katoaminen sai Antin taas vaakuuttelemaan ja kyselemään toistuvasti mörköjen olemassa olost. Tällaisista keskusteluista ymmärsimme sen, että tarvittaessa meidän täytyy lasten kanssa käydä läpi mielikuvituksen ja todellisuuden eroa. Tämä konkretisoi myös sen, että lapsilla todellisuus ja mielikuvitus vielä sekoittuvat keskenään ja aikuisten tehtävänä on selvittää todellisuuden ja fiktion ero (Kahri 2003, 13).

Välipalalla Antti ja Aapo kävivät keskustelun, josta kuulimme seuraavan pätkän.

Antti: *”Mörköjä ei oo olemassa, onko mörköjä olemassa?”*

Aapo: *”Peikkojen maassa on mörköjä. Kaukana kaukana Afrikassa.”*

Tästä poikien keskustelusta saimme taas materiaalia seuraavaa toimintakertaa varten.

Tämän toimintakerran jälkeen tunsimme onnistuneemme hyvin. Toiminta ja poikien keskustelut saavuttivat ja ilmensivät asettamiemme tavoitteita onnistuneesti, eli toisen asemaan asettumista. Tällä kertaa ohjausvuorot oli selkeät ja molemmat meistä tiesivät kuinka toimia. Ohjaajina olimme paljon varmempia kuin edellisellä kerralla. Olimme herkkiä ryhmästä lähteville signaaleille ja toimimme niiden mukaan. Ryhmästä noussut teema, pelon käsittely, oli vahvasti mukana toimintakerralla. Pelon käsittelyssä kirje toimi hyvänä apuvälineenä.

6.3 Kolmas toimintakerta - Hattarapuu

- Tavoite: toisen asemaan asettuminen
- Työtavat: keskustelu, kirje, tarina, leikki, tanssi, roolityöskentely, väripaperipalaute, rentoutus

Tällä kertaa poikia oli paikalla viisi. Kerhonohjaajan vetämässä alkupiirissä Tuomas sanoi: *”Mua vihastuttaa, kun aina on sitä samaa, kun me mennään aina tonne.”* Hän tarkoitti tällä yhteisiä draamatuokioitamme. Tässä kohtaa emme vielä ymmärtäneet, mistä Tuomaksen reaktio kumpuaa, emmekä tarttuneet asiaan. Myöhemmin oivalsimme, ettemme olleet kertoneet kauanko draamaryhmämme kestää, mikä oli saattanut aiheuttaa tunteen siitä, että aina vaan on sitä samaa. Jälkeenpäin tunsimme epäonnistumista, kun emme olleet käyneet näitä ryhmän ohjaamiseen kuuluvia tärkeitä perusasioita läpi ryhmän alussa. Alkupiirin jälkeen Tuomas kuitenkin lähti samalla lailla innolla ja jännityksellä mukaan draamanryhmään kuin muillakin kerroilla.

Aloitimme normaalisti laittamalla omat nimilehdet puuhun. Yksi lehti jäi lattialle, jolloin lapset ymmärsivät, että yksi lapsista puuttuu. Jokainen pojista oli ottanut alkupiiristä mukaansa

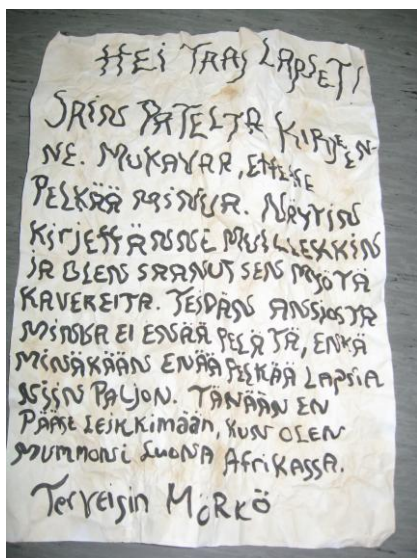
istuma-alustan. Tämä auttoi siinä, että pojat istuivat piirin muodossa paikallaan paremmin, kuin aikaisemmillä kerroilla.

Alkurutiinin jälkeen muistelimme edelliskerran tapahtumia. Pojat muistivat hyvin mitä oli tapahtunut ja kertoivat mielellään edellisestä kerrasta, varsinkin kirjeestä ja Posti-Patesta. Mörön karjunta oli yhä päällimmäisenä mielessä. Pojilla mielikuvitus lähti taas nopeasti lentoon ja Olli sanoi: ”Minä kuulin jotain ääntä, mörköjen ääntä.” Tähän Antti vastasi: ”Mörköjä ei oo olemassa Suomessa. Niitä on siellä enklannissa.” Muutama poika tokaisi, että mörköjä on siellä peikkojen metsässä. Edelleen poikia pohditutti mörköjen olemassaolo ja ensimmäisellä kerralla kuulunut ääni tuntui yhä jännittävän.

Virittäydyimme päivän teemaan rypistelemällä silkkipaperista hattaroita. Tähän pojat osallistuivat innolla. Hattarat kiinnitettiin Satumetsän puuhun ja samalla lapsille kerrottiin, että Satumetsän puut olivat siitä hassuja, että niissä kasvoi hattaroita.

Metsänhaltija, tällä kertaa Martina, saapui taas paikalle ja pyysi poikia muistelemaan reitin Satumetsään. Sillalla Pekka huusi: ”Sitten pitää varoa kuplivaa vettä.” Tähän Antti vastasi: ”Mä en pelkää.” Metsänhaltija kyseli edellisestä kerrasta ja pojat kertoivat kirjeestä, jonka olivat kirjoittaneet Mörölle ja jonka Posti-Pate oli vienyt. Lapset riensivät postilaatikon ja huomasivat siellä kirjeen. Aluksi he luulivat sitä omaksi kirjeekseen, jonka olivat lähettäneet Mörölle. Kävi kuitenkin ilmi, että kyseessä oli Mörön lähettämä vastauskirje lapsille. Kirjeessä luki:

”Hei lapset! Sain Patelta kirjeenne. Mukavaa, ettette pelkää minua. Näytin kirjettänne muillekin ja olen saanut sen myötä kavereita. Teidän ansiosta minua ei enää pelätä, enkä minäkään enää pelkää lapsia niin paljon. Tänään en pääse leikkimään, kun olen mummoni luona Afrikassa. Terveisin, Mörkö.”



Kuva 3: Mörön toinen kirje

Metsänhaltija luki kirjeen pojille. Ohjaajina olimme ottaneet kirjeeseen elementtejä suoraan poikien omista keskusteluista. Tämän jälkeen he ihmettelivät, miksi Mörkö oli vastannut heille. Pojat tyytyivät siihen, että Mörön kirje luettiin, eivätkä enää keksineet kirjoittaa uutta kirjettä tai muuten jatkaa Mörön tarinan parissa työskentelyä. Antti juoksi Mörön luolalle ja huusi: *”Minä en pelkää.”*

Seuraavaksi Metsänhaltija otti esiin peikonhantiä ja pojilla oli mahdollisuus kiinnittää vaatteisiinsa sellainen. Vain yksi poika halusi laittaa hännän itselleen. Muut vierastivat häntää. Hännät kiinnitettiin hakaneuloilla, mikä pelotti poikia. Osa pojista halusi kuitenkin pitää omaa häntäänsä kädessä. Tämän jälkeen Metsänhaltija kertoi häntien kuuluvan peikoille. Metsänhaltija johdatti lapset istumaan Hattarapuun juurelle ja kertoi seuraavan tarinan peikon ja haisunäädän elämästä.

”Peikko ja haisunäätä asuvat Hattarapuun lähellä ja kumpikin käyttää puun antimia ravintonaan. Viime aikoina heille on tullut kuitenkin riitaa siitä, että haisunäädän mielestä peikko syö liikaa hattaraa puusta, eikä hänelle jää riittävästi. Hattarat puussa on jaettu niin, että haisunäädälle on lilat hattarat ja peikolle on keltaiset hattarat. Haisunäätä on kuitenkin huomannut, että peikko on alkanut viemään myös liloja hattaroita ja jemmaamaan niitä omaan kotikoloon. Tämä vihastuttaa ja harmittaa haisunäätä.”

Pojat keskustelivat tarinan kuultuaan:

Antti: *”Sit se haisunäätä vie niitä peikon (hattaroita).”*

Tuomas: *”Sit se haisunäätä vie peikolta, sit se nostaa häntänsä pystyyn ja löyhäyttää sitä.”*

Antti: *”Sit se solmii sen hännän ja sit on surullinen ja itkettää.”*

Tuomas vastasi: *”Sit tapellaan.”*

Keskustelun jälkeen tilannetta aktivoitiin ”jähmettymis”-leikillä. Metsänhaltija ohjasi leikin. Yksi pojista oli haisunäätä ja muut olivat peikkoja. Haisunäätä seiso i Hattarapuun juurella kasvot seinään päin. Musiikin soidessa peikot hiippailivat haisunäädän selän taakse aikomuksenaan varastaa hattaroita. Musiikin tauottua haisunäätä kääntyi katsomaan peikkoja ja peikot jähmettyivät paikalleen. Jos haisunäätä näki jonkun peikoista liikahtavan, tuli tästä peikosta haisunäätä. Ensimmäisenä haisunäätänä oli Pekka, jolta toiset pojat saivat varastettua hattaraa. Tähän Pekka tokaisi haisunäädän roolissaan: *”Ei tunnu hyvältä, nyt tää suuttuu.”* Pekka nyrpisti vihaisesti naamaansa rooliinsa eläytyessään.

Leikin jälkeen pojat saivat esittää vuorotellen pareittain Haisunäädän ja Peikon tilanteen. Muut istuivat yleisöksi. Tuomas irvisteli Peikon roolissaan ja hiipi Haisunäädän (Pekka) luo. Sitten hän tokaisi: *”Tää käy nyt patsaaksi, ettei se nää, et tää varastaa.”* Tuomas sai varastettua hattaran, jolloin Pekka näytti erittäin vihaista ilmettä ja keräsi Tuomaksen varastamat ja lattialle tiputtamat hattarat tomerasti itselleen. Tähän Tuomas tokaisi: *”Tää valmistelee itseään, jos se haluaa tapella”* ja samalla hän kääri hihojaan ylös. Pojat omaksuivat roolit

helposti, eikä heitä jännittänyt esiintyä toisten edessä. Tosin jähmettymisleikki oli pojilla vielä päällimmäisenä mielessä, mikä ohjasi heidän esitystään. Näin ollen poikien draamatilanteet olivat enemmänkin jähmettymisleikin toistoa.

Metsänhaltija ohjasi pojat seuraavan toimintaan. Tarkoituksena oli tehdä peikkojen ja haisunäätien välinen tanssi. Puolet pojista oli peikkoja ja puolet oli haisunäätä. He keksivät kaksi liikettä, joita oli tarkoitus toistaa tanssin aikana. Peikkojen tanssikuviot sisälsivät hattaran varastamista. Haisunäädät taas lähinnä haistattelivat hännillään peikoille. Tämän seurauksena peikot esittivät pökertyneitä.

Tanssin jälkeen otettiin pallon heitto- leikki. Metsänhaltija ohjasi pojat piiriin seisomaan ja yhden piirin keskelle. Keskellä olija oli haisunäätä ja muut olivat peikkoja. Peikot heittelivät palloa toisilleen, tarkoituksenaan se, ettei haisunäätä olisi saanut palloa kiinni. Pojat olivat innoissaan harjoituksesta ja se oli heidän mielestään hauska. Myös haisunäätä olo koettiin mukavana, eikä turhauttavana, kuten ohjaajina olimme kuvitelleet.

Leikin jälkeen pojat istuivat miettimään Metsänhaltijan kanssa, miten Peikko ja Haisunäätä voisivat tilanteensa ratkaista. Pojat totesivat, että Haisunäätä oli vihainen ja harmissaan. Tuomas ehdotti, että Peikko ja Haisunäätä voisivat varastamisen sijaan kysyä lupaa toisiltaan. Antti miettii ääneen: *"Jos ei varastais hattaroita."* Siihen Pekka jatkoi: *"Kun varastaa tulee paha mieli."* Tällöin Tuomaksella välähti: *"Minä tiedän! Jos ne jakaisi omat syötävänsä!"* Keskustelu osoitti kykyä asettua toisen asemaan sekä ymmärrystä siitä, miten omat teot vaikuttavat toiseen. Tämän jälkeen oli aika poistua Satumetsästä. Metsänhaltija ehdotti lapsille vielä kukkakimpun keräämistä tuliaisiksi. Näinpä pojat ja Metsänhaltija keräsivät kukkia ja lähtivät sitten pois Satumetsästä. Pojat eläytyivät antaumuksella *"kotimatkaan."*

Satumetsästä palattuaan pojat riensivät kertomaan tapahtumista havainnoijana toimineelle Kristinalle, osa myös toi kerättyjä kukkia ohjaajalle. Tämän jälkeen ohjausvuoroon vaihtunut Kristina antoi jokaiselle kaksi eriväristä paperia, joista vihreä oli *"kyllä"* ja punainen *"ei."* Sitten pojat saivat vastata ohjaajan esittämiin kysymyksiin väripapereilla, esimerkiksi oliko helppo esittää peikkoa (kts. Liite 3). Enemmistön mukaan kerta oli ollut kiva ja roolinasettuminen helppoa. Kivointa oli ollut jähmettymisleikki. Välillä vastaukset olivat melko epäselvästi tulkittavissa. Pojat saattoivat huutaa *"kyllä!"* ja samalla nostaa punaisen lapun tai molemmat laput. Välillä jollain pojista saattoi olla kummatkin laput ilmassa ja suullinen vastaus oli *"kyllä ja ei."* Loppurentoutuksena pojat asetettiin jonomuodostelmassa piiriin ja he saivat musiikin soidessa piirtää toistensa selkään. Ohjeistuksena oli piirtäminen hiljaisuudessa, mutta se ei pojilta onnistunut, vaan he halusivat sanoittaa piirrostaan.

Kolmas kerta meni ihan hyvin, mutta mitään mullistavaa ei tapahtunut. Tuomaksen ehdottama tappelu asioiden ratkaisemiseksi jäi pohdituttamaan meitä kerran jälkeen. Tämä siis silloin, kun pohdimme poikien kanssa yhdessä haisunäädän ja peikon tilannetta. Tuomaksen käytöksessä oli huomattavissa hyvin ikäkauteen kuuluvaa pojille ominaista supersankareita jäljittelevää käytöstä (Sinkkonen 1990, 75-76). Meitä jäi myös mietityttämään, oliko jähmettymisleikki liian suuressa roolissa tällä kerralla. Leikin tiimellyksessä pojat ehkä unohtivat itse asian, jota yritimme heidän kanssa käsitellä. Keskiöön nousi vähän vahingossa itse varastamisen ilo (leikin lomassa), eikä sen aiheuttama mielipaha.

6.4 Neljäs toimintakerta - Haisunäädän kukkapenkki

- Tavoite: Omien tekojen seurausten ymmärtäminen, Furmanin portaat
- Työtavat: Keskustelu, leikki, hetken merkitseminen, roolityöskentely, yhteismaalaus

Tätä kertaa suunnitellessamme otimme pohjaksi psykiatrian erikoislääkäri Ben Furmanin kehittämät vastuunportaat. Furman on käsitellyt aihetta ratkaisutarinassaan ”Veikka teki väärin”. Vastuunportaat jakautuvat kuuteen askelmaan: myöntäminen, ymmärtäminen, anteeksipyyttäminen, hyvittäminen, lupaaminen ja muiden opettaminen. Vastuunportaat on kehitetty tilanteeseen, jossa lapsi on tehnyt jotain väärää. (Furman 2002, 24-28.)

Ensimmäisessä portaassa, eli ”myöntämisessä”, lapselle annetaan mahdollisuus kertoa se, mitä on tehnyt. On tärkeää, että teosta ei seuraa rangaistusta, vaan lapselle on annettava mahdollisuus ottaa teostaan vastuu. Toisella portaalla, ”ymmärtäminen”, annetaan lapsen itse kertoa, miksi se, mitä hän teki, oli väärin. Kolmannella portaalla, ”anteeksipyyttämisellä”, lapsen tulisi itse oivaltaa pyytää anteeksi. Pakotettu anteeksipyyntö ei edistä vastuunottamista. Neljännellä portaalla, ”hyvittämisellä”, tarkoitetaan sitä, että lapsi kysyy tekonsa vuoksi kärsineeltä kuinka voisi hyvittää tekonsa. Viidennellä portaalla, ”lupaamisella”, lapsen tulisi luvata, ettei tee samaa toista kertaa uudelleen. Lisäksi sovitaan, miten menetellään, jos kuitenkin rikkoo lupauksensa. Kuudennella portaalla, ”muiden opettamisella”, tarjotaan lapselle tilaisuus viedä oppia eteenpäin. (Furman 2002, 28-29.) Emme kuitenkaan rakentaneet toimintakertaa suoraan vastuunportaiden mukaan, vaan otimme ne avuksi havainnointiimme. Halusimme nähdä, mitkä kaikki portaavat tulivat esiin poikien itse työskennellessä aiheen parissa.

Jälleen päivä alkoi kerhonohjaajan johdolla aloituspiirissä. Tällä kertaa kaikki olivat paikalla. Piirin jälkeen siirryimme jälleen oman ryhmämme kanssa jaetun tilan toiselle puolelle. Lapset osasivat jo omatoimisesti laittaa oman nimilehtensä puuhun. Antti kysyi innoissaan: ”*Tehdääkö se hattarapuu, ku varastetaan?*”. Sitten edellisellä kerralla poissaollut poika huomasi

kirjeen kadonneen ja kysyi muilta, missä posti oli. Muut pojat kertoivat, mitä edellisellä kerralla oli tapahtunut. Pojat kertoivat edellisen kerran tapahtumia, mutta selitys oli niin monipuolista, ettei viimeksi poissa ollut poika ihan ymmärtänyt kaikkea. Lisäksi vaikutti siltä, ettei poika itse ymmärtänyt olleensa yhden kerran poissa.

Alkupiirissä jaoimme pojille edellisestä kerralta tutuksi tulleet värilaput. Nyt niihin oli myös piirretty naamat. Punaissa lapussa oli surunaama ja vihreässä oli hymynaama. Jälleen lapset saivat vastata ohjaajan esittämiin kysymyksiin, esimerkiksi odotatko matkaa Satumetsään, lappujen avulla (kts. Liite 4). Tällä kerralla jokainen poika näytti ja ilmaisi vastuksensa yksitellen omalla vuorollaan. Jokaiseen kysymykseen tuli lähes yhtä monta hymy- kuin surunaamaakin eli mielipiteet olivat aika jakautuneet ryhmän kesken. Ohjausvuorossa ollut Martina antoi myös pojille mahdollisuuden keksiä kysymyksiä, joihin toiset olisivat saaneet vastata. Tämä kuitenkin osoittautui liian vaikeaksi tehtäväksi, koska pojat eivät ymmärtäneet toteamus- ja kysymyslauseen eroa.

Seuraavaksi Martina kertoi ryhmälle jäljellä olevasta aikataulusta. Tämä oli aiheellista, koska emme olleet aiemmin ymmärtäneet mainita päättymisajankohdasta. Tuntui, että lapsillekin heti selkiintyi draamaryhmämme kaari, kun he ymmärsivät, montako kertaa oli vielä jäljellä. Tämän jälkeen oli paripeili-leikin vuoro. Martina jakoi lapset pareiksi, joista toinen sai ensin tehdä musiikin tahdissa liikettä, jota toinen parista matki. Pareilla oli koko harjoituksen ajan kämmenet vastakkain. Hetken päästä rooleja vaihdettiin.

Paripeilin jälkeen palattiin taas muistelemaan menneitä kertoja, tällä kertaa hetken merkittävällä. Pojat asettuivat tilassa siihen kohtaan, mikä heille oli jäänyt mieleen, koska siinä oli tapahtunut jotain merkittävää. Antti asettui luolan suulle, koska sieltä oli kuulunut se karjuva ääni. Tuomas asettui Antin viereen, myös karjuvan äänen vuoksi. Lisäksi hän toivoi näkevänsä siellä kavereitaan. Aapo meni myös luolalle, koska oli nähnyt siellä lumileopardin. Matti ei osannut päättää vain yhtä kohtaa, vaan luetteli mieleen jääneen kuplivan veden, myyräntolon ja sillan. Lopuksi hän totesi, että mieleen oli jäänyt kaikki. Pekka puolestaan asettui myyräntololle, koska ei ollut voinut poistaa sitä mielestään. Olli puolestaan seisoi sillalla, koska sitä pitkin aina poistuttiin Satumetsästä.

Poikien keskustellessaan keskenään edellisistä kerroista, ohjausvuoroon vaihtunut Kristina, muuttui Haisunäädäksi. Poikien istuessa omassa piirissään, Olli huomasi taakseen ilmestyneen Haisunäädän. Hän yritti kertoa asiasta toisille, mutta toiset eivät häntä kuunnelleet ja niinpä hänkin jatkoi yllä olevaa keskustelua. Hetken päästä myös Pekka huomasi, lapsia hieman kauempaa tarkkailleen Haisunäädän, mutta ei sanonut asiasta mitään. Lasten keskustelu koostui lähinnä peikoista, möroista ja dinosauruksista.

Kun Haisunäätä ei saanut osakseen odotettua huomiota, kiinnitti hän sen itseensä alkamalla puhumaan. Pojat kääntyivät Haisunäätään päin ja kiinnostuivat hänestä. Haisunäätä esitteli itsensä ja kertoi olevansa hieman vihainen lapsille, koska oli kuullut heidän varastaneen edellisellä kerralla hänen hattaroitaan ja kukkia. Osa lapsista kielsi keränneensä kukkia, osa taas myönsi asian heti. Tässä kohdassa osa lapsista siis toteutti Furmanin vastuunportaiden ensimmäistä askelmaa ilman aikuisen johdattelua. Haisunäätä pyysi lapsia mukaansa Satumetsään selvittämään asiaa. Lapset lähtivät innoissaan matkaan, Mattia lukuunottamatta, jota haisunäätä sai hieman suostutella mukaansa.

Satumetsässä Olli kysyi Haisunäädältä, miksi tämä oli vihainen. Haisunäätä kertasi tapahtumia ja tuntemuksiaan pojille. Pojat myönsivät poimineensa kukkia. Olli kommentoi: *”Ja me poimittiin ne pois.”* Pojat käänsivät keskustelun myös varastettujen hattaroiden kohtaloon. He laskivat puussa jäljellä olevat hattarat ja ilmoittivat Haisunäädälle lukumääräksi kuusi hattaraa. Haisunäätä voivotteli, ettei millään pärjää kuudella hattaralla koko vuotta, joista puolet vielä kuuluvat Peikolle. Tähän Tuomas totesi: *”Minä olen nähnyt, että Haisunäätä varasti peikolta kun peikko varasti siltä.”*

Haisunäädän vihaiisuus alkoi muuttua surullisuudeksi. Haisunäätä alkoi niiskuttaa ja surkuttelemaan kukkiensa kohtaloa. Pojat katsoivat Haisunäätää hämmentyneinä. He poimivat Haisunäädälle mielikuvituskukkia ja Tuomas sanoi voivansa vaikka piirtää Haisunäädälle oman kukan, mutta Haisunäädän mielestä se ei ollut sama asia. Poikien viime kerralla viemät kukat olivat ainutlaatuisia ja koko Satumetsän vanhimpia kukkia. Antti mainitsi, että: *”Me laitettiin ne (kukat) jo takas. Me laitettiin multaa ja ne pysy.”* Tässä kohdin pojat samastuivat Haisunäädän tunnetilaan ja yrittivät hyvittää tekoaan, joka on neljäs porras Furmanin vastuunportaissa. Päättelimme myös, että kyvyllä samaistua Haisunäädän tunnetilaan pojat myös ymmärsivät tekonsa. Tämä omien tekojen ymmärtäminen on toinen porras vastuunportaissa.

Nopeasti poikien mielikuvitus alkoi taas laukata ja Pekka syöksyi luolalle hihkuen: *”Täällä on varastossa multaa!”* Myös muut pojat ryntäsivät mielikuvitus varastolle ja löysivät sieltä erilaisia kukkapenkin luomiseen tarvittavia tavaroita, esimerkiksi kastelukannun ja siemeniä. Pojat innostuivat yhteisvoimin rakentamaan Haisunäädälle uutta puutarhaa. He siis halusivat hyvittää tekonsa. Puutarha valmistui vauhdilla, jokainen osallistui mullan levittämiseen, kylvämiseen ja kasteluun. He myös selostivat yhteen ääneen Haisunäädälle, mitä olivat tekemässä. Pian osa pojista innostui vielä lahjomaan Haisunäätää kukkien lisäksi esimerkiksi uudella radiolla ja kauniilla verhoilla, jotka myös löytyivät varastosta. Tuomas sanoi Haisunäädälle: *”Tässä on yksi radio, ettet olisi surullinen.”* Pojat siis ymmärsivät, että heidän tekojensa seurauksena, Haisunäädästä oli tullut surullinen ja he halusivat nyt hyvittää asian. Lisäksi he osasivat asettua Haisunäädän surulliseen mielentilaan ja halusivat tehdä kaikkensa, jotta haisunäädästä tulisi jälleen iloinen.

Poikien tempauksen myötä, Haisunäätä tuli kovin iloiseksi. Näinpä hän ehdotti, että he leikkisivät yhdessä ”Kukkakimppu”-leikkiä. Leikki oli sovellus ”Hedelmäsalaatti”-leikistä, jossa hedelmät olivat vaihdettu kukiksi ja hedelmäsalaatti kukkakimpuksi. Pojat asettuivat piiriin ja heidät jaettiin eri kukkalajeihin (ruusut, orvokit ja päivänkakkarat). Yksi leikkijä meni piirin keskelle ja huusi jonkun edellä mainituista kukkalajeista, jolloin kyseisten kukkien tuli vaihtaa piirissä paikkaa ja keskellä ollut leikkijä yritti samalla saada yhden paikan ringistä itselleen. Mikäli keskellä olija huusi: ”kukkakimppu”, tuli kaikkien leikkijöiden vaihtaa paikkaa. Leikin jälkeen olikin taas aika lähteä Satumetsästä.

Pojat riensivät havainnoijana toimineen Martinan luo kertomaan kukkien istutuksesta ja Haisunäädälle annetuista tavaroista. Ohjausvuoroon vaihtunut Martina ohjasi lapset pöydän ääreen, jossa aloitettiin yhteismaalaus. Jokainen sai valita itselleen yhden värin, jolla musiikin soidessa sai maalata yhteiselle paperille. Tasaisin väliajoin pojat ohjeistettiin vaihtamaan paikkoja myötöpäivään. Kehotimme heitä maalaamaan hiljaisuudessa, mutta se ei onnistunut. Pojat aloittivat maalaamisen innoissaan. Kaikille ei riittänyt omaa väripalettia, joten kahdelle pojalle annettiin yksi yhteinen paletti, josta heille syntyi hieman kinaa. Antti ja Aapo olivat ainoat, jotka aluksi varoivat toisten tekemiä kuvioita maalaamalla niiden ympärille, kun taas toiset surutta maalasivat toisten maalausten päälle omalla värillään. Pian Antti ja Aapo innostuivat myös maalaamaan muiden maalausten päälle. Lapset hihkuivat työskentelyn lopulla innoissaan: ”*Tää on meidän taideteos!*”

Taideteoksen valmistuttua ohjasimme pojat käsipesulle. Vesipisteellä oli ruuhkaa ja oman vuoron odottaminen tuotti vaikeuksia. Käsienpesun tiimellyksessä Matti haukkui toista poikaa tyhmäksi, kun hän ei mahtunut yhtä aikaa lavuaarille. Tämän jälkeen pojat palasivat yksitellen lopetuspiiriin Satumetsän puun juurelle. Osan vielä ollessa käsipesulla, piirissä istuneet pojat kuiskittelivat toisilleen ja suunnittelivat hattaroiden varastamista. Tähän Antti kuitenkin totesi kavereilleen tomerasti: ”*Ei varasteta hattaroita.*” Tämän voimme löyhästi kiinnittää vastuunportaiden viimeiseen portaaseen, jossa lapsi opettaa muita lapsia.

Kaikkien saavuttua pesulta, Martina tiedusteli pojilta, minkä nimen he antaisivat yhteiselle taideteokselleen. ”*Myrskytaivas!*”, huusi yksi pojista ja muut yhtyivät tähän. Aapo sanoi Antille: ”*Sä teit salamat, ku sul oli keltanen väri.*” Keskustelun jälkeen Martina ohjeisti pojat yksitellen ottamaan oman lehensä puusta ja siirtymään muiden lasten pariin.

Ohjauksen jälkeen pojat olivat äänekkäitä ja levottomia, ei kuitenkaan ihan samoissa määrin kuin aiemmilla kerroilla. Lapset harjoittelivat kevätjuhlaansa varten näytelmää, johon kuului peikko. Antti sanoi: ”*Toi ei oo sit iso peikko. Mä en pelkää isoja peikkoja.*”

Jälkeenpäin pohdimme, olisiko poikien ”pahan teko” pitänyt tehdä vielä selkeämmäksi heille. Furmanin vastuunportaissa, lapsi on tietoisesti tehnyt jotain väärää. Nythän kyse oli ollut vahingosta, sillä pojat eivät olleet tiedneet, että kukkia ei saa poimia. Toki on myös tärkeää, että osaa ottaa vastuun vahingostakin ja toimia sen mukaan. Mutta nyt emme saaneet tietää, kuinka pojat käyttäytyisivät, jos tietoisesti aiheuttaisivat mielipahaa. Tässä tapauksessa pojat kuitenkin ymmärsivät tekojensa seuraukset ja halusivat omatoimisesti hyvittää aiheuttamansa mielipahan.

6.5 Viides toimintakerta - Pöllöneuvosto kokoontuu

- Tavoite: Omien tekojen seurausten ymmärtäminen, toiminnan päättäminen
- Työtavat: keskustelu, leikki, tanssi, roolityöskentely, jana-työskentely, palautetta kavereille, rentoutus

Kerta alkoi kerhon yhteisen aloituspiirin jälkeen lehden laittamisella puuhun. Olli huomasi yhden lehden jääneen maahan, yksi pojista ei siis ollut paikalla. Ohjausvuorossa ollut Kristina kävi lasten kanssa läpi, että kyseessä oli viimeinen yhteinen kerta. Seuraavaksi hän levitti lattialle kortteja, joista pojat valitsivat mieluisan ja korttien avulla kerrottiin, miten päivä oli mennyt. Korttien pohjalta heräsi paljon keskustelua. Kolme pojista valitsi oitis saman kortin kuin aiemmin. Toisilla valitseminen oli vaikeampaa. Pojat kertoivat päivän sujuneen enimmäkseen hyvin.

Seuraavaksi pojat saivat vuorotellen tanssia ensin mörön roolissa mörkötanssin, sitten peikon roolissa peikkotanssin ja viimeiseksi haisunäädän roolissa haisunäätätanssin. Pojat lähtivät innoissaan tanssiin mukaan. Mörön ja peikon rooleissa pojat irvistelivät ja yrittivät näyttää vihaisilta ja pelottavilta. Yksi pojista kuitenkin esitti kilttiä ja hymyilevää mörköä. Osa pojista hiiviskeli ”peikkomaisesti”, kun taas osa pyöri lattiatasolla. Haisunäätätanssin aikana pojat keskittyivät hännän nostamiseen ja ”löyhyttelyyn”. Pojat myös ilmeilivät niin toisilleen kuin ohjaajille. Poikien eläytyminen oli hyvin intensiivistä.

Pojat olivat tottuneet siihen, että Metsänhaltijan saapuessa lähdetään Satumetsään. Tällöin ohjausvuoroon vaihtuneen Martinan laittaessa Metsänhaltijahatun päähänsä, pojat lähtivät omatoimisesti kohti metsää. Satumetsässä ensimmäisenä leikittiin jo tutuksi tullut ”Kuka pelkää mörköä?”-leikki. Pojat olivat innoissaan leikistä ja kaikki olisivat halunneet olla mörköjä. Leikin säännöt jäivät ilmeisesti hieman epäselväksi ja pojat juoksivat ympäri huonetta. Tämä ei poikia haitannut, joten se ei haitannut Metsänhaltijaakaan. Mörkönä oleminen olipoi- kien mielestä kivaa.

Tämän jälkeen leikittiin ”Jähmettymis”-leikkiä. Pojat piirittivät Metsänhaltijan kuorossa ilmoittaen, että halusivat olla Haisunäätä. Onni suosi Anttia, joka oli jaksanut hiljaa ja kärsivällisesti odottaa vuoroaan. Hän oli myös metelistä johtuen laittanut kädet korvilleen. Pojat eivät malttaneet leikkiä sääntöjen mukaan rauhassa, vaan juoksivat varastamaan hattaroita hiipimisen sijaan. Emme antaneet tämän häiritä, sillä pojilla oli hauskaa. Leikissä pojat saivat varastettua Haisunäädältä hattaroita, jolloin Haisunäätä eli Antti näytti vihaista naamaa ja irvisti. Leikkiä leikittiin vielä muutamalla eri Haisunäädällä.

Leikin jälkeen Metsänhaltija (Martina) keräsi pojat keskustelemaan Haisunäädän ja Peikon tilanteesta. Ensimmäisenä pohdittiin, miltä Haisunäädästä tuntui ja saiko hattaroita varastaa häneltä. Pojat vastasivat yhteen ääneen: *”Ei!”* Aapo mainitsi, että *”onneksi tämä on viimeinen kerta.”* Epäilimme, että hän tarkoitti sitä, etteivät he voi jäädä enää Haisunäädälle kiinni varastamisesta. Hänellä oli ehkä myös ajatus, ettei Haisunäätä tarvitse hattaroita viimeisen kerran jälkeen. Metsänhaltija selitti, että Haisunäätä jää asumaan Satumetsään ja tarvitsee jatkossakin hattaroita ravinnokseen, vaikka lapset eivät siellä enää kävisikään. Tähän Tuomas sanoi: *”Sitten pitäis pyytää anteeks siltä.”* Näin ollen teimme niin, että yksi pojista sai ottaa Haisunäädän roolin, jolle muut saivat esittää anteeksipyyntönsä. Olli valikoitui Haisunäädän rooliin. Aluksi Olli näytti Haisunäädän roolissaan vihaiselta ja uhmakkaalta. Kun muut pojat olivat pyytäneet anteeksi, muuttui Haisunäädän ilme iloiseksi ja hän alkoi hyppiä. Pojat osasivat hyvin esittää tunnetiloja. Metsänhaltija kyseli vielä, kuinka Haisunäätä ja Peikko voisivat ratkaista ongelmansa. Pojat keksivät, että jatkossa hattarat voi laittaa takaisin puuhun. Niinpä he menivät laittamaan hattarat puuhun. Ohjaajina olimme tyytyväisiä siitä, että ryhmässä oli keksitty myös anteeksipyyttäminen, joka edellisellä kerralla oli jäänyt uupumaan Furmanin vastuunportaista. Anteeksipyyttäminen on vastuunportaissa kolmas porras.

Seuraavaksi tarkoituksena oli luoda Satumetsälle omat säännöt. Olimme suunnitelleet, että Satumetsässä asuvat pöllöt toimivat ikään kuin Satumetsän hallituksena. Metsänhaltija järjesti Pöllöneuvostoa varten kokoontumispöydän. Pojat kerääntyivät pöydän ääreen omille paikoilleen ja saivat omat Pöllön nokat. Metsänhaltija kertoi nokista ja kehotti poikia laittamaan ne nenälleen. Näin Pöllöneuvosto oli herätetty. Osa pojista kertoi kuka heidät oli herättänyt. Mainituiksi tulivat hirviöpeikko, haisunäätä ja peikko. Pöllöneuvosto muisteli metsän tapahtumia aikaisemminkin pelatun ”Kim”-leikin avulla.



Kuva 4: Kim-leikki

”Kim”-leikin jälkeen Pöllöneuvosto sai ottaa kantaa väittämiin, esimerkiksi onko oikein varastaa toisen hattaroita, kyllä-ei-janalla (kts. Liite 5). Kyllä-ei-jana on kuvitteellinen viiva, jonka toisessa päässä on kyllä-mielipide ja toisessa päässä ei-mielipide. Esitettyjen väittämien mukaan pojat saivat asettua janalla haluamalleen kohdalle oman mielipiteensä mukaan. Harjoitus oli melko haastava ja ajoittain poikien vastauksista oli vaikea saada selvää. Pojat kuitenkin osoittivat vastauksillaan ymmärtävänsä asioita, joita olimme käsitelleet ryhmässämme. Edelleen joihinkin kysymyksiin poikien ehdotus oli väkivalta. Toisaalta pojat taas osasivat etsiä esitettyihin kysymyksiin vastauksia ja järkeviä ratkaisuja. Keskusteltaessa hattaroiden varastamisesta ja sen oikeutuksesta, nousi ratkaisuksi tilanteeseen ostaminen, lainaaminen ja pyytäminen.

Jana-työskentelyn jälkeen pöllöt lensivät takaisin kokouspöydän ääreen. Pöydän ääressä Antti ja Matti kävivät keskustelun, kummankin piirrellessä kokousmuistiinpanoja:

Antti: *”Teetkö sä mörön?”*

Matti: *”Joo.”*

Antti: *”Onko se iloinen?”*

Matti: *”On, se sai hattaroita. Se varasti Haisunäädältä. Mä ainakin hiivin kotona ja otan karkkeja ja muuta, enkä pyydä mitään.”*

Antti: *”Pitää pyytää muuten voi joutua vankilaan.”*

Keskustelu ilmentää ikävuodelle ominaista ”koiramoraalia”, eli rangaistuksen ja palkinnon moraalia. Näin pahoista teoista saa rangaistuksen, tässä tapauksessa joutuu vankilaan. Hyvät teot sitä vastoin palkitaan (kts mm. Piaget ja Kohlberg). Metsänhaltijana ollut Martina puuttui myös keskusteluun tämän jälkeen ja kyseli vielä Matilta, oliko oikein ottaa salaa karkkeja. Matin vastaus jäi kuitenkin epäselväksi.

Pöllöneuvosto yritti laatia Metsänhaltijan avustuksella Satumetsän sopimusta niiden tapahtumien pohjalta, joita Satumetsässä oli tapahtunut (yksinäinen mörkö, hattaran varastaminen, kukkien poimiminen ilman lupaa). Keskustelu ei kuitenkaan oikein edistynyt ja aihe oli kenties liian haastava lapsille. Lopullisesta sopimuksesta tuli seuraavanlainen:

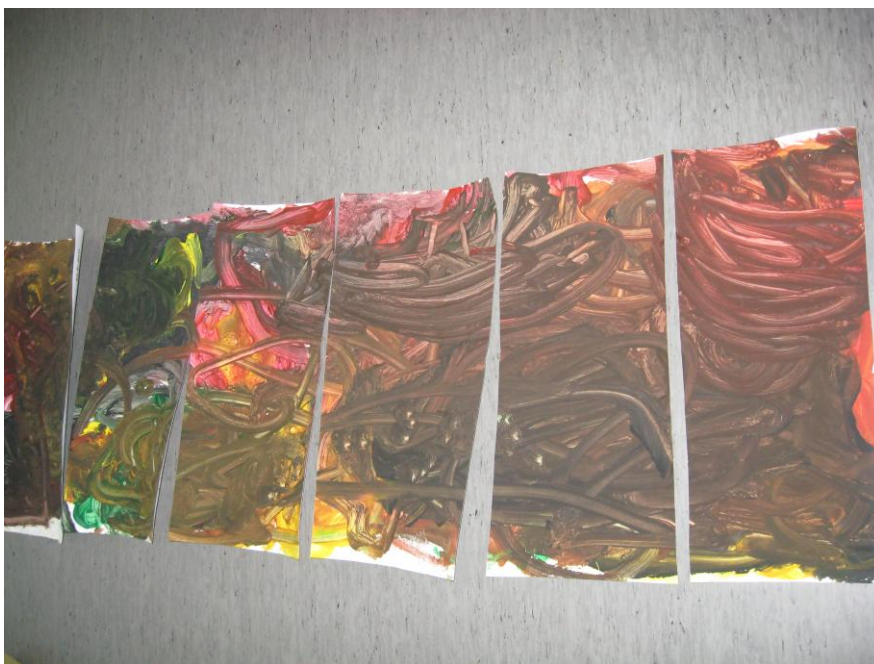
Satumetsän sopimus

- *Hattarat peikko on varastanut*
- *Tuomaksen hirviöpeikkokaverit*
- *Karhu, joka syö mustikoita*
- *Ei saa lyödä*
- *Susia*
- *Ei saa nipistää korvaa tai mahaa*

Lopuksi Pöllöneuvosto sai huhuilla niin, että koko Satumetsä kuuli, että he olivat heränneet ja pitäneet kokouksensa. Pöllöt vaipuivat takaisin uneen ja pojat siis muuttuivat omiksi itseksensä. Tämän jälkeen Metsänhaltija kehotti jättämään hyvästit Satumetsälle, sillä nyt sieltä lähdettiin pois viimeistä kertaa. Pojat riehuvat ympäri tilaa käyden sanomassa ”heihei” esimerkiksi Möron luolalle. Pojat itse kulkivat totuttuun tapaan pois Satumetsästä. Lopuksi pojat tekivät jonon, josta Metsänhaltija antoi jokaisen omalla vuorollaan hypätä pois Satumetsästä. Pojat seisoivat omalle pepunaluslätkälleen ja ravistelivat vielä kaikki roolit ja Satumetsän rippeet pois hartioiltaan.

Lopetuksessa pojat keskustelivat havainnoitsijasta ohjaajaksi muuttuneen Kristinan kanssa siitä, mitä Satumetsässä oli tapahtunut. He kertoivat innoissaan tapahtumista ja asukkaista. Pojat olivat tällä kertaa hyvin riehakkaalla tuulella. Tuomas kertoi nähneensä Satumetsässä taas kavereitaan; hirviön ja hirviöpeikon. Antille ja Tuomakselle tuli kinaa siitä, kuka voi olla hirviön ja hirviöpeikon kaveri. Antti kertoi myös nähneensä hirviöpeikon metsässä. Tuomas painotti, että hirviöpeikko on eri asia kuin peikko ja etteivät he voi olla saman hirviöpeikon kavereita. Mielikuvitus tuntui olevan hyvin todellista pojille, joka on tälle ikäkaudelle tyypillistä.

Lopuksi pojat saivat istua jälleen ”munankuoreen” kukin vuorollaan ja muut saivat antaa kuorissa istuvalle positiivista palautetta. Monista pojista sanottiin heidän olevan kivoja tai hyviä leikkikavereita. Lisäksi mainittiin erilaisia tekemisiä, missä pojat olivat hyviä tai mitä he olivat tehneet yhdessä. Poikien kertomat asiat olivat taas yksinkertaisia ja he toistelivat jo edellisellä kerralla esiin nousseita asioita. Osa myös huusi kovaan ääneen vastalauseen joillekin kommenteille. Tämän jälkeen tehtiin jo tuttu rentoutus, jossa lapset menivät ”auringoksi” isolle säkkituolille. Taustalla soi musiikki. Kristinan kosketuksesta sai lähteä. Tällä kertaa Satumetsän puun luona oli Martina, joka antoi lapsille palasen yhteisestä ”Myrskytaivas”-maalauksesta. Satumetsän puusta pojat ottivat viimeistä kertaa lehtensä ja Martina liimasi sen maalauspalasen toiselle puolelle, jossa myös kiitettiin ryhmään osallistumisesta ja toivottiin hyvää kesää.



Kuva 5: Yhteinen maalaus "Myrskytaivas"

Viimeisen kertamme jälkeen lapset jo totuttuun tapaan aloittivat riehakkaat leikit. Pöydästä tehtiin maja, jossa leikittiin. Leikeissä esiintyi mörkö, hirviöpeikko, pöllö, susi, dinosaur, palomies ja Hämähäkkimies. Poikkeuksena edellisiin kertoihin pojat kinastelivat paljon, sabotoivat toistensa leikkejä ja tappelivat leluista. Tätä ei ollut aikaisemmin tapahtunut. Kyseessä oli viimeinen kerhokerta, joka varmasti vaikutti lasten toimintaan. Lapset käsittelivät ryhmän päättymistä kukin omalla tavallaan.

Onnistuimme mielestämme viimeisellä kerralla tuomaan päätökseen koko prosessimme. Tietoisesti olimme valinneet samoja leikkejä ja harjoituksia, joita jo aiemmin olimme käyttäneet. Kävimme ne myös läpi kronologisessa järjestyksessä. Viimeisen kerran lopun olimme myös kehittäneet niin, että jokaisen pojan kanssa käytiin henkilökohtaisesti läpi ryhmän päättyminen. Itse toiminta, kuten pöllöneuvosto ei toiminut, niin kuin olimme ajatelleet. Pojat eivät tuntuneet ymmärtävän sopimuksen teon ideaa, joten siihen kirjatut asiat eivät liittyneet aikaisempiin tapahtumiin tai ylipäätään järjestyssääntöihin. Myös kokousmuistiinpanoja varten pöydällä ollut rekvisiitta nousi odotettua suurempaan rooliin ja jana-työskentelystä saadut vastaukset jäivät osittain epäselviksi. Tuntui, ettemme tavoittaneet sitä tunnelmaa, jota haimme. Pääasiaksi nousi, että kaikilla oli kivaa ja otimme ohjaajina asiat vastaan sellaisina kuin ne tulivat. Viimeisellä kerralla pojat kuitenkin mielestämme osoittivat, että olivat miettineet ryhmässä läpikäytyjä asioita ja saimme vahvistusta tavoitteidemme saavuttamiselle. Pystyimme havainnoimaan lasten toiminnasta ja keskusteluista kykyä empatiaan sekä kykyä ottaa vastuuta omien tekojen seurauksista. Lapset myös osoittivat, että he perustavat moraaliajattelunsa palkintoihin ja rangaistuksiin.

7 Yhteenveto ja arviointi

Lopuksi käymme läpi ja teemme yhteenvetoa siitä, mitä toimintakerroillamme nousi esiin. Samalla arvioimme toimintaa ja peilaamme havaintojamme aikaisempaan teorialietoomme. Toiminnan perusteella arvioimme lasten toisen asemaan asettumista, omien tekojen seurausten ymmärtämistä, mielikuvitusta ja elätymistä sekä pelon käsittelyä. Lopussa arvioimme omaa ammtillista kasvuamme sekä toimintamme eettisyyttä.

7.1 Toisen asemaan asettuminen

Empatia on perusta toiset huomioon ottavalle käyttäytymiselle (Kalliopuska 1997, 83).

Toisen asemaan asettuminen on yksi empatian lähtökohdista, sillä siinä havaitsijalle syntyy samanlainen mielentila kuin empatian kohteelle. Meidän on helpompi ymmärtää ja toimia toisten ihmisten kanssa, kun pystymme tuntemaan samalla tavalla. (Nummenmaa 2010, 132-133.) Ensimmäisistä rooliharjoituksista lähtien pojat osasivat ilmaista hyvin erilaisia tunnetiloja ja ottaa erilaisia rooleja. Pojat osasivat myös sanoittaa Satumetsän herättämiä omia tunnetilojaan. Erilaisissa harjoitteissa, joissa toiselle osapuolelle tuli paha mieli, tai koitui jotain paha, pojat näyttivät myös ymmärtävänsä toista osapuolta. He pystyivät kertomaan, minkälaisia tunteita toisella osapuolella on. Pojat myös halusivat lohduttaa toista osapuolta tai tehdä jotain, jolla tilanteen saisi korjaantumaan, esimerkiksi Haisunäädän lahjominen radiolla. Tämä ilmentää empatian kehityksen kolmatta vaihetta, jota 4-5- vuotiaat elävät. Tässä vaiheessa lapsi pystyy jo jakamaan toisen kokeman pettymyksen sekä erottamaan toisen tunteet omistaan. Lapsi myös kykenee lohduttamaan toista. (Eronen ym. 2001, 78.)

Turvallisesti kiintyneen lapsen empatiakyky on yleensä hyvä (Sinkkonen 2005, 247). Toimintamme ohessa havaitsimme kaikissa pojissa kykyä empatiaan. Emme havainneet ryhmässämme poikien välistä kinastelua tai ristiriitatilanteita. Pojat toimivat hyvin paljon yhdessä, ilman suurempia sooloiluja. Tosin osalla pojista oli välillä vaikeaa odottaa omaa vuoroaan tai kuunnella toisia. Toisaalta taas nämä taidot on kyseisessä iässä vasta harjoittelun alla.

Mielikuvitusleikkien avulla lapsi oppii ymmärtämään tunteita ja toisten mieltä. Leikki toisten lasten kanssa pohjautuu toisten tunteiden huomioonottamiseen ja mielentilojen ymmärtämiseen. (Sinkkonen 2005, 249.) Toisella toimintakerralla käyttämämme kirje oli oiva apuväline toisten tunteiden ymmärtämisen harjoittelemisessa. Kirjeen myötä mörön aiheuttama pelko hälveni ja hahmoon oli helpompi samaistua. Mörkö myös muuttui mielenkiintoiseksi hahmoksi. Pojat pystyivät samaistumaan hahmoon, vaikka hahmo ei ollut läsnä fyysisesti. Mieleemme painui erään pojan lausahdus: *"Hassua että mörkö pelkää meitä ja me sitä."* Tämän jälkeen pojat olivat valmiita tekemään mukavia asioita mörön kanssa, joista molemmille tulisi hyvä mieli.

Empaattinen prosessi saa aikaan sen, että halutaan toimia toisten parhaaksi (Kalliopuska 1997, 19-20). Möröltä kirjeen saatuaan pojat pohtivat Mörön asemaa ja ymmärsivät, miltä Möröstä tuntui. Pojat osoittivat myös myötätuntoa Mörköä kohtaan omalla kirjeellään. Kirjeeseen kirjatut asiat olivat sellaisia, joista Mörölle tulisi parempi mieli. Pojat siis todistivat näin ymmärtävänsä, miltä Möröstä tuntui. Poikien kommentit ja keskustelut toiminnan aikana myös osoittivat heidän omaavan taitoja asettua toisen asemaan. Jo tässä vaiheessa oli havaittavissa jonkintasoista ymmärrystä omien tekojen seurauksista. Esimerkkinä tästä lausahdus: *”Möröstä tuntuu kivalta, kun se saa meidän kirjeen!”*

7.2 Omien tekojen seurausten ymmärtäminen

Sen sijaan, että kiellämme lasta tekemästä kiellyttyjä asioista, tulisi lapselle painottaa itselle koituvien seurauksien lisäksi myös toisille aiheutuvaa harmia. Näin toimiessa opetetaan lapselle toisen asemaan asettumista ja roolin omaksumista. (Kalliopuska 1997, 100-101.) Toiminnallamme pyrimmekin juuri tähän ja mielestämme onnistuimme siinä. Käytimme erilaisia draamaharjoitteita, joissa oli aina läsnä jokin dilemma poikien ratkaistavaksi. Emme halunneet johdatella poikia johonkin tietty ratkaisuun, vaan halusimme nähdä kuinka tilanne etenee pojista käsin. Näin saimme välillä toivottuja tuloksia ja välillä taas harjoitteet eivät ajaneet tarkoitustaan.

Satumetsässä pojat törmäsivät Haisunäätään ja hänen kukkapenkkiinsä, jonka pojat olivat tietämättään tuhonneet. Tässä rooliharjoituksessa pojat ymmärsivät pian, että Haisunäädällä oli paha mieli ja he olivat aidosti pahoillaan tekemisistään. Pojat halusivat hyvittää tekonsa tekemällä uuden kukkapenkin ja tuomalla erilaisia lahjoja Haisunäädälle. Empatialla, mielikuvituksella ja luovuudella on myönteinen yhteys. Luovuus kukkii empaattisessa ja rohkaisevassa ilmapiirissä. (Kalliopuska 1997, 84.) Mielikuvituskukkapenkin luominen oli oiva esimerkki edellä mainitusta. Pojat loivat tyhjistä puutarhan, varaston ja välineet, joilla loivat Haisunäädälle uuden kukkapenkin.

Neljännellä toimintakerralla apunamme käyttämät Furmanin vastuunportaat toteutuivat poikien käytöksessä ja toiminnassa yllättävän hyvin, ilman aikuisen johdattelua. Aluksi pojat eivät ymmärtäneet pyytää Haisunäädältä anteeksi, vaan siirtyivät suoraan hyvittämisen porttaaseen. Seuraavalla kerralla aiheeseen palatessa, pojat keksivät, että anteekspyyntö on paikallaan. Tällöin pojat osoittivat ymmärtävänsä, mitä anteekspyyntö toiselle merkitsee.

Pojille tyypillisesti joihinkin tilanteisiin ensimmäinen ratkaisuvaihtoehto oli aina tappelu. Vaihtoehtoisia ratkaisuja löytyi, kun asioita pohdittiin yhdessä pidemmälle. Tästä esimerkkinä hattaroiden varastamiseen liittyvä rooliharjoitus, jossa pohdinnan jälkeen päädyttiin tappelun

sijasta kysymiseen ja jakamiseen. Harjoituksen aikana pojat osoittivat myös ymmärtävänsä oikean ja väärän. Saimme osoituksen siitä, että tämänikäiset pystyvät jo käymään keskustelua ja moraalikysymyksistä. Samalla kävi toteen se, kuinka näitä taitoja voi harjoittaa ja kuinka keskustelu toiminnan lomassa oli hyvä väline siihen.

Pojat kävivät ohjatun toiminnan ohella omaa keskusteluaan hattaroiden varastamisesta, jolloin Antti totesi varastamisesta seuraavan vankilaa. Kohlbergin mukaan moraalikehityksen esisovinnaiselle tasolle on ominaista, että moraalikäsitteet perustuvat palkintoihin ja rangaistuksiin sekä tekoihin, jotka hyödyttävät itseä (Airaksinen 1987, 52). Tässä vaiheessa lapsi kunnioittaa auktoriteetteja ja välttää rangaistusta. Lapsi ajattelee sitä, onko teko hyvä vai paha sen seurauksen perusteella. Myös Piaget'n teorian mukaan alle seitsemänvuotiaan oikeudenmukaisuustaju pohjautuu auktoriteetin sanaan ja tekojen seurauksiin (Aho & Laine 1997, 125 & 119.)

7.3 Mielikuvitus ja eläytyminen

Ryhmän poikien mielikuvitus oli rikasta ja he olivat toiminnassa mukana intensiivisesti heti ensimmäisestä kerrasta lähtien. Oivina esimerkkeinä, kun Martina laittoi ensimmäistä kertaa Metsänhaltijanhatun päähänsä tai kun kuljettiin ”kuvitteellista” matkaa Satumetsään. Toisesta kerrasta lähtien poikien eläytyminen ja mielikuvitus pääsi valloilleen jo siinä vaiheessa, kun ovi tilaamme avattiin. Poikien eläytyminen näkyi myös jokaisen toimintakerran jälkeen siinä että, he riensivät aina kertomaan muille kerhon väelle Satumetsän tapahtumista. Mielikuvitus rakoili meidän nähdäksemme vain kerran, kun Antilla pelko kävi liian suureksi ja hän halusi realisoida tilannetta. Tämä siis silloin kun tutustuttiin luolaan ja mietittiin, mitä siellä olisi voinut asua, jolloin Antti sanoi: *”tää ei oo mikään luola, tää on kerhotalo.”*

4-5-vuotias lapsi keskittyy minäkuvansa rakentamiseen, ja hänen mielikuvitusmaailmansa vahvistuu ja rikastuu. Satuhahmoihin samaistuminen ja kuvitelmat mahdollistavat kaiken. Lapsen kuvitellessa itsensä mahtavaksi, tunne omasta epävarmuudesta ja pienuudesta häipyy. Lapsi uskoo ja unelmoi, että pystyy mihin tahansa. Tässä iässä todellisuus ja mielikuvitus sekoittuvat. Mielikuvitusmaailma on rajaton eikä siellä ole realiteettien kahleita. Luovuuden ja unelmien avulla lapsi alkaa uskoa itseensä ja rohkaistuu. Tätä kautta lapsi alkaa itsenäistyä. (Cacciatore 2008, 62-63.) Ohjaajan on tärkeä tehdä ero mielikuvituksen ja oikean elämän välille (Kahri 2003, 13). Mielestämme onnistuimme tässä, sillä kävimme poikien kanssa jatkuvaa vuoropuhelua asiasta. Etenkin silloin, kun pojilla oli selkeä tarve keskustella aikuisen kanssa.

Huomasimme myös heti, että lapset eläytyivät parhaiten silloin, kun ohjaajakin eläytyi roolinsa. Huomattavissa oli, että ohjaajan tunnetilat tarttuivat lapsiin. Ohjaajana roolissa on tärkeää kiinnittää huomio verbaalisiin ja sanattomiin viesteihin. Oleellista on se millaisen fyysisen

hahmon ohjaaja omaksuu ja kuinka hän asiat ilmaisee. Kyse ei siis ole perinteisestä näyttelämisestä, jossa roolihenkilö tehdään uskottavaksi. (Owens & Barber 2002, 18.)

7.4 Pelon tunteita

Emme alun perin olleet suunnitelleet käsittelevämme pelkoa opinnäytetyössämme. Ensimmäisellä toimintakerralla kuitenkin pelko oli yksi vallitsevista tunteista, joka nousi tasaisin väliajoin pinnalle ryhmässä. Näin ollen nostimme pelon yhdeksi opinnäytetyömme teemoista, koska kävimme sitä paljon lasten kanssa läpi toiminnan ohessa.

Lapselle pelko on hetkellinen tunne, jonka lapsi kokee ollessaan turvaton. Pelko kuuluu osaksi jokaisen lapsen kasvua. Lapsi ei voi välttyä oudoilta ja yllättäviltä tilanteilta, joten pelkojen kautta kehitys etenee. Lapsen huomatessa pelon olevan turha, hylätään se omassa tahdissa. Näin lapsi oppii hallitsemaan tunteita ja hänen itsevarmuutensa kasvaa. (Litja & Oinonen 2000, 67-68.) Turvattomuuden tavoin pelko on yksi ihmisen perustunteista, jonka tarkoituksena on taata yksilön selviytyminen. Pelko on tarpeellinen tunne, koska se valmistaa ihmisen kohtaamaan uhkaavan vaaran ja suojautumaan siltä. Pelko on tunnetietoa, joka aktivoituu nopeasti ja automaattisesti. Lapsen pelätessä, pyrkii hän arvioimaan pelon tunnetta ja selittämään sitä itselleen. Pelon kohteeksi voi valikoitua mikä tahansa ulkoinen tilanne, ilmiö tai yksilön mieleen tai kehoon liittyvä sisäinen asia. (Rautio & Saastamoinen 2006, 66-67.)

On olemassa erilaisia tapoja, miten pelot syntyvät. Synnynnäiset pelot ovat olemassa aina, eivätkä katoa koskaan kokonaan. Voimakkaimmillaan synnynnäiset pelot ovat kaksi vuotiaaksi saakka. Synnynnäisiä pelkoja saavat aikaan kovat ja äkilliset äänet sekä tasapainon menettäminen. Lapsen kehittyessä alkaa hän myös ymmärtää erilaisia vaaratekijöitä, esimerkiksi pimeänpelko alkaa, kun lapsi ymmärtää näköaistin merkityksen. Pelkoja voidaan myös oppia tai niitä voi syntyä pienistäkin kokemuksista. (Litja & Oinonen 2000, 67-68.)

Lapsen pelkoihin ei auta palkinnot, eivätkä etenäkään rangaistukset. Rangaistukset päinvastoin synnyttävät pelkoja. Pelot saattavat joskus tarttua vanhemmilta lapsiin. Lapsen vaistotessa vanhempansa pelkäävän, alkaa hän itse pelätä samaa. Pelkoja voi syntyä näkö- ja kuulohavainnoista, esimerkiksi kauhutarinoista. Pelko häviää sen aiheuttajan hävitessä näköpiiristä tai kun vanhempi tulee turvaksi. Lapsen pelkoihin tulee suhtautua asiallisesti, sillä pelot ovat todellisia lapsille. Lapsen täytyy itse olla valmis kohtaamaan pelkonsa, siihen pakottaminen syventää pelkoa entisestään. On tärkeää, että lapsi saa puhua pelostaan ja että häntä kuunnellaan. Itsevarma vanhempi saa lapsenkin rauhoittumaan. (Litja & Oinonen 2000, 67-68.)

Lapsen vilkas mielikuvitus voi saada pelot paisumaan ulos mittasuhteistaan. Lapsi ei osaa vielä käsitellä tunteitaan, jolloin mielikuvituksesta syntyneet pelot ovat hänelle todellisia. Mieliku-

vituksen lisäksi pelkoja lisää liian jännittävät sadut, kohtuuttomat varoitukset sekä televisio-ohjelmat. (Litja & Oinonen 2000, 67-68.)

Vaikka pelkojen perusominaisuudet ovat samankaltaisia kuin ennen, ne nykyään rakentuvat erilaisten prosessien ja yhteyksien kautta kuin ennen. Pelot liittyvät yhteiskunnan muutoksiin ja ovat osaltaan myös kulttuuriin sidottuja. Pelot ovat muuttuneet aikojen saatossa. Ennen pelkojen kohteet olivat esimerkiksi tarinoiden hahmoja ja luonnonilmiöitä. Nykyään pelätään esimerkiksi televisio-ohjelmien ja elokuvien tuomia uudenlaisia ilmiöitä. Pelko voi olla myös turvallisuutta lisäävä kokemus, jonka lapsi saa silloin, kun hän oppii itsenäisesti hallitsemaan omaa pelkoaan. Näin lapsen omat voimavarat vahvistuvat. Myös minuus ja perusturvallisuuden tunne vahvistuvat, lapsen kokiessa pystyvänsä itse hallitsemaan sisäisiä tunnetiloja. (Rautio & Saastamoinen 2006, 66-67.)

Ensimmäisestä kerrasta lähtien draamaryhmässämme nousi pintaan poikien pelko ja sen käsittely. Oletimme, että pojille tyypilliseen tapaan, pojat eivät halunneet myöntää pelkoaan, vaan naamioivat sen eri tavoin. Suurimmaksi pelottavaksi tekijäksi nousi ensimmäisellä kerralla kuulunut Mörön mörinä sekä itse arvoituksellinen mörkö. YTM Tiina Kirmanen mainitsee väitöskirjassaan ”Lapsi ja pelko. Sosiaalipsykologinen tutkimus 5-6 vuotiaiden lasten peloista ja pelonhallinnasta,” mielikuvitusolentojen pelon yhdeksi lasten yleisimmistä pelon kohteista (Kirmanen 2000). Pojat jaksoivat jatkuvasti kysellä hirviöiden olemassaolosta ja kaipasivat vakuuttelua siitä, ettei niitä oikeasti ole olemassa. Koimme, että pojat halusivat näin tyyntä omia pelkojaan.

Ajoittain pojat lähtivät vastahakoisesti ryhmäämme, jonka ajattelimme johtuvan pelottavista ja jännittävistä asioista, joita Satumetsässä oli tapahtunut. Pojat tukeutuivat näissä tilanteissa toisiinsa ja saattoivat ottaa toisiaan käsistä kiinni. Tässä kohdin niin me, kuin pojatkin muistimme yhdessä tekemämme draamasopimuksen kohdan, jossa mainittiin, että kaikki menevät aina yhdessä Satumetsään. Kun aloitimme toimintamme, he olivat innolla mukana. Koimme, että oma läsnäolomme rauhoitti lapsia ja sai heidät mukaan toimintaan pelosta huolimatta. Pelkoa hälvensi myös se, että osa pojista kuvitteli Möröt omiksi kavereikseen. Toisinaan pojat vakuuttelivat toisilleen, etteivät pelkää mitään. Psykologi Bonnie MacMillanin mukaan pojalle pahinta olisi menettää kasvonsa toisten poikien edessä (MacMillan 2006, 69). Poikien vakuuttelu oli siis mitä ilmeisimmin liitettävissä tähän faktaan. Samalla voimme todeta, että poikien pelko aiheutti heissä vielä sen pelon, että he olisivat ”nössöjä” toisten silmissä. Tätä vahvistivat toiminnan aikana useasti kuullut lausahdukset ”Minä en pelkää mitään!”

Meistä oli yllättävää, että meidät, pojille vieraat aikuiset, koettiin turvallisiksi pelottavissa tilanteissa heti alusta asti. Esimerkiksi silloin kun mörön ääni kuului, niin pojat hyppäsivät empimättä ohjaajien syliin. Pelkoja voikin syntyä näkö- ja kuulohavainnoista (Litja & Oinonen

2000, 67-68). Tässä tapauksessa pelon synnyttäjänä siis toimi mörön ääni. Kuten teoriaosuuressamme mainittiin, poikien pelko hälveni sen aiheuttajan hävitessä sekä aikuisen ollessa läsnä tilanteessa. Tärkeäksi nousi myös se, että pojat saivat puhua pelostaan jälkeensä. Pelot ovat todellisia lapsille, joten tulee niihin suhtautua asiallisesti. (Litja & Oinonen 2006, 67-68.)

Annoimme pojille keinon käsitellä pelkoaan, ottamalla heidät syliin ja keskustelemalla pelostaan heidän kanssa. Lapset saavat tärkeitä pärjävyyden ja itsenäisyyden kokemuksia onnistuneista pelonhallinta kokemuksista. Kirmasen (2000) väitöskirjaan haastatelluista lapsista, hyvin harva kertoi keskustelewansa peloistaan aikuisten kanssa, pelko näyttääkin kuuluvan lasten salattuun maailmaan. Pieni lapsi tarvitsee aikuista sanoittamaan vaikeita asioita, sillä hänen kykynsä käsitellä asioita kielen avulla on usein riittämätön. Aikuisen läheisyys on muutenkin tärkeää, koska kyky pelkojen itsenäiseen hallintaan kehittyy läheisyyden tarjoaman turvan avulla. (Kirmanen 2000.)

Antilla pelon ääneen sanoittamiseen meni kauemmin aikaa kuin muilla. Oletimme, että Antti naamioi pelkoaan, keksimällä erilaisia syitä päästääkseen pois tilanteesta. Hän oli muutaman muun pojan kanssa toisella toimintakerrallamme varautunut ja taka-alalla. Kirmasen väitöskirjan mukaan 5-6 vuotiailla lapsilla on paljon käyttäytymistasoisia ja konkreettisia hallinta-keinoja, kuten äidin viereen meneminen, leikkiminen ja tilanteesta pois lähteminen. (Kirmanen 2000). Vasta Möröltä saatu kirje sai Antin avautumaan tunteistaan. Oletamme, että kirje sai hänet huojentumaan, kun siitä kävi ilmi, ettei Mörkö ollut paha tai fyysisesti läsnä. Antti halusi kuitenkin vielä käsitellä asiaa ja hänen kanssaan käytiin eniten keskusteluja aiheesta. Antti kaipasi usein vakuuttelua sille, ettei mörköjä ole olemassa. Toisaalta taas hän halusi vakuutella muille pojille, ettei pelännyt mitään. Tämän ajattelimme johtuvan yleisestä käsityksestä, jonka mukaan poikien tulee olla rohkeita.

7.5 Ammatillinen kasvu ja toiminnan arviointi

Ensimmäisen kerran jälkeen totesimme, että meidän pitää luottaa itseemme ja toisiimme. Ymmärsimme myös, miten tärkeää on pitää kiinni jaetuista ohjausvuoroista ja antaa tilaa toisen ohjaukselle. Meidän ohjaajien välisessä viestinnässä oli parantamisen varaa ohjauksen aikana. Tämä tuli esiin siinä, että olimme tarkkaan sopineet, kumpi meistä havainnoi ja kumpi ohjaa toimintaa. Alussa Kristinan vetäessä alkuleikkejä, Martina ymmärsi, että olisi tärkeää, että hänkin olisi mukana tutustumisleikeissä. Viestintä ei tässä kohtaan toiminut ja Martinan leikkiin mukaantulo jäi epämääräiseksi haahuiluksi. Tilanne olisi voinut olla toinen, jos Martina olisi selkeästi sanonut, että koki tärkeäksi, että hän on mukana tutustumisleikeissä. Asiaan olisi pitänyt kiinnittää huomiota jo tutustumisleikkejä suunniteltaessa. Myös lopun kuvakorttipalautteessa olisi voinut toimia toisin. Martinan muistamia rooliravistuksia ei olisi tul-

lut ottaa kesken Kristinan ohjausvuoron. Ensimmäisestä ohjauskerrastamme opimme, että ohjaajan pitää luottaa toiseen ohjaajaan ja selkeyttää omaa viestintäänsä.

Ensimmäisen kerran jälkeen annoimme toisillemme työrauhan. Osasimme tämän kerran jälkeen suunnitella jo hahmotellut toimintakerrat uudelleen ja ottaa huomioon esiinnousseet asiat. Ymmärsimme, että ohjaajina tuli olla rauhallisia ja selkeitä. Tämä helpotti poikien toimintaa ja ymmärtämistä. Olimme suunnitelleet kerrat tarkkaan, mutta kuuntelimme myös lapsista lähteviä ideoita ja annoimme heidän viedä draamaa eteenpäin. Vaikka ensimmäinen kerta meni sähletessä, pidimme sitä hyvänä kertana, koska tiesimme, missä meidän on syytä parantaa omaa toimintaamme. Ammatillista kasvua tapahtuukin erehdyksen ja niistä oppimisen kautta.

Mielestämme kummallakaan meistä ei ollut ongelmia heittäytyä rooliin ja eläytyä tekemiseen. Tähän vaikutti varmasti pojat, jotka olivat myös hyvin mukana. Myös aikaisemmat draamanopinnot vaikuttivat tapaamme heittäytyä draamaan. Nopeasti huomasimme, että oma heittäytyminen ja innostuminen heijastuivat välittömästi poikien toimintaan. Tämä toimi myös toisinpäin, kun oma vireystaso ei ollut paras mahdollinen, heijastui se itse tekemiseen ja poikien toimintaan. Huomasimme, että paperista lukeminen (suunnitelmat) kesken ohjauksen katkaisi työskentelyn. Tämä etenkin silloin, kun oli itse roolissa Satumetsässä. Niinpä opimme jättämään suunnitelmapaperit sivuun ja luottamaan omaan tekemiseemme. Opimme myös, ettei maailma kaatunut siihen, jos ei kaikkia kirjattuja asioita muistanutkaan toteuttaa. Tämä antoi meille myös tilaa improvisoida ja vaihtaa palettia lennosta tilanteen niin vaatiessa. Ilolla saimmekin todeta, että kumpikin meistä osasi soveltaa toimintaansa sopivissa tilanteissa.

Havaitsimme hyväksi sen, että ryhmämme toimi tiiviillä aikataululla lyhyen ajan sisällä. Näin draamakokonaisuudesta tuli prosessin omainen. Pojat muistivat joka kerta, mitä edellisellä kerralla oli tapahtunut ja olivat hyvin juonessa mukana. Myös oma kiinnostus tekemiseen pysyi hyvin yllä, emmekä ehtineet kokea turhautumista työskentelyä tai poikia kohtaan. Käytimme kertojen suunnitteluun paljon aikaamme, mikä sai prosessin tuntumaan pidemmältä kuin se oli.

Kuten osasimme aavistaa, ei kaikki kuitenkaan mennyt niin kuin oli suunniteltu. Suurin yllätys oli se, kuinka paljon pojat pelästyivät ensimmäisellä kerralla kuulunutta mörön ääntä. Sen nostama pelko oli läsnä koko lopputoiminnan ajan. Mörön äänen oli tarkoitus olla koukku, joka saisi lapset mielenkiinnolla tulemaan seuraavalla kerralla ryhmään. Olimme ajatelleet, että pojat haluaisivat selvittää, mistä ääni oli peräisin. Mutta tässä kävikin juuri toisin päin, ääni sai pojat epäröimään ryhmään tuloa uudelleen. Ajatuksissamme ei siis myöskään ollut käsitellä pelkoa, mutta edellä mainitut tapahtumat saivat aikaan sen, että siitä tuli yksi iso

käsitelty teema ryhmässämme. Mielestämme toimimme oikein kun tartuimme esille tulleen teemaan, emmekä vaan orjallisesti noudattaneet alkuperäistä suunnitelmaa ja sivuuttaneet poikien pelkoa. Suurin osa pelon käsittelemisestä käytiin keskustellen draamaryhmän aikana ja sen jälkeisissä havainnointitilanteissa.

Huomasimme toiminnassamme olevan paljon toimivia elementtejä, mutta toisaalta taas ei toimivia elementtejä. Emme olleet tarpeeksi sisäistäneet 4-5- vuotiaiden kehityksen tasoa. Pojat olivat kaikessa mukana innokkaasti ja parhaansa mukaan ja tuskin tunsivat epäonnistumista. Jotkut toiminnot ja harjoitteet eivät kuitenkaan meidän näkökannasta palvelleet tarkoitustaan. Esimerkkinä voidaan pitää erilaisia palautteenantoharjoitteita, joista suurin osa ei antanut meille oikeastaan mitään merkittävää tietoa. Palautteenanto tilanteissa pojat usein matkivat toistensa vastauksia ja meidän oli vaikea päästä perille heidän omista ajatuksistaan. Poikien käsitteiden taso ei ollut vielä tarpeeksi kehittynyt osaan harjoitteistamme. Esimerkiksi tilanteessa, jossa pyysimme lapsia kysymään kysymyksiä toisiltaan, totesivat he vain erilaisia asioita. Näin ollen he eivät ymmärtäneet, mitä kysymyslauseella tarkoitettiin.

Allan Owens ja Keith Barber mainitsevat kirjassaan ”Draamasuunnistus”, että draamatyöskentely on vaativaa. Pienten lasten kanssa lyhyt aikainen draamatyöskentely on usein hyödyllisempää kuin se, että yrittää saada kulumaan koko tunnin ryhmän kehitystasosta riippumatta. Usein on parempi tuntee onnistuvansa viisi minuuttia kuin epäonnistuvansa 45 minuuttia. (Owens & Barber 2002, 10.) Jäimmekin pohtimaan, oimmeko ajoittain liian isoja paloja kerrallaan. Toisaalta opinnäytetyömme raamit ei antanut varaa ajasta tinkimiseen.

Rooliharjoitusten puitteissa pyysimme poikia välillä näyttelemään pieniä kohtauksia. Huomasimme, että oli virhe puhua näyttelemisestä, vaan olisi ollut parempi puhua esimerkiksi leikkimisestä. Pojat menivät hämilleen, jos heitä pyysi näyttelemään kohtauksen. He myös näyttivät siltä, etteivät tieneet, mitä heiltä odotettiin. Jos draamaohjaaja ei tee työskentelyn alussa ryhmälle selväksi, että esimerkiksi liikkeiden ja äänenkäytön kautta haetaan ainoastaan mielikuvia roolihahmosta eikä kirjaimellista esittämistä, osanottajat voivat tuntee itsensä hämmentyneiksi. (Owens & Barber 2002, 15). Jäimme siis miettimään, mitä olisi tapahtunut jos näyttelemisen sijasta olisimme pyytäneet heitä leikkimään esimerkiksi Haisunäätä ja Peikkoa. Pojat olivat siinä iässä, että leikki on tärkeässä asemassa heidän elämässään. Leikin kautta myös opetellaan elämässä tarvittavia taitoja. Olimme kyllä sisäistäneet tämän, mutta tässä kohden emme vain ymmärtäneet tuoda leikkiä osaksi toimintaamme.

Välillä huomasimme, että toimintamme ei ollut tarpeeksi strukturoitua. Tuntui, että lapset kaipaivat enemmän ohjattua toimintaa, eivätkä osanneet viedä toimintaa omatoimisesti eteenpäin. Huomasimme myös, että meillä ohjaajina oli välillä punainen lanka hieman kateissa ja toiminta polki paikallaan. Toisaalta taas mietimme myös sitä, että tarvitseeko kaikella

tekemisellä aina olla tarkoitus, vai voiko vain tehdä tekemisen ilosta? Usein jos tekemiselämme ei ollut selkeää tarkoitusta, pojat eivät osanneet toimia ja olivat hyvin hämillään siitä, mitä heiltä odotettiin. Tästä hyvänä esimerkkinä pölkökokouksessa jaetut paperit ja kynät, joille ei ollut muuta tarkoitusta, kun omien kokousmuistiinpanojen vapaa tekeminen. Kynä ja paperit olivat siis rekvisiittaa, jolla haluttiin luoda kokousmaista tunnelmaa. Lopulta kokouksesta kului runsaasti aikaa siihen, että selitettiin miksi paperit olivat pöydällä ja mitä niillä piti tehdä.

Vasta kolmannella toimintakerralla ymmärsimme, ettemme olleet muistaneet selittää pojille, kuinka monta kertaa ryhmämme kokoontuu. Tämä olisi pitänyt ottaa huomioon jo draamasopimusta tehdessä. Olisi ollut syytä käydä jokaisen kerran aluksi läpi, monesko kerta oli kyseessä ja montako kertaa oli vielä jäljellä. Muutama poika sanoi, etteivät jaksakaan aina tätä samaa, josta ymmärsimme, ettemme olleet kertoneet heille prosessin pituutta ja sen etenemistä. Neljännen kerran alussa korjasimme tilanteen ja kävimme läpi jäljellä olevat kerrat. Tämä helpotti selvästi poikien ymmärrystä prosessin kulusta. Uuden ryhmän aloittaessa on ohjaajan tehtävä huolehtia jäsenten orientoitumisesta ryhmän tehtävään sekä ympäristöön, ryhmän rajojen sopiminen ja jäsenten liittyminen ryhmätilanteeseen. Ympäristöön orientoituminen voi olla lyhyt selvitys siitä systeemistä, johon kokoontumistila ja ryhmän tarkoitus kuuluu. Ryhmän rajat koskevat lähinnä ryhmän kokoontumispaikkaa ja -aikaa (kuinka kauan kokoontuminen kerralla kestää, millainen on ohjelmanrakenne kokonaisuudessaan?). Ryhmän rakennetietoisuus luo selkeyttä ja turvallisuuden tunnetta. Rajoista sopimisen jälkeen ryhmä voi toimia vapaammin perustehtävänsä mukaisesti. (Niemistö 1999, 80-81.)

Olisimme voineet olla ajoittain vielä herkempiä pojista lähteviin signaaleihin. Emme aina ymmärtäneet, mistä jokin käyttäytyminen johtui, kuin vasta tilanteen jälkeen. Tästä esimerkkinä Antti, joka ensimmäisellä kerralla valitti väsymystään ja halusi pois, kun oikeasti kyse oli kyse pelosta. Jäimme myös miettimään, olisiko meidän pitänyt tarttua enemmän Tuomaksen jatkuvasti esille tuomiin ”hirviökavereihin.” Ne tuntuivat olevan hänelle tärkeitä. Jälkeenpäin pohdimme, että kenties nämä mielikuvituskaverit olivat väline Tuomaksen pelon tyynnyttelyyn.

Vanhemmat pitivät ryhmässämme käsiteltyjä asioita tärkeinä, eivätkä empineet luvan antamista lapsilleen osallistua ryhmään. Prosessin aikana pidimme kirjeillä yhteyttä vanhempiin (kts. Liite 6 ja Liite 8). Lopuksi pyysimme heiltä kirjallista palautetta ryhmästämme (kts. Liite 7). Vanhemmilla oli myös mahdollisuus keskustella kanssamme aina kerhon alkaessa, mutta syvemmät keskustelut jäivät olemattomiksi. Kertojen jälkeen annoimme vanhemmille mahdollisuuden tulla keskustelemaan kasvotusten kanssamme, mutta tällöin paikalle ei saapunut ketään. Paperilla kerättyjä palautteita saimme kolme kuudesta takaisin. Vanhemmilla oli myös mahdollisuus lähettää palautetta sähköpostitse, mutta emme saaneet yhtään sähköpos-

tia. Mielestämme emme onnistuneet tavoittamaan vanhempien kiinnostusta toivovallamme tavalla.

Saamistamme palautteista kävi ilmi, että kaikki vastanneet pitivät käsittelemiämme aiheita hyvin tärkeinä. He myös itse halusivat opettaa samoja taitoja kotona. Lapsen ryhmään osallistuminen oli osalla näkynyt kotona käydyissä keskusteluissa. Yhdessä palautteessa mainittiin, että lapsen puheessa oli ilmennyt ”miltäs sinusta tuntuisi?”- kommentteja. Toisessa palautteessa mainittiin, että asiat tuntuivat paljon mietityttävän lasta. Vanhempien mielestä lapset olivat suhtautuneet ryhmään positiivisesti ja odottaneet innolla seuraavaa kertaa. Myös ensimmäisen kerran jännitys oli näkynyt osan kohdalla kotona.

7.6 Toiminnan eettisyys

Olimme koko toiminnan ajan noudattaneet Talentian sosiaalialan ammattilaisen eettisiä periaatteita, jotka tulevat olemaan läsnä myös tulevassa ammatissamme. Tämä näkyi toiminnassa muun muassa siten, että olemme kuunnelleet yhteistyöpaikan toiveita ja pitäneet yhteistyökumppanit sekä lasten vanhemmat ajan tasalla toiminnastamme. Annoimme vanhemmille myös mahdollisuuden kommentoida, kysellä ja antaa palautetta. Olimme läsnä aina kun lapsia tuotiin kerhoon sekä järjestimme erikseen palautetilaisuuden, jossa vanhemmilla oli mahdollisuus keskustella kanssamme. Keskustelu yhteistyöpaikkamme kanssa oli avointa ja kävimme paljon keskusteluja paikan työntekijöiden kanssa.

Alallamme jatkuva itsereflektio on läsnä jatkuvasti työnteossa. Yhtenä kehittyneen ammatillisuuden tunnusmerkeistä pidetään kykyä arvioida jatkuvasti omaa työtä ja työkäytäntöjä eettisesti. (Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry 2005, 5). Reflektiolla tarkoitetaan yleensä yksilön toiminnan, uskomusten ja toimintatapojen uudeelleen arviointia ja pohdiskelua. Reflektio on toimintaa, jossa yksilö kriittisesti pohtii ja analysoi omaa toimintaansa, sen perusteita ja seurauksia. Reflektoinnin alaisuuteen kuuluu omien asenteiden, tunteiden, uskomusten, arvojen, ajatusten ja toiminnan tarkastelu. Reflektointi antaa mahdollisuuden pysähtyä omien tunteiden, arvojen, asenteiden ja ajatusten äärelle sekä toisaalta myös etäisyyden ottamiseen näistä. (Mäkinen ym. 2009, 47.) Myös me puntaroimme omia tekemisiämme, arvojamme ja ratkaisujamme läpi koko opinnäytetyöprosessin. Toimintaa suunnitellessamme sekä jokaisen toimintakerran jälkeen kävimme pitkiä keskusteluja omasta toiminnastamme, siitä mikä toimi ja mitä olisi voinut tehdä toisin.

Työparina vuorovaikutuksemme oli rehellistä ja avointa, pystyimme antamaan rakentavaa palautetta toisillemme. Arvioimme itseämme paljon myös toisen antaman palautteen perusteella. Pidimme arvoikkaina keskusteluja joita kävimme läpi koko prosessin, sillä ne antoivat uutta näkökulmaa omaan arvomaailmaan. Joitakin itselle selkeitä asioita joutui puntaroimaan

uudelleen ja välillä huomasi olevansa ”vastakkain” oman aikaisemman näkemyksen kanssa. Asioiden pohdiskelu on meille molemmille hyvin ominaista. Talentian eettisissä ohjeissa painotetaan jatkuvaa kyseenalaistamista omaa toimintaa ja päätöksentekoa kohtaan, myös oman tietämättömyytensä ja tuen tarpeensa tunnistaminen on ammatillisesti tärkeää (Talentia 2005, 6). Koemme, että tiesimme oman vastuamme ja kannoimme sen tekemisistämme kunnialla loppuun asti.

Pyrimme toiminnan suunnittelussa asiakaslähtöisyyteen. Ihmisarvon ja yksilöllisyyden ehdoton kunnioittaminen on Talentian eettisten ohjeiden mukaisesti ainoa mahdollinen perusta eettisesti ja moraalisesti kestäväälle toiminnalle (Talentia 2005, 6). Pyrimme siihen, että ryhmän toiminta vastaisi kohderyhmää ja etenisi ryhmästä käsin. Olemme olleet toiminnassamme läsnä lapsille ja pyrkineet kuuntelemaan heitä parhaamme mukaan. Lasten osallistuminen ryhmän toimintaan on ollut vapaaehtoista. Työssämme olemme myös suojanneet ryhmään osallistuneiden poikien anonymiteetin, jottei heitä voi työstämme tunnistaa. Olemme pitäneet kiinni vaitiolovelvollisuudestamme. Tiedämme, ettemme voi puhua yhteistyöpaikasta ja sen asioista, emmekä lapsista muuta kuin yhteistyömme rajoissa. Eettisyyttä on myös ohjaajana tietää, missä menee ohjauksen rajat, joka meidän toiminnassamme tuli esille muun muassa pelon käsittelyssä.

Työn onnistumista arvioimme omiin havaintoihin, muistiinpanoihin ja teoriaan verraten. Tiedostamme, että työmme tuloksia ei voi yleistää prosessin ollessa hyvin pienimuotoinen. Voimme arvioida onnistumista vain itseluomiimme tavoitteisiin nähden. Toimimme toimintakerroilla itse vuorotellen ohjaajina ja havainnoitsijoina. Vaikka havainnointi- ja ohjausvuorot olivat selkeät ja saimme tällä keinolla paljon materiaalia, jäimme silti miettimään olisiko ulkopuolinen havainnoija voinut tuoda lisäarvoa työhömmme.

Talentian Sosiaalialan ammattilaisen eettisten ohjeiden mukaan sosiaalialan työn tavoitteena on ihmisten auttaminen, hyvän tekeminen, muutos ja kehitys sekä puutteen ja kärsimyksen vähentäminen. Eettisissä ohjeissa myös mainitaan, että sosiaalialan työ perustuu ihmisoikeuksien ja yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden periaatteisiin. Ihmisoikeudet ovat ehdottomia ja kuuluvat kaikille pelkän ihmisyyden perusteella. Sosiaalialan ammattilaisen tulee myös edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta niin yksilö- kuin yhteiskuntatasolla. Tämä merkitsee sitä, että alan ammattilaisen tulee estää negatiivista syrjintää, tunnustaa erilaisuus, jakaa voimavaroja tasapuolisesti sekä vastustaa epäoikeudenmukaista politiikkaa ja toimintatapoja. (Talentia 2005, 5-9.)

Kun aloitimme opinnäytetyömme, lähdimme liikkeelle hyvin globaaleista ajatuksista. Ymmärsimme ettei maailma voi toimia, jos ihmiset eivät kunnioita toisiaan ja tule toimeen keskenään. Aihetta tarkemmin tutkiessamme ymmärsimme, että kaiken lähtökohtana on kyky em-

patiaan ja siitä kumpuava suvaitsevaisuus. Kliseisesti sanottuna ”lapsissa on tulevaisuus” ja näin ollen, halusimme lisätä kunnioittavaa, ihmisarvoa loukkaamatonta kohtelua ja oikeudenmukaisuutta edistävää ajattelua lasten parissa. Perustat empatialle luodaan jo vauvan ja huoltajan välisessä kiintymyssuhteessa. Tärkeäksi nousee empatiataitojen harjoittaminen, koska pohja sille, millainen yksilöstä tulee aikuisena, luodaan jo varhaislapsuudessa.

8 Pohdinta

Mielestämme onnistuimme opinnäytetyössämme, vaikka oli asioita, jotka meidän olisi ollut syytä tehdä toisin ja joissa olisimme voineet onnistua paremmin, kuten esimerkiksi se, että olisimme heti alussa kertoneet toimintamme aikataulun ryhmän pojille. Toisaalta tämäkin on osa oppimisprosessia ja virheistään oppii paljon. Mielestämme onnistuimme todentamaan, että draama on oiva keino lasten kanssa työskentelyyn ja empatiataitojen harjoittamiseen. Draaman avulla on mahdollisuus käsitellä mitä aiheita tahansa. Lasten mielikuvitus ja heittäytymiskyky myös luovat hyvät puitteet draamatyöskentelylle. Lisäksi asettamiimme tavoitteita pystyi havainnoimaan ja arvioimaan ryhmämme toiminnan kautta. Opinnäytetyömme antoi meille varmuutta sekä luottoa itseemme sekä siihen, että pystymme luomaan ja ohjaamaan tämälätyyppisen kokonaisuuden.

Välillä, intensiivisen toimintamme jälkeen, kerhon oma ohjaaja kommentoi ryhmäämme osallistuneiden poikien energianpurkausta esimerkiksi ”tulipommi”-leikissä. Jäimme pohtimaan, oliko kyse vain poikien luontaisesta riehakkaasta leikistä vai purkivatko he draamatyöskentelyään. Prosessin ja lukemamme teorian myötä ymmärsimme vapaan leikin tärkeyden lasten oppimisessa ja kasvamisessa. Lapsi oppii ja kehittyy vapaan leikin ja mielikuvituksen kautta. Tärkeää on myös antaa lasten olla lapsia mahdollisimman pitkään. Useampaan otteeseen teoriaa lukiessamme törmäsimme siihen, kuinka rajuimpien tai aikuisten maailmaa häiritsevien leikkien kieltäminen voi olla haitallista lapsen kehitykselle. Toisaalta taas tietyssä vaiheessa kasvatukselliset, ohjatut leikit ovat myös tarpeellisia ja tärkeitä. Lapsen vapaasta leikistä on hyötyä hänelle itselleen, ohjatusta leikistä taas on hyötyä yhteiskunnalle (Bergström 1997, 147). Näin ollen mietimme oliko kerhonohjaajan kommentoinnin taustalla ajatus juuri tästä aikuisten maailmaa häiritsevistä leikistä.

Prosessi avasi myös silmämme sille, että empatian lähtökohta on varhaisissa vuorovaikutussuhteissa sekä lapsen ja hoitajan välisessä kiintymyssuhteessa. Näissä luodaan pohja sille, millaiseksi yksilö kasvaa sekä hänen kyvyille tuntee empatiaa. Näin ollen hyvä kiintymyssuhde on avain kohti suvaitsevampaan maailmaan, sen luodessa kykyä ymmärtää toisia. Sodat ovat oiva esimerkki sen seurauksesta, kun ei ole taitoa ymmärtää toisia. Empatiaan kykenevä lapsi ei halua tahallaan tuottaa toiselle mielipahaa, näin tehdessään, haluaa hän pian taas toisen iloiseksi ja hyvittää tekonsa.

Opinnäytetyömme kautta koemme kasvaneemme niin ammatillisesti kuin henkisesti. Koko prosessi on sisältänyt todella paljon lähdekirjallisuuden lukemista, jota tuskin olisimme lukeeet ilman tätä työtä. Tuskin olisimme myöskään sisäistäneet lukemaamme samalla intensiteetillä kuin nyt. Mielestämme lukemamme teoria ja luomamme toiminta myös kohtasivat, jättäen meille kuitenkin monia uusien oivalluksien mahdollisuuksia. Toimiminen lasten kanssa oli vuorovaikutteista, heidän oppiessaan meiltä ja toisiltaan. Samalla me taas opimme lapsilta. Yksi keskeinen elementti draamassa on ryhmä, ryhmän toiminta ja ryhmän välityksellä oppiminen. Ryhmällä on mahdollisuus tukea kunkin toimintaa roolissa, kuin myös pohdinnoissa ja ryhmäkeskusteluissa voidaan toisilta oppia uusia asioita. (Lehtonen & Lintunen 1995, 113.)

Opinnäytetyömme myötä huomasimme, että lasten kanssa pystyy käymään keskusteluja moraalikysymyksistä. Heillä itselläänkin on kiinnostusta ja kenties myös tarvetta keskustella moraalisisista ongelmista. Aikuisten olisi ehkä syytä jutella enemmänkin lasten kanssa näistä asioista, aihepiirin ollessa sellainen, ettei siitä voi liikaa keskustella ja oppia. Jäimmekin pohtimaan, ovatko tämänpäivän vanhemmat sekä muut kasvattajat liian kiireisiä ollakseen läsnä lapsilleen ja opettaakseen heille tärkeitä sosiaalisia taitoja.

Olemme tämän työn jälkeen ainakin nimellisesti valmiita sosionomeja ja lastentarhaopettajia, vaikka todettakoon vielä kerran, ettei alallamme voi koskaan tuntea olevansa valmis. Koemme opinnäytetyössämme käsittelemämme asiat henkilökohtaisesti todella tärkeiksi ja omalta osaltamme tulemme varmasti viemään ainakin osan siitä mukanaan työelämäänsä. Sosiaaliala on työtä ihmisten parissa, jossa sosiaaliset- ja empatiataidot ovat tärkeimpiä työvälineitä. Kasvatuksellisissa toiminnoissa haluamme osaltamme myös korostaa näiden taitojen merkitystä.

Jälkeenpäin ajateltuna olisimme voineet tarttua vielä vahvemmin poikien pelon käsittelyyn ja nostaa sen esille. Sen lisäksi, että keskustelimme asiasta ja olimme turvana lapsille, olisimme voineet kehitellä lasten kanssa toisenlaisia pelonhallintakeinoja. Olisimme esimerkiksi voineet lasten kanssa luoda oman voimaesineen, jonka avulla pelko olisi ollut helpompi kohdata. Lapsen kohdatessa mielikuvituksesta kumpuavan pelon, ei siihen välttämättä auta se, että lapselle vakuutetaan, ettei se ole totta, vaan mielikuvitusta. Lapsi ei aina pysty erottamaan todellisuuden ja mielikuvituksen rajaa, joten pelon kohde voi olla hyvin todellinen. Lapsi tarvitsee aikuista luodakseen omia pelonhallintakeinoja. Tänä päivänä on huolestuttavaa, että lapsia pyritään pitämään kypsempinä ja isompina kuin mitä he ovatkaan. (Kirmanen 2000).

Jäimme myös pohtimaan, olisiko meidän sittenkin pitänyt pitää Mörkö mukana kaikilla toimintakerralla. Olisimme voineet rakentaa draamankaaren niin, että kaikki käsittelemämme asiat olisivatkin tapahtuneet Mörkölle. Nyt Mörkö katosi toisella toimintakerralla, kun pojat eivät

enää kiinnostuneet niin paljon Mörön lähettämästä kirjeestä. Kenties pelon ja sen kohtaamisen- teema olisi tässä tapauksessa vielä jalostunut.

Yksi sotien lähtökohta on tuntemattoman pelko sekä se, ettei kyetä asettumaan toisen ihmisen asemaan. Kun ei tunne pelon kohdetta, ei voi myöskään tuntea empatiaa. Sodat voitaisiin ehkä jopa välttää, jos opeteltaisiin ymmärtämään pelon kohdetta. Pelko voi aiheuttaa myös vihaa, joka taas voi aiheuttaa sotaa. Saattaa olla, että myös Tuomaksen esille tuoma kommentti: *”Mua vihastuttaa, kun aina on tätä samaa”* juontaa juurensa Tuomaksen pelosta.

Empatia- ja tunnetaitojen opettelu on kasvanut myös erilaisissa kasvatusinstituutioissa, mutta näkisimme, että siihen tulisi panostaa tulevaisuudessa entistä enemmän. Yksilön yhteiskunnan jäseneksi kasvattaminen lähtee vanhemmista jo varhaislapsuudessa, myöhemmin tähän tehtävään tulee tueksi myös muut kasvatusinstituutiot. Nykypäivänä tuntuu välillä, että vanhemmat ovat unohtaneet tämän tärkeän tehtävänsä. Tärkeäksi nousevat aikuisten käytös ja teot, ei vaan puhe, lasten peilattaessa itseään jatkuvasti aikuisiin. Vaikka lapsissa on tulevaisuus, niin todellisuudessa on tämän päivän aikuisista kiinni, millaisia nämä tulevaisuuden aikuiset ovat.

Lähteet

- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut - kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Airaksinen Timo. 1987. Moraalifilosofia. Juva: WSOY
- Bergström, M. 1997. Mustat ja valkeat leikit. Juva: WSOY.
- Bowell, P. & Heap, B. 2006. Prosessidraama - Poluja opettamiseen ja oppimiseen. Vaajakoski: Gummerus kirjapaino Oy.
- Cacciatore, R. 2008. Kiukkukirja. Aggressiokasvattajan käsikirja- vauvasta kouluikään. Helsinki: Priimuspaino Oy.
- Eronen, S. , Kanninen, K., Katainen, S., Kauppinen, L., Lähdesmäki, M., Oksala, E. & Penttilä, M. 2001. Persoona-Kehityopsykologia. Helsinki: Edita Oyj.
- Furman, B. 2002. Veikka teki väärin.
- Goleman, D. 1997. Tunneäly. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Heinonen, J. 1995. Moraali ja etiikka käytännössä. Juva: WSOY
- Heinonen, S-L. 2004. Draamaleikkiä päiväkodissa. Teoksessa Piironen, L. (toim.) Leikin pikku jättiläinen. Porvoo: WS Bookwell oy.
- Hyypönen, M. & Linnossuo, O. 2002. Zip, zap ja boing. Saarijärvi: Saarijärven offset.
- Häyry, M. 2002. Hyvä elämä ja oikea käytös. Historiallinen johdatus moraalifilosofiaan. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kahri, M. 2003. Lapsen arki on leikkiä II - 3-6- vuotiaat leikin maailmassa. Kauhava: Kauhavan kirjapaino.
- Kallio, E. 2005. Kasvatus hajoassa ajassa. Nuorten arvot ja moraalikasvatuksen mahdollisuudet. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kalliopuska, M. 1997. Empatia - tie ihmisyyteen. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kemppinen, P. & Rouvinen-Kemppinen, K. 2004. Lastenkasvatuksen aarrearkku. Vantaa: Kustannusvalmennus P. & K. Oy.
- Kirmanen, T. 2000. Lapsi ja pelko. Sosiaalipsykologinen tutkimus 5-6- vuotiaiden lasten pe-loista ja pelonhallinnasta. Kuopio: Itä-Suomen yliopiston verkkojulkaisut. Viitattu 30.8.2011. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_951-781-837-8/urn_isbn_951-781-837-8.pdf
- Lawrence Kutnerin internet-sivut.
http://www.drkutner.com/parenting/articles/develop_empathy.html (Viitattu 22.8.2011)
- Lehtonen, J. & Lintunen, J. 1995. Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II. Jyväskylä: ER-paino.
- Litja, T. & Oinonen, M. 2000. Mä en haluu! Leikki-ikäisen arjen pulmia. Helsinki: Oy Edita Ab.

Macmillan, B. 2004. Miksi pojat ovat poikia ja miten kehittää heidän parhaita puoliaan? Octopus Publishing Group Limited 2004. Finnish language translation WSOY 2006.

Mannerheimin lastensuojeluliiton internet-sivut. 2011.
www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu_ja_kehitys/5_6-vuotias/ (viitattu 18.3.2011 & 8.7.2011)

Mäkinen, P., Raatikainen, E., Rahikka, A. & Saarnio, T. 2009. Ammattina sosionomi. Helsinki: WSOYpro OY.

Niemistö, R. 1999. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Nummenmaa, L. 2010. Tunteiden psykologia. Falun: Scandbook AB.

Owens, A. & Barber, K. 2002 Draama suunnistus - prosessidraaman arviointi ja reflektointi. Englannin kielinen alkuteos Mapping Drama (Carell Press 2001). Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.

Rautio, P. & Saastamoinen, M. 2006. Minuus ja identiteetti. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy - Juvenes print.

Ruokonen, I., Rusanen, s. & Välimäki, A-L. 2009. Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Yliopistopaino Oy.

Sinkkonen, J. 1992. Pojan sukupuoli-identiteetin muodostumisesta. Teoksessa Huttunen, J. (toim.) Poika, poika! Näkökulmia pojan kasvuun ja kehitykseen. Joutsa: Nettopaino, 20-21.

Sinkkonen, J. 1990 Pienistä pojista kunnon miehiä. Toinen painos. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Sinkkonen, J. 2001. Lapsen puolesta. Juva: WS Bookwell Oy.

Sinkkonen, J. 2005. Elämäni poikana. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Suosalmi, K. 2011. Sosiaalialan ammattilaiseksi luovia toimintoja opiskelemalla. Suomen kasvatus- ja perheneuvontaliiton jäsenlehti Kasper 1/11.

Uusitalo, H. 2001 Tiede, tutkimus ja tutkielma- johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WS Bookwell Oy.

Vasta, R. 2002. Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä, Suomi: OY UNIPress Ab.

Vilkko-Riihelä, A. 1999-2003. Psyhyke: psykologian käsikirja, Helsinki: WSOY.

Vuorinen, R. & Tuunala, E. 2004. Psykologian perusteet - Yksilöllinen ihminen. Keuruu: Otava kirjapaino Oy.

Wahlström, R. 1996. Suvaitsevaisuuteen kasvattaminen. Juva: WSOY.

Kuvat ja taulukot

Taulukko 1: Tavoitteet ja niiden arviointi.....	9
Kuva 1: Satumetsän puu	32
Kuva 2: Mörön ensimmäinen kirje.....	38
Kuva 3: Mörön toinen kirje	42
Kuva 4: Kim-leikki	51
Kuva 5: Yhteinen maalaus "Myrskytaivas"	53

Liitteet

Liite 1. Taulukko ensimmäinen kerta.....	72
Liite 2. Taulukko toinen kerta	74
Liite 3. Taulukko kolmas kerta	76
Liite 4. Taulukko neljäs kerta	79
Liite 6. Toinen kirje vanhemmille.....	84
Liite 7. Kyselylomake ryhmän lasten vanhemmille	85
Liite 8. Viimeinen kirje vanhemmille.....	86

Liite 1. Taulukko ensimmäinen kerta

MITÄ	MITEN	MIKSI
Alkurutiini: nimi lehteen ja lehti satumetsän puuhun	Yksi kerrallaan lapset opastetaan kirjoittamaan nimensä valmiiksi tehtyyn lehteen ja sitten lapsi saa laittaa lehden puuhun valitsemaansa kohtaan.	Puusta näkee ketä on paikalla ryhmässä. Rutiinilla lapset halutaan myös tuoda tähän hetkeen ja tilaan.
VIRITTÄYTYMINEN: Hankalat ja mukavat asennot - nimikierrros	Jokainen vuorollaan kertoo nimensä ja keksii siihen oman hankalan asentonsa, jonka muut toistaa. Sama tehdään myös mukavilla asennoilla.	Turvallisuuden tunteen luomista ryhmän jäsenille. Nimien opettelua (lähinnä ohjaajille, lapset tuntevat jo toisensa). Rohkeutta puhua ja vähän esiintyä ryhmän kesken.
Draamasopimus	Kerrotaan lapsille mihin ryhmään he ovat tulleet ja sitä, mitä ryhmässä tehdään. Tämän pohjalta luodaan yhdessä lasten kanssa draamasopimus, johon kirjataan ryhmän toimintaperiaatteet. Sopimus kirjoitetaan samaan puuhun, johon lapset ovat vieneet nimilehtensä.	Luodaan turvallisuutta ja luottamusta. Tehdään näkyväksi se, mitä yhdessä on päätetty ryhmän toiminnasta. Informoidaan lapsia ryhmästä ja siitä, miksi se on olemassa.
Pirtelön sheikkaus - leikki	Leikitään, että ollaan pirtelökoneita ja vatkataan keholla. Pirtelökoneeseen lisätään eri ainesosia omien mieltymysten mukaan. Lopuksi kysellään millaisia pirtelöitä saatiin aikaan.	Herätellään kehoa ja lähdetään liikkeelle. Vapaudutaan liikkeen avulla. Pyritään rentouteen ja hauskuuteen. Virittäydytään tulevaan.
TOIMINTA: Matka satumetsään	Ohjaaja ottaa roolin metsänhaltijana ja toimii ”oppaana” lapsille. Ohjaaja lukee satupätkän, jossa matkataan satumetsään. Mukana on toimintaa. <i>”Satumetsä on metsä, jossa yksikään ihminen ei ole meitä ennen käynyt. Sinne täytyy rämpiä tiheän pensaikon läpi. Kulkea kolmen karhun tassun verran myyrän onkaloa. Soutaa kristallilammen läpi viiden joutsenen siiveniskun verran. Hiipiä kymmenen hiiren askeleen verran etelään, jottei herättäisi tärkeää pöllöneuvostoa. Ylittää kuplivan veden joki tasapainoillen riippusillalla.”</i>	Johdatetaan lapset draaman miljööseen ja tarinaan sisälle. Kuljetaan fyysisesti draamatyöskentelyyn. Eläydytään satumetsän maailmaan.
Lapset saavat luoda satumetsä miljöötä.	Kysellään lapsilta, mitä satumetsässä näkyy ympärillä. Otetaan ympäriltä löytyvien	Lapset saavat itse luoda miljöönsä, jossa draama tapahtuu, aktivoidaan lapsia. Vahvistetaan

	asioiden rooli (esim, jos metsässä on kiviä, niin ollaan kiviä). Haastatellaan myös rooleja muutamain sanoin.	tarinaan kiinnittymistä. Roolinoton harjoittelu.
Asukkaiden esittely	Luetaan pienet kuvaukset muutamasta satumetsän hahmosta. Mukana myös liikettä ja eläytymistä, lapset esittävät kyseistä hahmoa. Luodaan itse hahmoja (joko lisää hahmoja ja/tai syvennetään olemassa olevia). Kysellään lapsilta kysymyksiä lasten ollessa rooleissa/hahmoissa. Kirjoitetaan roolien ominaisuuksia ylös.	Tutustutaan draaman tarinaan ja sen hahmoihin. Eläytymisen ja roolinoton harjoittelu. Toisen asemaan asettumisen harjoittelu. Harjoitellaan puhumista ryhmässä. Pidetään mielenkiinto draamaa kohti yllä, kun lapset saavat itse luoda hahmoja. Lapset kiinnittyvät paremmin tarinaan, kun saavat itse luoda satumetsän hahmoja.
Seuraa peikkojohtajaa-leikki	Lapset asettuvat jonoon ja ensimmäinen on johtaja, jota muut matkivat	Toiminnallisuuden lisääminen hahmoihin tutustumisessa. Toisen roolin matkiminen.
Mörinää metsästä	Havainnoitsijana oleva ohjaaja soittaa piilossa olevaan kännykkään, josta kuuluu mörinää, mikä hämmentää metsässä lasten kanssa olevan ohjaajan. "Mitä tapahtuu, mikä se on?". Havainnoidaan lasten reaktioita ja vastauksia. Mietitään yhdessä mitä tehdään. Jos lapset haluavat etsiä äänen lähteen, sanotaan, että ensi kerralla.	Jätetään koukku seuraavaan kertaan, pidetään jännitettä yllä, jotta lapsille jäisi mielenkiinto seuraavaan kertaan.
Matka pois satumetsästä	Kuljetaan reitti vastakkaisessa järjestyksessä pois metsästä. Ravistellaan roolit pois.	Irrottaudutaan rooleista ja satumetsästä. Palataan tähän hetkeen. Vahvistetaan kehollista eläytymistä. Roolit jätetään satumetsään.
LOPETUS: Kuvakorttipalaute	Otetaan kortti, joka kuvaa satumetsän herättämiä tunteita ja ajatuksia. Jokainen saa kertoa, miksi otti kyseisen kortin. Käydään läpi myös toimintaa, oliko se kivaa, miltä tuntui olla roolissa jne?	Kerätään havaintomateriaalia. Puretaan koettuja elämyksiä. Rohkaistutaan puhumaan ryhmässä omista ajatuksista.
Rentoutus, sähkötys piirissä	Istutaan piirissä kädet käsissä silmät kiinni ja sähkötetään puristamalla toisen kättä.	Hiljentyminen, hetkeen keskittyminen ja rauhoittuminen.
Lopetusrutiini	Käydään ottamassa oma lehti pois puusta.	Fyysinen päätös toimintakerralle.

Liite 2. Taulukko toinen kerta

MITÄ	MITEN	MIKSI
Alkurutiini: Lehti puuhun, kun saapuu tilaan.	Lapsi ottaa oman lehtensä, jossa lukee hänen nimensä ja laittaa sen haluamaansa kohtaan satumetsän puuhun.	Puusta näkee ketä on paikalla ryhmässä. Rutiinilla lapset halutaan myös tuoda tähän hetkeen ja tilaan.
VIRITTÄYTYMINEN: Mikä fiilis? -kierros	Istutaan ringissä ja palautetaan edellinen kerta mieliin. Kysellään myös tämän hetken fiiliksiä. Jokainen saa kertoa oman tahtonsa mukaan.	Ryhmässä puhumisen rohkaiseminen. Toisten kuunteleminen. Edelliskerran mieleen palauttaminen.
Nimi ja liike - leikki	Seistään ringissä. Jokainen sanoo vuorollaan nimensä ja näyttää jonkun liikkeen. Tämän jälkeen muut toistaa liikkeen ja nimen, nimet toistetaan aina ensimmäisestä alkaen.	Liikkeelle lähtö, tähän hetkeen herättäminen ja nimien opettelu. Turvallisuuden tunteen luominen. Rohkaistaan esiintymään muulle ryhmälle.
Munan kuori -leikki	Lapset liikkuvat musiikin soidessa. Kun musiikki lakkaa, käydään maahan sykerölle silmät kiinni. Ohjaaja peittää yhden lapsista "munan kuorella". Lapset päättävät kuka kuoressa on. Kuoressa ollut lapsi saa kertoa itsestään ja muut saavat kommentoida.	Tutustuminen ryhmäläisiin, ryhmähengen luonti. Rohkeutta puhua itsestään ryhmässä, positiivisen palautteen saanti ja antaminen. Turvallisuuden ja luottamuksen luominen.
TOIMINTA: Matka satumetsään	Ohjaaja ottaa roolin metsänhaltijana ja johdattaa lapset metsään saman tarinan mukaan kuin viimeksikin.	Johdatetaan lapset draaman miljööseen ja tarinaan sisälle. Kuljetaan fyysisesti draamatyöskentelyyn. Eläydytään satumetsän maailmaan. Toistolla luodaan turvallista ilmapiiriä ja jatkumoa draamatyöskentelyyn.
Mörinää metsästä	Jostain kuuluu jo viime kerralla tutuksi tullut mörinä. Havainnoijana oleva ohjaaja tekee siis äänen. Kysytään lapsilta mitä tehdään, etsitäänkö äänen lähde? Hiivitään ja lähdetään etsimään ääntä, samalla mietitään mikä se voi olla. Metsänhaltija kyselee äänestä, onko se iloista, surullista? Tehdään tunnepatsaita, ohjaaja sanoo ilo ja näytetään patsaana se jne. Mörköä ei löydy, mutta löytyy kirje.	Sidotaan työskentely edelliseen kertaan. Annetaan lasten vaikuttaa draaman kulkuun, pidetään jännitettä yllä. Tunnetiloihin eläytymistä ja tunteiden näyttämistä. Uskaltaminen.
Luetaan kirje	Metsänhaltija lukee lapsille kirjeen. <i>"Hei lapset! En uskalla näyttäytyä teille, pelkään, ettette</i>	Kuuntelemisen opettelu. Mörön (eli toisten) tunteisiin ja ajatuksiin eläytyminen. Mörön rooliin asettuminen ja mörön

	<i>kuitenkaan pitäisi minusta. Kukaan ei ole koskaan halunnut leikkiä kanssani. Olen kuulemma iso ja pelottava. Mielestäni olen kyllä ihan tavallinen mörkö."</i> Keskustellaan lasten kanssa kirjeen herättämistä ajatuksista.	käytöksen (mörinä jne.) ymmärtäminen. Omien ajatusten julkituominen ryhmässä.
Kuka pelkää mörköä?- leikki.	Valitaan yksi vapaaehtoinen möröksi. Toiset lapset asettuvat riviin tilan toiselle laidalle. Mörkö menee keskelle ja huutaa "kuka pelkää mörköä?". Toisten lasten pitää yrittää juosta toiselle laidalle, ilman että mörkö saa kiinni. Käydään läpi, miltä tuntuu kun toiset juoksee karkuun.	Aktiivista ja kehollista toimintaa. Jännitystä ja mörön asemaan asettumista.
Voiko mörköä auttaa?	Keskustellaan siitä, miten mörköä voisi auttaa. Lasten ehdotukset etusijalla, jos ei tule ideoita, metsänhaltija ehdottaa kirjeen kirjoittamista mörölle. Jos kirje kirjoitetaan, jätetään kirje mörön löydettäväksi.	Lasten kanssa yhteinen ideoiminen ja ongelmanratkaisu. Tunteiden kanssa työskentely. Toisen asemaan asettuminen, mikä voisi auttaa? Lohduttaminen, rohkaiseminen?
Mörkö se lähti piiriin	Lauletaan ja leikitään "Mörkö se lähti piiriin"- laululeikki	Liikkeelle lähtöä ja äänen käyttöä.
Matka pois satumetsästä	Kuljetaan reitti vastakkaisessa järjestyksessä pois metsästä. Ravistellaan roolit pois.	Irrrottaudutaan rooleista ja satumetsästä. Palataan tähän hetkeen. Vahvistetaan kehollista eläytymistä. Roolit jätetään satumetsään.
LOPETUS:		
Keskustelu	Keskustellaan ohjaajan johdolla satumetsässä käynnistä ja sen herättämistä tunteista.	Varmistetaan, ettei lapsille jää epämuokavia oloja tai ihmeteltävää. Puretaan tunteet ja ajatukset.
Palaute nopalla	Yksi lapsi kerrallaan heittää noppaa ja vastaa silmäluvun määräämään kysymykseen. 1. Mikä oli kivaa? 2. Oliko jokin tyhmää? 3. Mitä olisi voinut olla enemmän? 4. Mikä oli parasta? 5. Millainen olo on tällä hetkellä? 6. Ilme ja perustelut sille	Havaintomateriaalin keruu, palaute lapsilta. Rohkaisu puhua omista mielipiteistä.
Rentoutus	Maataan musiikin soudessa lattialla. Kun ohjaaja koskettaa olkapäähän saa lähteä.	Hiljentyminen, rauhoittuminen. Lähteminen pois mukavissa oloissa.
Lopetusrutiini	Käydään ottamassa oma lehti pois.	Fyysinen päätös toimintakerralle.

Liite 3. Taulukko kolmas kerta

MITÄ	MITEN	MIKSI
Alkurutiini: Lehti satumetsän puuhun	Etsitään oma lehti ja laitetaan se puuhun.	Nähdään ketä on paikalla. Kiinnitetään lapset tähän hetkeen ja tilaan.
Kuulumiset ja fiilikset	Jokainen saa kertoa suullisesti vuorollaan tunnelmiaan.	Oman vuoron odottaminen ja toisten kuuntelu.
Hattaroiden teko puuhun	Rypistellään keltaisesta ja lilasta silkkipaperista ”hattaroita”, jotka laitetaan puuhun.	Virittäytymistoimintaa. Johdatellaan tämän kerran draamaan.
TOIMINTA: Matka Satumetsään	Totuttuun tapaan matkataan Satumetsään. Lapset saavat muistella, kuinka reitti meni.	Liikkuminen, eläytyminen, johdatus draamatyöskentelyyn.
Kirje Möröltä	Mörkö vastaa lapsille kirjeellä. Mörkö on saanut kavereitakin. <i>Hei lapset!</i> <i>Sain Patelta kirjeenne. Mukavaa, ettette pelkää minua. Näytin kirjettänne muillekin ja olen saanut sen myötä kavereita. Teidän ansiosta minua ei enää pelätä, enkä minäkään enää pelkää lapsia niin paljon. Tänään en pääse leikkimään, kun olen mummoni luona Afrikassa. Terveisin, Mörkö.</i>	Pidetään jännitettä yllä, mennään lasten ehdoilla, lapsille kirjeestä nousi tärkeä elementti draamaan.
Haisunäätä, peikko ja hattarapuu	<i>Peikko ja haisunäätä asuvat hattarapuun lähellä ja kumpikin käyttää puun antimia ravintonaan. Viime aikoina heille on tullut kuitenkin riitaa siitä, että haisunäädän mielestä peikko syö liikaa hattaraa puusta, eikä hänelle jää riittävästi. Hattarat puussa on jaettu niin, että haisunäädälle on lilat hattarat ja peikolle keltaiset hattarat. Haisunäätä on kuitenkin huomannut, että peikko on alkanut viemään myös liloja hattaroita ja jemmaamaan niitä omaan kotikoloonsa. Tämä vihastuttaa ja harmittaa haisunäätä. Ensin luetaan/lausutaan kerran.</i>	Johdatetaan tämän päivän teemaan ja draamaan. Syvennetään Satumetsän tarinaa ja tuodaan mukaan kaksi uutta hahmoa. Haetaan ratkaisua ristiriitatilanteeseen. Opetellaan kuuntelemaa ja keskittymään. Otetaan rooleja.
Jähmettymisleikki	Yksi on haisunäätä ja muut on peikkoja. Musiikin soidessa peikot hiipii varastamaan hattaroita. Musiikin loppuessa jähmetytään paikalleen ja haisunäätä katsoo,	Aktiivista toimintaa. Rooliin asettumista ja jännitystä. Pettymyksen sietäminen?

Jatketaan kohtauksen työstöä, peikko ja haisunäätä-tanssi	liikkuuko kukaan. Jos joku liikahtaa, tulee hänestä haisunäätä.	Roolinotto ja tarinaan eläytyminen. Tunteiden ilmaisu. Toisen asemaan asettuminen.
Haisunäätä-leikki	Jaetaan lapset niin, että puolet on peikkoja ja puolet on haisunäätä. Tämän jälkeen käydään uudestaan kohtaus läpi niin, että lapset saavat eläytyä rooleihin. Musiikin soidessa esitetään vihaista haisunäätä. Miltä peikosta tuntuu? Millainen tanssi tästä kaikesta saadaan?	Aktiivista liikkumista, toisen asemaan asettumista. Miltä tuntuu, kun yrittää saada pussia kiinni?
Ratkaisu tilanteeseen	Metsänhaltija kyselee ja luo keskustelun siitä, kuinka tilanteen voisi ratkaista.	Katsotaan, keksiikö lapset ratkaisua tilanteeseen.
Kukkia Satumetsästä	Metsänhaltija ehdottaa kukkien poimimista Satumetsästä tuliaisiksi toiselle ohjaajalle/muille. Kerätään mielikuvituskimppu.	Irrottaudutaan rooleista ja satumetsästä. Palataan tähän hetkeen. Vahvistetaan kehollista eläytymistä. Roolit jätetään satumetsään.
Matka pois satumetsästä.	Kuljetaan reitti vastakkaisessa järjestyksessä pois metsästä. Ravistellaan roolit pois.	Kokemuksen purkaminen. Toisten kuuntelu ja oman vuoron odottaminen.
LOPETUS: Loppufiilikset ja rupattelu	Ohjaaja kyselee tämänkertaisista tapahtumista ja muutenkin tunnelmista.	Ohjaajille palautetta kerran onnistumisesta.
Palaute eri värisillä paperin paloilla	Jaetaan lapsille kaksi eri väristä paperia, joista toinen on "ei" ja toinen on "kyllä". Ohjaaja kyselee kysymyksiä kertaan liittyen ja lapset vastaavat näyttämällä väripaperia. Voidaan myös käydä keskustelua. 1. Oliko tänään kivaa? 2. Tuntuiko aika pitkältä? 3. Oliko helppo esittää	

	<p>peikkoa?</p> <ol style="list-style-type: none"> Oliko helppo esittää haisunäätä? Oliko leikit kivoja? Onko teillä ollut riitoja? 	<p>Keskittyminen, rauhoittuminen, rentoutuminen.</p>
<p>Piirretään toisen selkään- rentoutus</p>	<p>Istutaan piirissä niin, että jokaisella on edessään toisen selkä. Piirretään toisen selkään musiikin soidessa taustalla. Kun tilanne on rauhoittunut lopetetaan.</p>	<p>Fyysinen päätös toimintakerralle.</p>
<p>Lopetusrutiini</p>	<p>Lapset käy ottamassa lehtensä pois puusta</p>	

Liite 4. Taulukko neljäs kerta

MITÄ	MITEN	MIKSI
Alkurutiini: Lehti puuhun	Etsitään oma lehti ja laitetaan se puuhun.	Nähdään ketä on paikalla. Kiinnitytään draamaryhmään.
Pari peili- leikki	Jaetaan ryhmäläiset pareiksi. Parit laittavan kämmenet vastakkain. Toinen tekee jotain, jota toinen matkii. Musiikki soi taustalla.	Virittäytyminen, liikkeelle lähtö, toisen liikkeisiin eläytyminen. Parityöskentely.
Hetken merkitseminen	Kysytään mikä jäi viime kerrasta mieleen ja jokainen menee tilassa kohtaan, jossa tämä mieleen painunut tilanne tapahtui.	Palaute viime kerrasta, palautetaan mieleen edelliset kerrat. Oman mielipiteen esittäminen. Liikkuminen.
TOIMINTA: Matka Satumetsään	Puutarhuri Korppi johdattelee Satumetsään (toinen ohjaajista on siis Korppi, ei Metsänhaltija). Lapset saavat muistella, kuinka reitti meni.	Liikkuminen, eläytyminen, johdatus draamatyöskentelyyn.
Haisunäätä on suuttunut	Haisunäätä selittää, että lapset veivät viimeksi Satumetsän vanhimpia kukkia ja tuhosivat Korpin kukkapenkin. Muutenkin Satumetsästä asioiden vieminen on ankarasti kielletty.	Virittäytyminen päivän aiheeseen ja päivän aiheen esittely.
Kim-leikki	Levitetään maahan tarinaan liittyviä esineitä. (Haltijanhattu, mörön hattu, mörön kirje, lintunaamio, kukka). Lapset saavat katsella esineitä hetken, kunnes ne peitetään ja yksi esine otetaan pois. Tämän jälkeen päätellään mikä esine puuttuu.	Aktiivinen työskentely. Muistin harjoittaminen.
Haisunäätä jatkaa tarinaa	Haisunäätä muuttuu surulliseksi. Mitä tapahtuu?	Tarinan eteneminen lasten muodostamana ja lasten keinoin.
Kukkakimppu-leikki	Samalla lailla kuin hedelmäsalaatti-leikki, mutta kukkien nimillä. (Ruusu, apila, orvokki, kukkakimppu).	Aktivoidaan tilannetta.
Matka pois Satumetsästä	Kuljetaan reitti vastakkaisessa järjestyksessä pois metsästä. Ravistellaan roolit pois.	Irrottaudutaan rooleista ja satumetsästä. Palataan tähän hetkeen. Vahvistetaan kehollista eläytymistä. Roolit jätetään satumetsään.

LOPETUS:		
Keskustelu ja yhteismaalaus	Ensin keskustellaan tästä kerrasta. Sen jälkeen laitetaan musiikkia taustalle ja tehdään yhteismaalaus.	Palautteen kerääminen ja tämän kerran purku. Yhdessä tekeminen, toisen työn kunnioitus. Lopussa hiljentyminen ja rentoutuminen.
Lopetusrutiini	Lapset käy ottamassa lehtensä pois puusta.	Fyysinen päätös toimintakerralle.

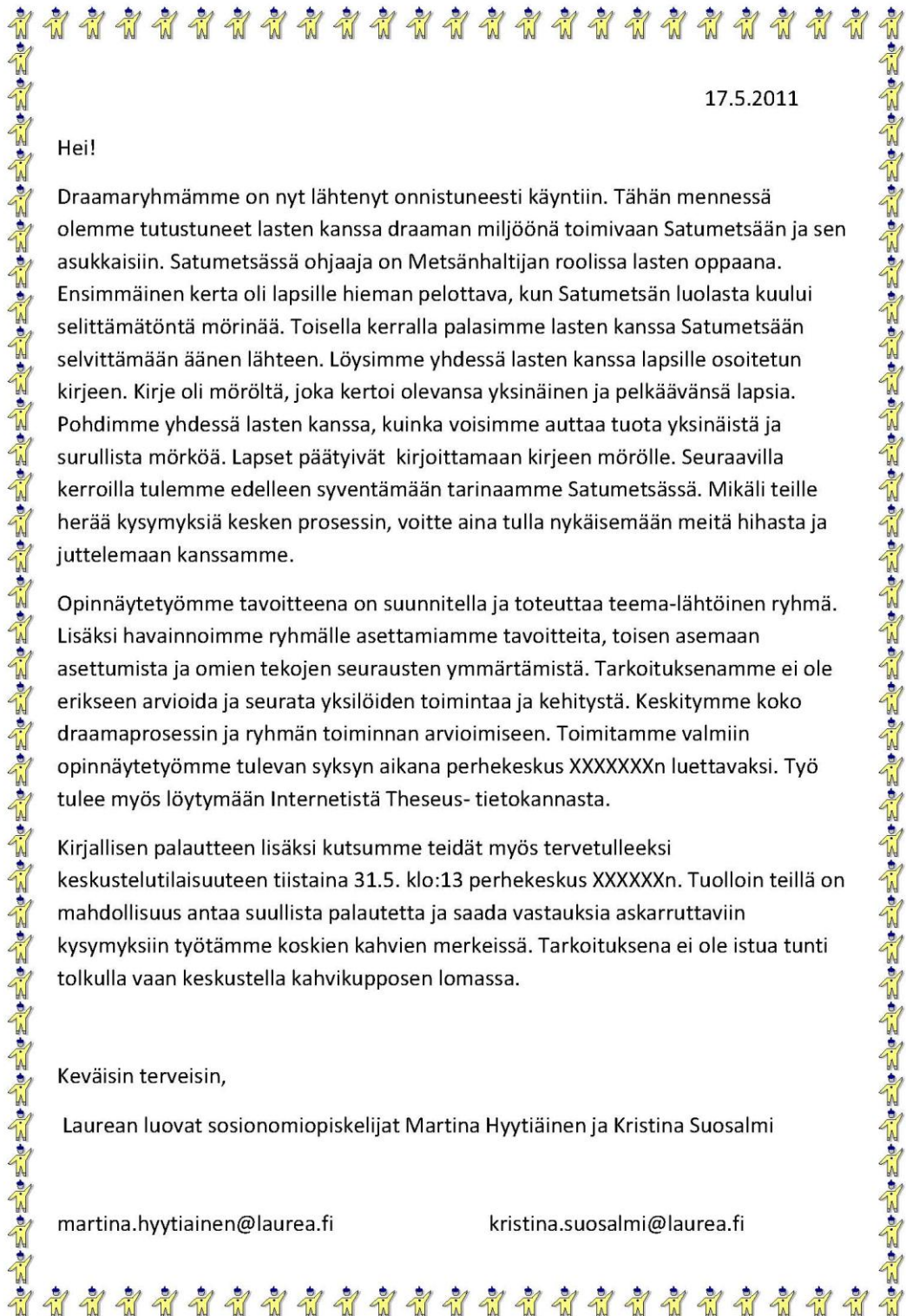
Liite 5. Taulukko viides kerta

MITÄ	MITEN	MIKSI
ALKURUTIINI Lehti puuhun	Lapset ottavat maasta oman nimikkolehtensä ja laittavat sen Satumetsän puuhun	Nähdään ketä on paikalla. Tilaan ja ryhmään tulo.
Kuulumiset ja tunnelmat kuvakortein	Ohjaaja levittää lattialle kortteja, joista jokainen lapsi saa valita mieluisan. Tämän jälkeen jokainen saa vuorollaan esitellä valitsemansa kortin toisille ja kertoa millä mielin on tullut viimeiselle kerralle mukaan.	Virittäytymistä, oman vuoron odottamista ja toisten kuuntelemista. Luodaan turvallisuuden tunnetta.
Roolitanssi	Musiikin soidessa lapset ottavat vuorotellen mörön, haisunäädän ja peikon roolin ja esittävät oman tanssin.	Työskentelyssä mukana olleiden roolien mieleenpalauttaminen. Aktiivinen toiminta/ tilassa liikkuminen. Kehon herättely.
TOIMINTA: Matka Satumetsään	Totuttuun tapaan matkataan Satumetsään. Lapset saavat muistella, kuinka reitti meni	Liikkuminen, eläytyminen, johdatus draamatyöskentelyyn.
Kuka pelkää mörköä-leikki	Valitaan yksi vapaaehtoinen möröksi. Toiset lapset asettuvat riviin tilan toiselle seinustalle. Mörkö menee tilan keskelle ja huutaa ”kuka pelkää mörköä?” Toisten lasten täytyy yrittää juosta toiselle laidalle, ilman että mörkö saa kiinni.	Aktiivista, kehollista toimintaa. Mörön asemaan asettumista. Kerrataan opittua leikkiä.
Jähmettymis-leikki	Yksi on haisunäätä ja muut peikkoja. Musiikin soidessa, peikot hiipivät haisunäädän selän takaa, yrittääkseen varastaa haisunäädän hattaroita. Musiikin tauotessa, peikot jähmettyvät ja haisunäätä kääntyy katsomaan liikhtaako kukaan. Jos joku liikhtaataa, tulee hänestä haisunäätä.	Aktiivista toimintaa. Rooliin asettumista ja jännitystä. Muistellaan jo opittua leikkiä
Keskustelu ”hattara”tilanteesta ja rooliharjoitus	Ohjaajan avulla keskustellaan. Lopussa joku saa olla haisunäätä, jolta pyydetään anteeksi.	Toisen asemaan asettuminen ja tilanteen ratkaiseminen.

Pöllöneuvosto	Metsänhaltijan johdolla pöllöneuvosto kokoontuu keskustelemaan Satumetsän tapahtumista ja miettimään tulevaisuutta.	Keskustelun aktivoiminen, tapahtumien kertaaminen, koonti.
Kim-leikki	Levitetään maahan Satumetsään liittyviä esineitä. Lapset saavat katsella esineitä hetken, kunnes haltija peittää ne ”munan kuorella” ja ottaa yhden tavaroista pois. Tämän jälkeen päätellään, mikä esineistä puuttuu.	Aktiivinen toiminta ja muistin harjoittaminen.
Jana	Pöllöt asettuvat janalle väittämien mukaan. Janan toinen pää edustaa Kyllä:ää ja toinen Ei:tä. Väittämät ovat: <ul style="list-style-type: none"> - Onko oikein olla leikkimättä toisen kanssa toisen ulkonäön vuoksi? (Esim. mörkö, joka on iso ja pelottava) - Onko oikein pelotella toisia, jos ne eivät huoli leikkiin mukaan? (Mörön mörinä) - Onko oikein varastaa toisen hattaroita? - Entä, jos omat hattarat on loppu? - Saako kukkapenkistä ottaa kukkia, vaikka äiti kieltäisi? 	Oman mielipiteen ilmaiseminen toiminnallisesti. Lasten käsitysten selvittäminen.
Satumetsän sopimuksen laatiminen Satumetsän asukkaille	Metsänhaltijan johdolla pöllöneuvosto yhdessä kokoaa Satumetsän asukkaille sopimuksen siitä, kuinka Satumetsässä tulisi jatkossa toimia ja käyttäytyä.	Nidotaan aikaisempia tapahtumia yhteen. Ratkotaan ongelmia. Lasten käsitysten selvittäminen.
Pois Satumetsästä	Kuljetaan reitti vastakkaisessa järjestyksessä pois metsästä ja ravistellaan samalla roolit pois.	Irrottaudutaan rooleista ja Satumetsästä. Palataan tähän hetkeen. Vahvistetaan kehollista eläytymistä. Roolit jätetään Satumetsään.

Keskustelu tämän kerran tapahtumista	Kysellään lasten tuntemuksia ja mitä Satumetsässä tapahtui tällä kertaa.	Palautteen kerääminen. Lasten tuntemuksien kuuleminen. Työskentelyn purku.
Positiivinen palaute kavereille "Munankuori"	Vuorotellen jokainen saa istua tuolille ja muut saavat sanoa, jotain mukavaa tulissa olijalle. Ohjaajat myös muistavat jokaista lasta.	Positiivisen palautteen antaminen ja saaminen.
Aurinkorentoutus	Lapset käyvät isolle säkkituolille auringoksi ja musiikki soi. Ohjaajan kosketuksesta saa lähteä.	Rentoutuminen ja hetkeen keskittyminen.
LOPETUSRUTIINI Lehti pois puusta	Lapset ottavat vuorotellen oman lehensä pois puusta. Nimi liimataan palaseen, joka on leikattu yhteisestä maalauksesta. Lapset saavat tämän maalauksenpalasen mukaansa.	Fyysinen päätös toimintakerralle.

Liite 6. Toinen kirje vanhemmille



Liite 7. Kyselylomake ryhmän lasten vanhemmille



Kyselylomake ryhmään osallistuneiden lasten vanhemmille

Lapsenne on osallistunut draamaryhmään, jossa on käsitelty toisen asemaan asettumista ja omien tekojen seurausten ymmärtämistä. Oheisella lomakkeella keräämme palautetta opinnäytetyötämme varten. Kiitos jo etukäteen vastauksista!

1. Onko lapsen ryhmässä mukana olo näkynyt jollain tavalla arjessanne? Jos on, niin miten?

2. Miten lapsenne on suhtautunut ryhmässä käymiseen ja siellä käsiteltyihin asioihin?

3. Kuinka tärkeäksi koette toisen asemaan asettumisen ja omien tekojen seurausten ymmärtämisen sisällyttämisen kasvatukseen?

4. Muuta kommentoitavaa ja palautetta?

Voit palauttaa kyselyn paperilla Perhekeskus XXXXXXXXn 25.5.2011. Tai voit myös vastata kysymyksiin sähköpostitse:
martina.hyytiainen@laurea.fi kristina.suosalmi@laurea.fi

Liite 8. Viimeinen kirje vanhemmille

24.5.2011

Hei!

*Draamaryhmämme on nyt päättynyt ja olemme oikein tyytyväisiä aikaansaannokseemme. Lapset olivat innoissaan mukana läpi prosessin ja mieles-
tämme oivalsivat hienosti erilaisia empatiataitoihin ja omien tekojen seura-
uksiin liittyviä asioita. Viimeisellä kerralla jätimme lasten kanssa hyvästit
Satumetsälle ja sen asukkaille; peikolle, mörölle, haisunäädälle, metsänhal-
tijalle ja pöllöneuvostolle. Koimme, että viimeisellä kerralla myös lapset
ymmärsivät prosessin tulleen päätökseen.*

*Meille voi vielä halutessaan laittaa palautetta sähköpostiin, palaute on
myös tärkeää opinnäytetyömme kannalta. Olemme tavattavissa 31.5.2011
klo 10.00 Perhekeskus XXXXXX tiloissa aamukahvin merkeissä.*

*Haluamme vielä kiittää, että lapsenne sai osallistua opinnäytetyömme to-
teuttamiseen! ☺*

Oikein hyvää ja aurinkoista kestää!

Terveisin,

Martina Hyytiäinen

martina.hyytiainen@laurea.fi

Kristina Suosalmi

kristina.suosalmi@laurea.fi