

KISSA KIPPURAHÄNTÄ ETSII KOTIA

Draamakasvatus esikoululaisten ryhmätyöskentelyn tukena sekä pohdinta soveltamisesta seurakunnan lapsityöhön

Tuija Heinonen

Opinnäytetyö, kevät 2012

Diak Etelä, Järvenpää

Sosiaalialan koulutusohjelma

Diakonisen sosiaalityön suuntautumisvaihtoehto

Sosionomi (AMK) + diakoni + lastentarhanopettajan kelpoisuus

TIIVISTELMÄ

Heinonen, Tuija. Draamakasvatus esikoululaisten ryhmätyöskentelyn tukena sekä pohdinta soveltamisesta seurakunnan lapsityöhön. Diak Etelä, Järvenpää, kevät 2012, 55 s., 1 liite.

Diakonia-ammattikorkeakoulu, Sosiaalialan koulutusohjelma, Diakonisen sosiaalityön suuntautumisvaihtoehto, sosionomi (AMK) + diakoni + lastentarhanopettajan kelpoisuus.

Opinnäytetyön tavoitteena oli tutkia, miten esikoululaisille suunniteltua draamakasvatusmateriaalia voi soveltaa seurakunnan lapsityöhön. Draamakasvatusmateriaali eli Kissa Kippurahäntä etsii kotia – kirja sisältää tarinalliset draamaleikkituokit lapsille. Kirjan draamaleikkien tavoitteena on muun muassa tukea lasten luovan ryhmäprosessin syntyä. Leikkikirjan suunnittelun pohjana oli yhteistyö Porvoossa toimivan Liikuntaesikoulu Hyppis ry:n kanssa. Liikuntaesikoulun lapsiryhmälle toteutettiin leikkituokit syksyllä 2011. Menetelmänä oli prosessidraama. Prosessin pohjalta syntyi draamaleikkikirja.

Opinnäytetyö oli laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Aineisto leikkikirjan soveltamisesta seurakunnan lapsityöhön kerättiin haastattelemalla kahta seurakunnan lastenohjaajaa. Lastenohjaajat lukivat leikkikirjan materiaalin ja kommentoivat sitä haastattelutilanteessa. Haastattelu toteutettiin teemaan painottavana parihaastatteluna. Aineiston analyysin pohjana olivat kirjalliset muistiinpanot haastattelusta. Tutkimuskysymykseksi muotoutui: Miten leikkikirjan draaman maailma tarinan, harjoitusten ja kokonaisuuden kannalta soveltuu seurakunnan lapsityöhön? Pohdintaosuudessa kysymys laajenee yleisemmälle tasolle: Miten kirkon varhaiskasvatuksen tavoitteet ja draamakasvatus menetelmänä voisivat kohdata?

Opinnäytetyö oli monivaiheinen prosessi, johon liittyi kiinteästi kirjan toteutus ja teorian soveltaminen käytäntöön. Teoriapohjana opinnäytetyölle oli draamakasvatus, ryhmädynamiikka ja esikoululaisen oppiminen. Teoria laajeni haastattelun myötä kirkon varhaiskasvatukseen ja osallisuuden teemaan.

Johtopäätöksenä opinnäytetyössä oli, että materiaalin soveltamisessa toiseen kontekstiin on huomioitava muun muassa ryhmä, tilat ja kohderyhmän ikä. Draamakasvatus menetelmänä voi edistää uusien tulkintojen syntymistä tarinasta ja leikeistä. Draaman kerronnallisen muodon ja kertomusperinteen sekä Raamatun kertomusten välillä voi havaita yhtäläisyyksiä. Vuorovaikutuksessa tapahtuva kerronta voi saada aikaan osallisuuden kokemuksen.

Asiasanat: kirkon kasvatustoiminta, esiopetus, draamakasvatus, ryhmäytyminen, tarinat ja osallisuus

ABSTRACT

Heinonen, Tuija. Drama Education as a method in pre-school children`s group work and its applicability for work with children in the parish. Language: Finnish. Järvenpää, Spring 2012.

Diaconia University of Applied Sciences. Degree Programme in Social Services, Option in Diaconal Social Work. Degree: Bachelor of Social Services.

The purpose of this thesis was to research how the drama literature, which is made for pre-school children, can be used for children`s work in the parish. A book called `The Cat with a Twisted Tail is looking for a house` includes a story and drama lessons for children. The objective of the book is to promote inventive group work between children. The themes of the book are difference and respect for other people. The book is based on cooperation with a physical-oriented preschool in Porvoo. The preschool`s name is Hyppis. In autumn 2011 pre-schoolers of the Hyppis took part in drama lessons. Process drama was used as a method in the lessons. This process forms the basis for the book.

The thesis is a qualitative survey. Research material was accumulated by interviewing two parish children`s instructors. They read the drama literature and commented it in the interview. The method was a themed pair interview. The question of the interview was how this drama story and drama method can be used for children`s work in the parish. The data was collected by making written notes.

The theoretical background of this thesis was drama pedagogy, group work, pre-schooler learning and interaction skills. After the interview the theory was extended to children`s work in church and a theme of inclusion.

Groups, facilities and children`s ages must be taken into consideration when the material is used in another context. This was the main conclusion of the thesis. Drama education as a method can contribute to new interpretations of stories and plays. Certain similarities can be found between process drama and traditional fairytales. Both are narrative methods and interaction relates to them. Because of this they can give an experience of participation. The same observation can be applied to The Biblical metaphors.

Keywords: drama education, participation, preschool education, group dynamics, educational work of church

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	TYÖN LÄHTÖKOHDAT.....	8
2.1	Aiheeseen liittyviä tutkimuksia	9
2.2	Opinnäytetyön eettisyys.....	10
3	ESIOPETUKSEN TAVOITTEET	11
3.1	Valtakunnallinen opetussuunnitelma ohjaa paikallista tasoa	11
3.2	Opetuksen toteuttaminen.....	12
3.3	Draaman soveltaminen esikoulun sisältöalueisiin	12
4	KIRKON LAPSI- JA NUORISOTYÖN LÄHTÖKOHTIA	14
4.1	Kirkon varhaiskasvatus	14
4.2	Lapsen osallisuus	16
4.3	Kertomus ja yhteisöllisyys.....	17
5	LAPSEN AJATTELUN KEHITTYMINEN	21
5.1	Esikoululainen oppijana	21
5.2	Lapsi oppii leikkimällä	22
5.3	Vuorovaikutus lisää oppimista.....	23
6	DRAAMAKASVATUS JA LEIKKIKIRJAN SYNTY	25
6.1	Lähestymistapoja draaman suunnitteluun.....	26
6.2	Prosessidraama luo kysymyksiä	28
6.3	Draamaharjoitusten pohjana yhteinen sopimus	29
6.4	Aistimielikuvat ovat ilmaisun lähtökohta.....	31
7	LASTENOHJAAJIEN NÄKEMYS TYÖSTÄÄN SEURAKUNNASSA	34
7.1	Menetelmänä haastattelu.....	34
7.2	Lastenohjaajien taustatiedot ja työnkuva	35
7.3	Taidelähtöiset menetelmät lastenohjaajien työssä.....	36
7.4	Lastenohjaajien ajatuksia yhteishengen tukemisesta ryhmissä	37
8	LEIKKIKIRJAN ARVIOINTI.....	39
8.1	Arvioita leikkituokioista lasten näkökulmasta	40
8.2	Omia havaintoja leikkikirjan menetelmästä	41
8.3	Lastenohjaajien näkemykset leikkikirjasta	42

9	JOHTOPÄÄTÖKSET LEIKKIKIRJAN SOVELTAMISESTA.....	44
9.1	Draamaleikit ryhmäytymisen tukena	44
9.2	Kertomukset yhteisöllisyyden voimavarana	45
9.3	Yhteenveto tuloksista.....	47
9.4	Pohdinta.....	48
9.5	Lopuksi	49
	LÄHTEET.....	50
	LIITTEET.....	55
	LIITE 1: Haastattelukysymykset seurakunnan lastenohjaajille	

1 JOHDANTO

Opinnäytetyö sai alkunsa yhteistyöstä liikuntapainotteisen esikoulun kanssa. Porvoossa toimiva Liikuntaesikoulu Hyppis ry. järjestää pelkästään esikouluopetusta. Lapset tulevat esikouluun eri päiväkodeista, joten esikouluryhmälle ja henkilökunnalle on haasteena saada joka vuosi uusi ryhmä toimimaan. Kerroin opinnoistani ja mahdollisuudesta yhteistyöhankkeeseen. Opiskelen sosionomi-diakoniksi ja hankin samalla lastentarhanopettajan pätevyyden, ja henkilökohtaisena tavoitteenani on lisätä esi- ja varhaiskasvatusosaamista. Hyppis ry:n ideoille avoin toimintakulttuuri ja myötämielinen suhtautuminen mahdollistivat yhteistyön ja syksyllä 2011 toteutin draamakasvatushankkeen opintoihin liittyvänä harjoitteluna.

Hankkeen lähtökohtana oli tukea lasten ryhmäytymistä, toisen huomioonottamista ja erilaisuuden hyväksymistä. Ehdotin menetelmäksi draamakasvatusta, koska se mielestäni antaa hyvän lähtökohdan pohtia erilaisuutta ryhmäytymistä tukevien leikkien kautta. Olen aikaisemmalta koulutukseltani teatteri-ilmaisun-ohjaaja ja soveltanut draamakasvatusta menetelmänä eri yhteyksissä. Toteutin draamakasvatuspainotteiset leikkituokiot lapsille ja suunnittelin draamakasvatustuokioiden pohjalta materiaalin eli leikkikirjan. Kirjassa on satu ja siihen sopivat draamaleikit ohjeineen. Leikkikirjan nimi Kissa Kippurahäntä etsii kotia viittaa kirjan tarinan kissaan. Tässä opinnäytetyössä käytän materiaalista lyhyesti nimeä leikkikirja. Leikkikirja on jatkossa esikoulun henkilökunnan hyödynnettävissä.

Tässä työssä kerron leikkikirjan suunnittelusta ja toteutuksesta. Osana työtä tutkin kirjoittamani materiaalin eli leikkikirjan sovellettavuutta seurakunnan lapsityöhön ja miten se voi tukea lasten ryhmäytymistä ja osallisuutta. Esittelin leikkikirjan kahdelle seurakunnan lastenohjaajalle, joilta kysyin ajatuksia materiaalin soveltamisesta heidän omaan työhön. Haastattelun toteutin teemaan painottuvana parihaastatteluna (parihaastattelusta ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 205).

Haastattelun tarkoituksena oli tuoda toisenlaista näkökulmaa menetelmän ja materiaalin käytöstä ja sen kehittämisestä edelleen uudenlaiseen kontekstiin. Halusin tietää, miten prosessin ulkopuolinen tulkitsee leikkikirjaa ja mitä mahdollisuuksia hän siitä voi löytää. Tutkimuskysymykseksi muotoutui: Miten leikkikirjan draaman maailma tarinan, harjoitusten ja kokonaisuuden kannalta soveltuu seurakunnan lapsityöhön? Pohdintaosuudessa laajennan kysymyksen yleisemmälle tasolle: Miten draaman tarinallista ja kertovaa muotoa voi hyödyntää seurakunnan lapsityössä?

2 TYÖN LÄHTÖKOHDAT

Opinnäytetyö on kehittämispainotteinen. Se sisältää draamakasvatukseen perustuvan leikkikirjan suunnittelun ja toteuttamisen hankeharjoittelun pohjalta sekä pohdinnan soveltuvuudesta seurakunnan lapsityöhön. Näkökulma on lasten ryhmäytymisen ja osallisuuden tukemisessa tarinan luoman leikin maailman avulla.

Leikkikirjan suunnittelun lähtökohtana olivat kuusivuotiaat esikoululaiset joten tarkastelen lapsen oppimista esikoulun viitekehykseen painottaen. Paikallisen tason esimerkkikuntana esiopetussuunnitelman osalta on Porvoo. Seurakunnan lapsityön tavoitteista kirjoitan kirkon valtakunnallisen lapsityön strategian ja kehittämisasiakirjan pohjalta. Draamakasvatuksen teorian kerron rinnakkain leikkikirjan syntyprosessin kanssa, jotta esimerkkien kautta draamakasvatuksen termit saisivat tässä yhteydessä tarkoitetun merkityksen lukijalle. Pohdin lasten osallisuuden kokemusta ja ryhmän merkitystä oppimisen näkökulmasta. Tarkastelen leikkikirjan soveltamista yksittäisessä seurakunnassa, joten tuloksia ei voi yleistää laajamittaisesti. Opinnäytetyön tutkimukselliset lähtökohdat ovat laadullisessa tutkimuksessa (Hirsjärvi ym. 2008, 157- 160).

Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen lajeja on useita ja yksiselitteisiä yhteisiä piirteitä on vaikea nimetä. Laadullisen tutkimuksen tarkoitus on useimmiten kuvata todellista elämää ja sen tutkittavaa kohdetta kokonaisvaltaisesti. Tutkija tulkitsee ilmiötä omista arvolähtökohdistaan. Tulokset ovat selityksiä, jotka ovat syntyneet tietyssä yhteydessä ja niihin vaikuttavat tutkimuksen aika ja paikka. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on yleensä hakea merkityksiä sosiaalisille ilmiöille, joita voidaan tarkastella eri näkökulmista, esimerkiksi kulttuurin. Kohdejoukko määritellään etukäteen ja tapauksissa korostuu ainutkertaisuus. (Hirsjärvi ym. 2008, 157- 160.)

Koska haastattelun pohjana opinnäytetyössä on oma suunnittelemani leikkikirja, näen tarpeelliseksi kertoa, mistä lähtökohdista opetan ilmaisua. Amerikkalainen

Viola Spolin rakensi lasten läsnäoloa teatterileikkien ja niihin eläytymisen kautta ja hän käytti opetuksessaan tarinallisia teatterileikkejä ja improvisaatiota (Kujasalo 1994,41). 1990-luvun Englannissa käytiin draamaopetuksesta laajoja keskusteluja. Hornbrook painotti tekemistä ja esityksellisyyttä. Neelandsin metodi oli enemmän oppimisessa ja draaman soveltamisessa eri oppiaineisiin. Bolton puolestaan painotti yksilön kasvua ja luovuutta. (Kuuluvainen 1994, 20.) Oma lähtökohtani on soveltaa draamakasvatusta tavalla, joka mielestäni parhaiten sopii tiettyyn yhteyteen. Tekemällä ja kokemalla oppiminen ovat draamaopetuksessa mielestäni keskeistä. Leikkikirjan metodina on prosessidraama. Allan Owens ja Keith Barber ovat kirjoittaneet prosessidraamasta teoksessa *Draama-suunnistus* (2002). Hannu Heikkisen (2002, 2004) väitöskirjan teoria vakavasta leikkisyydestä on antanut näkökulman draamakasvatuksen merkityksien pohtimiseen.

2.1 Aiheeseen liittyviä tutkimuksia

Tiina Piispa (2011) on pro gradu tutkielmassaan lähestynyt draamakasvatusta teatteritieteen näkökulmasta ja pohtinut draamakasvatusta osana teatteriesitystä. Hän havaitsi yhteyden draamakasvatuksen toiminnallisuuden ja oppimisen välillä. Jori Pitkänen (2008) on tutkinut liveroolipelaamista historian opetusmetodinä. Hänen päätelmänsä oli, että draamakasvatuksen avulla voidaan tukea historian opetusta ja sen kautta voidaan edistää empatiaa historiallisessa yhteydessä. Silja Lamminmäki-Vartia (2010) on tutkinut uskontokasvatusta monikulttuurisen päiväkodin arjessa. Hänen havaintonsa oli, että kasvattajat kokivat uskonnon ja sen opettamisen haasteena monikulttuurisessa päiväkodissa. Tuula Pulli (2010) on väitöskirjassaan käsitellyt draamaa kehitysvammaisen yhteisöllisen kuntoutuksen merkityksenä. Hänen mukaansa osallistuvuus, tarinallisuus ja vuorovaikutus ovat draamapedagogisessa menetelmässä kuntouttavaa toimintaa edistävää. Hilikka Luttinen (2006) on tutkinut vuorovaikutusleikkiä sosiaalisten taitojen opettelussa päiväkodissa. Hänen päätelmänsä oli, että vuorovaikutteinen leikki vahvisti ja tuki sosiaalisten taitojen kehittymistä päiväkotiryhmässä. Aleksis Laurila, Heidi Sormunen ja Eeva Vuoria (2012) ovat tehneet

opinnäytetyönään materiaalin osallistavaan uskontokasvatukseen, jossa menetelmänä on hyödynnetty draamakasvatusta. Tutkimuksista voi havaita, että draamakasvatus on vahvasti yhteydessä toiminnallisuuteen, tarinallisuuteen, vuorovaikutukseen, empatiaan ja yhteisöllisyyteen. Draamakasvatuksella on näissä tutkimuksissa havaittu positiivisia yhteyksiä näiden asioiden välillä.

2.2 Opinnäytetyön eettisyys

Olen työni kaikissa vaiheissa pyrkinyt huomioimaan eettiset lähtökohdat. Esikoululta ja seurakunnalta olen kysynyt luvan prosessin toteutukseen. Esikoulu-
laisten vanhemmille tiedotin leikkituokioista ja kirjoitin niiden olevan osa harjoittelua ja opinnäytetyötä. Leikkituokiot järjestin lasten ehdoilla ja yksittäisiä lapsia ei voi tunnistaa leikkituokioiden kuvauksessa. Lapsilla oli oikeus leikkituokioissa olla osallistumatta ja kerroin asian aina tunnin alussa. Leikkikirjan materiaalin kuvitus on omia piirroksiani ja valokuvia käsinukesta ja materiaalista. Projektissa en kuvannut tai videoinut lapsia, koska se ei mielestäni ollut välttämätöntä ja se olisi vienyt huomiotani opetuksesta. Järjestin leikkituokiot yksin ja oli tärkeää, että lasten turvallisuus säilyi. Leikkikirjan tarina on oma keksimäni. Esikoulussa tapahtuneesta toiminnasta kirjoitin työpäiväkirjaa. Seurakunnan lastenohjaajilta ja heidän esimieheltään kysyin luvan haastatteluun ja he saivat lukea valmiin haastattelun mahdollisten väärinkäsitysten välttämiseksi.

3 ESIOPETUKSEN TAVOITTEET

Suomen päivähoitolakiin on kirjattu lasten subjektiivinen oikeus päivähoitoon. Lisäksi 6-vuotiaalla lapsella on oikeus ilmaiseen esiopetukseen. (Laki lasten päivähoidosta 1973.) Esiopetuksen tarkoituksena on tukea lapsen kehitystä ja kasvua ja mahdollistaa lapsen oppiminen. Esiopetuksessa yhdistyy hoito, kasvatus ja opetus. Varhaiskasvatuksessa pienellä lapsella hoidon ja hoivan osuus on suurempi, esikouluikäisellä hoidon osuus on jo pienempi ja kasvatus ja opetus painottuvat enemmän. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 32.)

3.1 Valtakunnallinen opetussuunnitelma ohjaa paikallista tasoa

Opetushallituksen laatimassa esiopetussuunnitelman perusteissa painotetaan lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisedellytysten tukemista. Tavoitteena on tasapainoinen ihminen, joka kykenee toimimaan yhteiskunnassa, noudattamaan sen sääntöjä ja ottamaan toiset ihmiset huomioon. Myönteisten oppimiskokemusten avulla pyritään vahvistamaan lapsen itsetuntoa sekä antamaan esikoulussa mahdollisuus toimia vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. (Opetushallitus 2000.)

Porvoon kaupungin esiopetuksen tavoitteet noudattavat valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden linjaa. Esiopetus linkittyy varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen. Opetuksen yleisenä tavoitteena on tukea lasten kasvua ja kehitystä sekä tarpeellisten tietojen ja taitojen oppimista. Porvoon kaupungin esiopetussuunnitelman arvoperustana on herkkyyys lapsen tarpeille, kasvatuskumppanuus, leikki, kestävä kehitys ja vahva äidinkieli. Tavoitteena on, että lapsi oppii vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Oppiminen on prosessi ja lapsi voi siinä pohtia oikeaa ja väärää, opetella itsehallinnan taitoja ja yhteistyön sääntöjä. Tavoitteena on vahvistaa lapsen myönteistä minäkuvaa ja opettaa ymmärtämään ihmisten erilaisuutta. Näin lasta tuetaan kasvamaan vastuuntuntoiseksi ja toiset huomioonottavaksi ihmiseksi. Erityistä huomiota kiinnitetään

sosiaalisten taitojen tukemiseen. Esiopetuksen tavoitteena on myös, että lapsen oma kieli- ja kulttuuri-identiteetti vahvistuu ja että hän saa monenlaisia taide-elämyksiä ja –kokemuksia. Porvoon kaupungin historiallinen tausta ja kulttuuri sekä mahdollisuus yhteistyöhön kulttuurin osaajien kanssa ovat pohjana tälle työskentelylle. (Porvoon kaupunki i. a.)

3.2 Opetuksen toteuttaminen

Ihmisen käsitys itsestään muodostuu kokemusten kautta. Kun tietoaaines liitetään lapsen kokemusmaailmaan ja sellaisiin asiakokonaisuuksiin, joilla on lapsille omakohtaista ja sosiaalista merkitystä, on kyse opetussuunnitelman eheyttämisestä. Työskentelyyn voi liittyä projekti tietystä teemasta, jonka pohjalta koko opetus järjestetään ja liitetään kaikki oppiminen projektiin. Esiopetuksessa tämä on helpompi toteuttaa, koska esikoulussa ei ole vielä tarkasti määriteltyjä ainejakoja ja lukujärjestystä. (Brotherus ym. 2002, 144- 147.)

Esiopetuksen oppimisympäristö on konkreettiset tilat, joissa opetus tapahtuu, mutta se voidaan määritellä myös tilassa tapahtuvaksi aikuisten ja lasten vuorovaikutuksen tavoiksi sekä tilaan liittyviksi opetuksellisiksi ominaisuuksiksi. Nämä kaikki muodostavat oppimisympäristön. Esikoulun oppimisympäristö eroaa koulun alkuopetuksen ympäristöstä yleensä kodinomaisuudellaan. Esikoulussa päivään sisältyy ruokailua samassa tilassa ja esikoulun jälkeen hoitoa sekä leikkiä ja nämä toiminnot ovat yleensä rajattavissa tai muunneltavissa tilasta. Esikoulu-ryhmä toimii harvemmin yhtenäisenä koululuokan tapaan, vaan toimintaa ohjataan pienemmissä ryhmissä. Tämän vuoksi tilat pitää voida jakaa ja muunnella eri toiminnoille ja mahdollisesti käyttää muitakin tiloja. (Brotherus ym. 2002, 91.)

3.3 Draaman soveltaminen esikoulun sisältöalueisiin

Esiopetuksen perusteissa on kiinnitetty huomiota leikin ja tarinan kautta maailman hahmottamiseen. Opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu draamallinen

työtapa, jossa tarinan tai sadun avulla voidaan yhdistää kokemukset, tiedot ja taideaineet. (Opetushallitus i. a.) Porvoon kaupungin esiopetuksen yleisissä tavoitteissa korostetaan leikin merkitystä. Leikissä lapsi tarkastelee ja jäsentää ympäristöään ja sen ilmiöitä sekä oppii ilmaisemaan tunteita. Leikin sisällä lapsi harjaantuu ratkaisemaan erilaisia tilanteita ja konflikteja. Lapsi oppii luontevasti kokeilemalla, tutkimalla, kyselemällä, liikkumalla ja taiteellisin keinoin itseään ilmaisemalla. (Porvoon kaupunki i. a.)

Esiopetuksen keskeiset sisällöt ovat kieli ja vuorovaikutus, matematiikka, etiikka ja katsomus, ympäristö- ja luonnontieto, terveys, fyysinen ja motorinen kehitys sekä taide ja kulttuuri. (Opetushallitus 2000.) Suomalaisessa esi- ja alkuopetuksessa korostetaan aikaisempien tietojen ja taitojen merkitystä uuden asian oppimiselle. Lapsi nähdään aktiivisena oppijana, joka tutkii ja haluaa ratkaisuja ongelmiin ja ilmiöihin, joita on havainnut. (Brotherus ym. 2002, 76.)

Bowell ja Heap (2005, 13) painottavat draamaopetuksen spiraalimaisuutta, jolloin opetuksessa kulkee monta tasoa rinnakkain. Tavoitteista riippuen esimerkiksi taiteellinen työskentely voi olla lähtökohtana, mutta silloinkin työllä on aina sisältö. Toisaalta sisältö tai opetettava asia voi painottua, mutta silloinkin menetelmässä on mukana taiteellinen ja ilmaisullinen pohja. Draaman muoto ja sisältö kulkevat siis menetelmässä rinnakkain, mutta painotus voi vaihdella.

Mielestäni draama menetelmänä mahdollistaa tämän vuoropuhelun syntymisen oppijan ja ilmiön välillä. Kirjoittamassani leikkikirjassa menetelmän painotus on vuorovaikutuksessa ja erilaisuudesta oppimisessa taideilmaisullisin keinoin.

4 KIRKON LAPSI- JA NUORISOTYÖN LÄHTÖKOHTIA

Kirkon lähtökohtana lapsi- ja nuorisotyölle on kristillinen usko ja lähimmäisen rakkaus. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon lapsi- ja nuorisotyön strategia pohjautuu kristilliseen ihmiskäsitykseen ja evankelis-luterilaisen kirkon tunnustukseen. Avoin suhtautuminen muihin kirkkoihin sekä ihmisen vakaumuksen kunnioittaminen ovat kirkon lapsi- ja nuorisotyön lähtökohtana. Työ pohjautuu ajatukseen, että Jumalaan uskomisen ja hengellisyys ovat osa ihmisen elämää, myös lapsen elämää. Kirkon lapsityön toiminta-ajatus pohjautuu lähetyskäskyyn (Matt. 28:18-20) ja lasten evankeliumiin (Mark. 10: 13-16). Lähetyskäskyn kas-teopetus nähdään tärkeänä perusteena kirkon lapsi- ja nuorisotyölle. Lasten evankeliumin sanoman pohjalta lapset ovat tärkeä osa seurakuntaa ja kaikki lapset ovat tervetulleita toimintaan. Kirkon missiona on, että elämän mielekkyys löytyy Jumalan rakkauden ja lähimmäisen rakkauden avulla. (Kirkkohallitus i.a.)

Suomen evankelis-luterilaisen kirkon lapsi- ja nuorisotyön strategiassa on todettu, että kristillinen kirkko on kasvattava kirkko, mutta varsinaista omaa kasvatuksen teoriaa vain teologisista lähtökohdista ei ole mahdollista toteuttaa. Pedagogisten suuntausten soveltuvuutta kirkon lapsi- ja nuorisotyöhön on syytä pohtia kristillisen kasvatuksen, ihmisarvon, oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon kannalta. Kirkko painottaa strategiassaan oppimisen vuorovaikutteisuuutta, yksilön kohtaamista, yhteisöllisyyttä ja ryhmän merkitystä. Työntekijöillä tulee olla taito ohjata ryhmiä ja ryhmien kokoon on kiinnitettävä huomiota. Tilat kokoon-tumiselle täytyy olla riittävän hyvät, jotta yhteisöllisyyden kokemus on mahdollinen ja jotta yhteistoiminta lasten ja nuorten kanssa toteutuu. (Kirkkohallitus i.a.)

4.1 Kirkon varhaiskasvatus

Kirkon varhaiskasvatuksen asiakirjassa määritellään varhaiskasvatus pääasias-sa alle kouluikäisten parissa tapahtuvaksi kasvatustyöksi. Kristillinen usko ja siihen liittyvät arvot ovat perusta, jonka pohjalta luodaan kasvatuksellinen vuo-

rovaikutus. Toimintamuodoiksi luetellaan päiväkerhotoiminta, perhekerhot, pyhäkoulut, perheille suunnatut jumalanpalvelukset ja kirkkohetket, musiikkikasvatus, varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen tukeminen, retki- ja leiritoiminta sekä kesäkerhot. Kirkon perustehtävänä pidetään kirkon varhaiskasvatusta ja kotien kristillisen kasvatustyön tukemista. Varhaiskasvatuksen tärkeänä osana on kasteopetus, jossa vanhemmilla, kummilla ja seurakunnalla on yhteinen tehtävä kasvattaa ja opettaa lasta. Kaste on kirkkolain mukaan kirkon tehtävä. Asiakirjassa puhutaan lapsen oikeudesta saada kotiseurakunnassaan ja kodissaan kristillistä kasvatusta ja opetusta. (Kirkon varhaiskasvatuksen kehittämisen asiakirja 2008, 10- 12.)

Kirkon kasvatustoiminta on kristillistä kasvatusta ja kirkon olemus ja tehtävä luovat kristillisyydelle pohjan. Kasvatus on kristillistä, kun kasvattajan edustamat arvot ja ajatukset ihmisyydestä ja maailmasta pohjautuvat kristinuskolle. Kristilliseen kasvatukseen ei vaikuta osallistujajoukon kristillisuus, vaan kirkon kasvatustoiminta voidaan katsoa kristilliseksi silloin, jos sen lähtökohdat ovat kristinuskon mukaisia. Kristillisuus –käsitteen ymmärtämiseen vaikuttavat vallitsevat käsitykset, normit ja odotukset. Kristillisellä voidaan ymmärtää kristinuskoon kuuluvaa tai kristinuskon oppia hyväksyvää ihmistä. Laajemmin määriteltynä voidaan puhua kristinuskon hengen mukaisesta toiminnasta. Kristillinen kasvatus voidaan määritellä kristillisten arvojen lähtökohdista toteutetuksi toiminnaksi, jossa päämääränä on ihmisen kokonaisvaltainen kasvu. (Muhonen & Tirri 2008, 67- 68, 81.)

Kristillisen kasvatuksen määrittelystä on hyvä erottaa uskontokasvatus. Uskontokasvatus on osa kunnan varhaiskasvatuksen sisältöä ja osa yhteiskunnan tarjoamaa kasvatusta. Uskontokasvatus antaa yleissivistävän kuvan uskonnollisesta kulttuuriperinnöstä. Kristillisen kasvatuksen ajatuksena on kristillisen uskon sisäistäminen ja vakaumuksen syntyminen. Kristillistä kasvatusta toteuttavat seurakunta ja koti, uskontokasvatusta yhteiskunta varhaiskasvatuksessa ja koulussa. (Petäjä 2008, 122.) Uskontokasvatuksella voi nähdä monia merkityksiä osana varhaiskasvatusta. Uskontokasvatukseen liittyy eettinen näkökulma. Sillä voidaan välittää kulttuuriperinnettä. Uskontokasvatus antaa pohjan lasten

elämänkysymyksien pohdinnalle. Se auttaa hahmottamaan monikulttuurisuuden maailmaa sekä tutustumaan omaan uskontoon sekä uskonnon rooliin yhteiskunnassa. (Kallioniemi 2008, 23)

4.2 Lapsen osallisuus

Myös kirkko pitää yllä osallisuuden teemaa. Lapsen hyvinvointiin vaikuttavat tietoisuus omasta minuudesta, tunne kuulumisesta joukkoon ja mahdollisuudet vaikuttaa elämään. Lapsi tuntee itsensä osalliseksi vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Lapsen ollessa vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten kanssa, hän kehittää samalla persoonansa monia puolia. Tätä kokemusta voi tukea arvostamalla lasta ja hänen tunteita, ajattelua ja luovuutta ikäkauden kehityksen eri vaiheissa. (Mäkelä 2011, 14- 16.)

Lapsen osallisuuden lähtökohtana voidaan pitää perustuslain ihmisoikeuksia ja lapsen oikeuksien yleissopimusta. Oikeus mielipiteeseen ja sananvapauteen ovat perusta yhteisölliseen osallisuuteen. Osana tätä on kulttuurinen osallisuus, johon kuuluu esimerkiksi lapsen oikeus lepoon, virkistystoimintaan, leikkiin sekä osallistuminen kulttuurielämään ja taiteisiin. Myös uskonnon vapaus sekä oikeus omaan kieleen ja uskontoon on osa yhteisöllistä osallisuutta. Lapsen uskonnollisen aseman lähtökohdat on kirjattu uskonnonvapauslakiin. (Iivonen 2011, 54- 57.)

Osallisuuden kokemukseen tarvitaan vuorovaikutusta toisten kanssa. Aikuinen voi luoda mahdollisuuksia sosiaaliselle kanssakäymiselle. Sosiaalinen ympäristö ja siitä muodostuvat sosiaaliset suhteet ovat tärkeä osa lapsen hyvinvointia. (Kallioniemi 2010, 175- 177.) Seurakunnan toiminnassa, kuten kerhoissa tai leirillä lapsi voi opetella sosiaalisia taitoja muiden samanikäisten kanssa. Toiminta tukee lasta huomioimaan toiset ihmiset ja lapsi saa toiminnassa mukanaolevilta aikuisilta tukea kasvuunsa. Alle kouluikäiselle kotihoidossa olevalle lapselle kerhot voivat olla ainoa paikka saada vertaisia ikätovereita ja itsenäis-

tymisen kokemuksia. Uskonnolliset juhlat ja rituaalit lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta ja tätä kautta kuulumista yhteisöön. (Puustjärvi 2010, 162- 163.)

Aihetta voidaan tarkastella myös osattomuuden näkökulmasta. Lapsen osallisuutta kirkossa ja seurakunnassa voi olla turvallisen kasvuympäristön mahdollistaminen perheiden apuna. Nykyajan muuttuvassa yhteiskunnassa osallisuus ei synny tiivistä oman yhteisön kanssa toimimisesta vaan se edellyttää toisien näkökulmien ja vieraan kunnioittamista. Ryhmän tiivis osallisuus voi jättää ulkopuolelle osattomien joukon. Monikulttuurisessa Suomessa osallisuus edellyttää kirkolta vuoropuhelua yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin ja ilmiöihin. Lasten ja nuorten kohtaamisessa tärkeänä voisi nähdä matalan kynnyksen periaatteen, jotta osallistuminen koskisi mahdollisimman monia. (Malkavaara 2011, 121-131.)

4.3 Kertomus ja yhteisöllisyys

Ihminen on kautta aikojen kertonut tarinoita ja niihin on liittynyt yhteisöllisyys. Tarinoiden kautta on välitetty sosiaalista tietoa, moraalialia ja ne ovat auttaneet selviämään elämästä. Tarinoilla on ollut myös viihteellinen ja yhteisöä ylläpitävä merkitys. (Mäkisalo - Ropponen 2007, 13.)

Kertomuksien kautta yhteisö voi siirtää arvoja ja normeja sukupolvelta toiselle. Lapsi voi kerrotun tarinan tai sadun kautta oppia suhtautumisesta elämän moiniin puoliin kuten kuolemaan, rakkauteen, kärsimykseen ja iloon. Toisaalta tarinoista voi havaita ihmiskunnan yhteiset kokemukset, jotka toistuvat samankaltaisina ympäri maailmaa. Esimerkiksi Tuhkimo-tarinasta on löydetty miltei tuhat versiota eri puolilta maailmaa kahden tuhannen vuoden ajalta. (Luumi 2006, 60-61.)

Luumi on analysoinut kansanomaisen kertomustavan piirteitä Jeesuksen vertauksissa. Hän toteaa, että kertomuksissa on vähän henkilöitä, vain tarinan kannalta välttämättömät ja yleensä Jeesuksen vertauksissa esiintyy vain kaksi hen-

kilöä kerrallaan. Jos henkilöitä on tarinassa useampi, he tulevat tarinassa esille vuorollaan ja peräkkäin. Näin kuulijan on helpompi seurata kerrottua tarinaa. Kertomus etenee lisäksi suoraviivaisesti yhden asian ympärillä ja yleensä yhden henkilön näkökulmasta kertomusta seuraten. Henkilöitä kuvataan vähän adjektiiveilla. Kuva heistä muodostuu sen kautta, miten he toimivat ja käyttäytyvät. Tarinan henkilöiden tunnetiloja ja perusteita teoille ilmaistaan vähän suoraan. Ne jäävät kuulijan pääteltäviksi epäsuorasti mielikuvituksen ja eläytymisen kautta. Tapahtumia kuvataan niukasti, mikä myös jättää kuulijalle valtaa täydentää tarinaa henkilökohtaisella tasolla. Jeesuksen vertauksissa on tyypillistä, että hän käyttää suoria ilmaisuja puheessa eli henkilöt keskustelevat toistensa kanssa. Henkilöiden yksinpuhelut ovat myös tyypillisiä. Toistot puheessa ja kuulijoilta odotetut reaktiot sanomaan ovat vertauksissa käytettyjä kerronnan keinoja. (Luumi 2006, 188- 197.)

Tämä analyysi Jeesuksen vertauksien kertomistavan periaatteista sisältää paljon samankaltaisuuksia, mitä draamallisessa työtavassa ja draaman kerronnassa olen oppinut olevan tyypillistä. Asioita katsotaan yleensä yhden päähenkilön näkökulmasta, tarinassa on selkeä alku ja loppu ja se keskittyy kuvaamaan asioita tietyn teeman pohjalta. Näytelmätekstit ovat suoraa kerrontaa ja kuulijan tai katsojan sekä näyttelijän varaan jää ilmaista ja tulkita mielikuvituksellaan tarinan selittämättä jääneet asiat ja täydentää ne toiminnaksi. Tämä tekee tarinoista ajattomia, koska tarinan kuulija ja kokija voi sisällyttää tarinaan oman arvomaailmansa ja kulttuurinsa lähtökohtia. Myös se, että katsoja haastetaan ottamaan kantaa, on draamallisen työtavan yksi piirre.

Draamallinen rakenne, jossa on alku, keskikohta ja loppu on Aristotelien draaman suljettu muoto. Kuulija tai katsoja samaistuu henkilöihin, jotka toimivat saavuttaakseen jotakin ja tavoitteiden tielle ilmaantuu esteitä. Tarinan tapahtumien kautta henkilö näyttäytyy eri tilanteissa, joissa he osoittavat luonteensa. Luonne kerrotaan tapahtumien välityksellä. Henkilöllä on tarinassa yleensä jotain, mitä vastaan hän joutuu taistelemaan ja tämän kautta kuulijalle tai katsojalle herää mielenkiinto, miten henkilö tilanteesta selviää eli miten tarina loppuu. (Aaltonen 1993, 49- 54.)

Luumi toteaa:

Kristillinen uskonto on kertomususkonto ja kirkko pohjimmiltaan kertomusyhteisö.

Hän pohjaa ajatuksensa sille, että kertova julistus on osa Raamatun historiaa ja uskonnon olemusta. Kertomuksen luonteeseen kuuluvat sen luomat mielikuvat, jotka herättävät tunteita. Esimerkiksi Raamatun kielen sanasymbolit kivi, aurinko ja kallio luovat mielikuvaa Jumalasta. Kielitieteilijä Weinrichin myötä alettiin ymmärtää, että arvot ja merkitykset välittyvät kertomusten ja symbolien kautta. Kertomus välittää jonkun henkilön kokemuksen kuulijalle. Raamatun kertomukset ovat kirjoitetussa muodossa, mutta ne voidaan suullisen kertomisen kautta tuoda toisenlaisessa muodossa koettavaksi. (Luumi 2006, 202.-13.)

Raamatun kertomuksissa tarina sisältää usein lopuksi pohdinnan, joka liittyy tarinaan. Laupias samarialainen – vertauksessa Jeesus kysyy lopuksi kuulijoilta, kuka oli kertomuksen lähimmäinen. Kertomuksen samarialainen oli tuohon aikaan juutalaisten keskuudessa kartettava ihminen. Jeesus laittoi samarialaisen vertauksessaan auttajaksi ja vertauksen avulla loi pohjan keskustelulle lähimmäisestä. (Luumi 2006, 106- 107.)

Kertomuksien ja tarinoiden luoma tilanne mahdollistaa eettisen pohdinnan. Prosessidraamassa tämä on vastaantuleva ongelma tai este, johon etsitään ratkaisuja. Esimerkiksi leikkikirjan harjoituksessa sadun päähenkilö Kissa Kippurahäntä ei löydä yöpaikkaa kissojen kaupungista. Tarinan kautta osallistujat tarjoavat erilaisia ratkaisuja ja eläytyvät kokemaan muiden kissojen ennakkoluuloa uutta asukasta kohtaan. He saavat kokemuksen yksinäisyyden tunteesta, joka Kippurahännällä on uudessa ympäristössä.

Luumi perustelee, että kertojan ei tarvitse tulkita tai selittää kertomusta. Katsoja ja kuulija tekevät sen tarinan seuraamisen mukana. Tarinan kiinnostavuus tulee osittain kuulijan mahdollisuudesta havaita asioita ja tulkita tarinaa. Kertomus näyttäytyy ihmisille eri merkitysten kautta. Lapsi tai aikuinen näkee kertomuksen eri puolia, mutta kumpikin voi samaistua jollain tasolla ja löytää yhteyksiä omiin

tunteisiin tai elämään. Toisaalta kertomuksen avulla ihminen voi samaistua tarinaan ja tulla kuulluksi huomatessaan oman elämänsä yhtymäkohdat kerrottuun tarinaan. Yksilöllisen kokemuksen kautta vahvistuu yhteisöllisyys, jos sama kertomus koskettaa monia ihmisiä. (Luumi 2006, 225- 229.)

5 LAPSEN AJATTELUN KEHITTYMINEN

Pieni lapsi elollistaa asioita ja se on tyypillistä hänen ajattelulleen. Aurinko, kivet tai lelut mielletään eläviksi. Vähitellen ajattelu kehittyy ja lapsi oppii vertailemaan, etsimään yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia ja oppii syy-seuraus-suhteen. Lapsi oppii vähitellen luokittelemaan ja huomaamaan yhteyksiä eri asioiden välillä. Käsitteiden laajentuessa lapsi oppii sanallistamaan ajan ja paikan. Havaintojen tekeminen on tärkeää ajattelussa. Lapsen ajattelun tietoinen kehittäminen on päiväkodin ja esikoulun eräs lähtökohta, jotta lapsi saa mahdollisuuden havainnoida, tutkia ja tehdä johtopäätöksiä ja kehittää loogista ajatteluaan. Lapsen ajattelulle on tyypillistä aluksi itsekeskeinen ajattelu, jossa tilanteet nähdään omasta näkökulmasta ja ajattelu ei ole loogista. Ajattelun kehittyessä se muuttuu loogisemmaksi ja järkiperaisemmäksi. Ajattelussa lapsi oppii myös käsittelemään useampaa asiaa samanaikaisesti yhden sijaan. 6-vuotias oppija kiinnostuu jo oman kokemusmaailman ulkopuolisista asioista ja ymmärtää tapahtumien syitä ja seurauksia. Hän kiinnostuu merkeistä ja symboleista kuten kirjaimista. (Brotherus ym. 2002, 79- 84.)

5.1 Esikoululainen oppijana

Kuusivuotiaat ovat vaiheessa, jossa taidot ja käyttäytyminen voivat olla hyvin epätasaisia. He saattavat jossain tilanteessa vastata käyttäytymisessään kahdeksanvuotiasta ja jossain toisessa asiassa olla lähempänä nelivuotiaan taitoja. Kuusivuotiaat ovat innokkaita oppimaan ja tutkimaan asioita. Heillä on myös vahva kiinnostus kieleen ja erilaisiin sanaleikkeihin. He ovat aktiivisia ja leikkivät paljon. (Brotherus 2004, 6.)

Lapsen oppimiseen ja ajatteluun vaikuttaa ympäristö ja siinä olevat ihmiset; opettajat, vanhemmat, kaverit. Vuorovaikutuksen kautta lapsen ajattelu kehittyy. Kodin lisäksi lapsen tärkeä sosiaalinen ympäristö on esikoulu. Ympäristöllä ja sen toimintakulttuurilla on merkitystä lapsen ajattelun kehittymisessä ja oppimi-

sessä. Toimintakulttuuriin vaikuttaa yhteisön arvot, tavat, tottumukset, säännöt, normit, roolit ja odotukset. Päiväkodin toimintakulttuuriin kuuluu tiimityöskentely eli lapsiryhmästä vastaa yleensä useampi aikuinen. Koulumaailmassa toimitaan yleensä niin, että luokasta vastaa yksi opettaja. (Brotherus 2004, 7-12.)

Siegler (Brotherus ym. 2002, 84.) on havainnut sosiaalisen merkityksen oppimisessa. Hänen mukaansa oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa vanhempien, kavereiden, opettajien ja lähiyhteisön kanssa. Näillä sosiaalisilla suhteilla on merkitystä, miten lapsi ajattelee ja millaisia taitoja hän oppii. Oppimisen taustalla vaikuttaa myös asenteet ja arvot. Kulttuuri ja uskomukset vaikuttavat lapsen oppimiseen Sieglerin mukaan yhtä paljon kuin lapsen lahjakkuus.

5.2 Lapsi oppii leikkimällä

Brotherus tutki väitöskirjassaan toimintaympäristön vaikutusta esikoululaisten oppimiseen. Hän tutki erityyppisiä esikoulun toimintaympäristöjä kuten koululuokan tapaista opetusta, päiväkotiin liittyvää esikouluopetusta, sekä toimintaympäristöä koulun yhteydessä, joka kuitenkin toimi itsenäisesti päiväkodissa. Kaikissa toimintaympäristöissä lasten sitoutuneisuus lisääntyi sadunomaisissa ja vapaissa leikeissä. Myös satujen kuuntelun lapset kokivat tärkeinä. Aikuisen läsnäolo ja osallistuminen leikkiin nostivat sen merkitystä. Lapsilla oli toiveita oppimisen suhteen etenkin äidinkieleen. Lapset kokivat myös tärkeäksi ja mielekkääksi esikoulussa ulkoilun. (Brotherus 2004, 252.)

Fisher ja Madsen ovat todenneet (Brotherus ym. 2002, 77), että lapsen sitoutumisen ja tarkkaavaisuuden lähtökohtana on konkreettinen materiaali, jota lapsi saa työstää. Toinen sitoutumista helpottava asia on opettajan konkreettinen materiaali, jota opettaja käyttää, työstää tai tutkii. Myös yhdessä tekeminen ja tutkiminen lisäävät lapsen intensiteettiä. Sadut ja tarinat ja niiden käyttäminen lapsen omien kokemusten välittäjänä lisäävät lapsen tarkkaavaisuutta opittavassa asiassa.

Sinkkonen puhuu leikin merkityksestä ja toteaa, että lapsi luo omat lelunsa leikkiin ja niille merkityksiä. Leikissä lapselle syntyy todellisuuden vierelle leikin ja fantasian maailma. Hänen mielestään lapsi tarvitsee leikkiinsä hyvin vähän valmiita leluja, sillä lapsella on kyky rakentaa leikki vähäisten elementtien ympärille. Leikki heijastelee lapsen senhetkistä kehitystä ja elämää ja leikin tarkoituksena on hänen mukaansa auttaa lasta selviytymään maailmassa. Lapset käsittelevät ja jäsentävät maailmaansa leikin avulla. (Sinkkonen 2008, 224.)

5.3 Vuorovaikutus lisää oppimista

Leskinen perustelee ryhmän merkitystä oppimisessa ja hänen mielestään ryhmän hyvällä yhteishengellä voi parantaa oppimistuloksia, työntekoa ja lisätä viihtyvyyttä ryhmässä sekä osallistumista. Toiminnalliset harjoitukset edistävät luottamuksellisen ja rennon ilmapiirin syntymistä. Silloin ryhmän on helpompi käsitellä kiusaamista ja syrjimistä tai muita vaikeita asioita. Erilaisten ryhmän toimintaa tukevien pelien ja leikkien kautta voi oppia vuorovaikutustaitoja, kuuntelemista, puhumista, itsetuntemusta sekä yhteistyötaitoja. (Leskinen 2009, 13.) Myös Brouillette (2010) on todennut tutkimuksessaan, että taidelähtöiset menetelmät ryhmässä toteutettuna tukevat lapsen sosiaalisten taitojen kehittymistä. Hän haastatteli tutkimuksessaan 1.-4. – luokan opettajia, jotka lisäsivät draamaa työtavaksi eri oppiaineisiin projektin ajaksi. Lyhyelläkin aikavälillä oppilaisissa oli havaittavissa positiivisia oppimista edistäviä piirteitä. Esimerkiksi draaman avulla eettiset keskustelut olivat syvällisempiä ja oppilaat olivat aktiivisempia keskustelemaan. (Brouillette 2010, 19-21.)

Hakkarainen selvittää Kravtsovan (ks. 1999) ajatuksia lasten keskinäisestä vuorovaikutuksesta oppimistilanteessa. Oppiminen tapahtuu lapsilla vuorovaikutuksessa toisten lasten ja aikuisen kanssa. Yhdessä tekeminen motivoi oppimaan. Lasten välinen yhteistyö kehittyy vähitellen. Ensin lapsi tarkastelee maailmaa oman näkökulman kautta ja kehittyessään oppii ottamaan muiden näkökulmia huomioon. Yhteistyö on haastavaa alle kouluikäiselle. Yhteinen leikki, jossa on säännöt, opettaa taitoja, joita tarvitaan vuorovaikutuksellisessa kanssakäymi-

sessä. Yhteinen leikki on alku yhteiselle oppimiselle. Lasten vuorovaikutusta selvitettiin erilaisin peleihin ja ongelmaratkaisuun perustuvien menetelmien ja päätelmien oli, että yhteistoiminnalliset vuorovaikutustaidot olivat kiinteästi yhteydessä psykologiseen kouluvalmiuteen ja koulutyöskentelytaitoihin. (Hakkarainen 2002, 100- 103.)

Ryhmän jäsenet antavat toisilleen ajattelun ja toiminnan tasolla erilaisia virikkeitä ja tämä lisää innostusta oppimiselle. Ryhmäläisten yhteinen tavoite ja vertais-tuki tukevat yksilön oppimista. (Repo- Kaarento 2007, 24- 25.) Yhteistoiminnallinen oppiminen on työtapa, johon ovat vaikuttaneet monet kasvatussuuntaukset. Yhteistoiminnallisessa työtavassa on piirteitä eri aikojen vallitsevista oppimiskäsityksistä kuten humanistisesta, behavioristisesta, kognitiivisesta ja konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä. David Johnson ja Roger Johnson kehittivät työtapaan 1960-luvulla ja nimesivät sen yhteistoiminnallisen oppimisen malliksi. Yhteistoiminnallisen työtavan avulla tuetaan ryhmän jäsenten sosiaalisia taitoja ja ryhmätyötä. Tämän uskotaan lisäävän motivaatiota oppia ja työskentelyyn keskittymistä. Sosiologi Elisabeth Cohen huomasi, että yhteistoiminnalliset työtavat auttoivat heterogeenisessä monikulttuurisessa ryhmässä. Työtapa vähensi ryhmäläisten eriarvoisuutta ja statuseroja suhteessa toisiinsa. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa suuri ryhmä jaetaan pienryhmiksi. Kilpailua ryhmässä pyritään vähentämään ja ryhmä yhdessä tekee tehtäviä ja keskustelee niistä. (Repo- Kaarento 2007, 34- 36.)

6 DRAAMAKASVATUS JA LEIKKIKIRJAN SYNTY

Heikkinen on määritellyt draamakasvatuksen olevan esteettinen prosessi. Tämän prosessin kautta ymmärretään kulttuuria ja maailmaa. Draamakasvatuksessa leikin ja teatterin keinoin syvennyttään käsiteltävään asiaan ja etsitään uusia näkökulmia ja luodaan vaihtoehtoisia mahdollisuuksia hahmottaa menneisyyttä, nykyhetkeä ja tulevaisuutta. Draamakasvatus voidaan jakaa eri genreihin. Prosessidraama on draamakasvatuksen genre, jossa osallistujat yhdessä ohjaajan kanssa luovat kokonaisuuden ja eläytyvät draamaan ja tekevät sen merkitykselliseksi itselleen. Sitä ei esitetä ulkopuolisille vaan kaikki osallistuvat. (Heikkinen 2004, 30.)

Tässä luvussa yhdistän draamakasvatuksen teorian käytännön kokemukseen eli otan esimerkkejä leikkikirjan tarinasta ja harjoituksista. Kirjan toteutuksessa pidin tärkeänä lähtökohtana, että sen suunnitteluun liittyi yhteys käytäntöön ja lasten kokemusten huomioiminen. Syksyllä 2011 aloitin kirjan suunnittelun toteuttamalla leikkituokiot Liikuntaesikoulu Hyppiksen lapsille pienryhmissä. Tavoitteena oli tukea esikoulun lasten ryhmätyöskentelytaitoja. Teemaksi valittiin erilaisuus. Menetelmänä projektissa käytin draamakasvatusta osallistavan draaman keinoin. Tärkeänä lähtökohtana oli, että prosessi kohdistuisi konkreettisesti lasten hyvinvointiin ja esikoulun arkeen ja että lapset saisivat tutustua draamakasvatuksen avulla toteutettavaan tarinalliseen leikkiin. Työntekijät jakoivat lapset neljään ryhmään, jossa kussakin oli viisi tai kuusi lasta. Pidin jokaiselle ryhmälle samat leikkituokiot. Leikkituokioita oli kolme kullekin ryhmälle.

Leikkituokioiden pohjalta kirjoitin leikkikirjan. Sen tarkoituksena on palvella jatkossa esikoulun työntekijöitä ideoimaan vastaavia leikkikokonaisuuksia tai hyödyntämään kyseisiä leikkejä muun esiopetuksen tukena. Lisäksi minulla on vuosien kokemus omista luomistani tarinoista, joita en ole tullut kirjoittaneeksi vaan ne matkaavat päässäni ryhmältä toiselle, muokkaantuvat ryhmän mukana ja saapuvat taas seuraavalle ryhmälle.

Oma oppimistavoitteeni oli jäsentää käytännön työssä käyttämiäni draamakasvatuseleikkejä kirjalliseen muotoon ja kehittää niitä esikoululaisille sopivaksi.

6.1 Lähestymistapoja draaman suunnitteluun

Draamaa voi suunnitella monista eri lähtökohdista. Ryhmän kiinnostuksen mukaan voidaan valita aihe, opettaja voi valita aiheen, jota ryhmä lähtee kehittämään esimerkiksi improvisaation avulla, opettaja voi neuvotella ryhmän kanssa yhdessä aiheen ja työskentelytavan esimerkiksi, tehdäänkö valmis esitys vai pidetäänkö draama ryhmän sisäisenä kokemuksena. Eräs vaihtoehto on, että opettaja valitsee draamalle sisällön ja muodon. Tämän hyötynä on, että draamatarinan sisään on opettajan helppo rakentaa opittavat asiat etukäteen. Haitaksi voi muodostua se, että opettaja hallitsee liikaa prosessia ja oppilaat pyrkivät toteuttamaan opettajan odotuksia eivätkä niinkään kykene luoviin uusiin ratkaisuihin. (Owens & Barber 1998, 22- 23.)

Suunnittelin leikkituokioihin alustavan draamatarinan ja siihen liittyvät työtavat valmiiksi ryhmälle. Valintaani vaikutti se, että ilman tuntisuunnitelmaa lasten olisi ollut vaikeaa muuttaa tavanomainen leikki juuri draamaleikiksi, koska heillä ei ollut kokemusta draaman työtavoista. Pohdin etukäteen, muodostuisiko draama liian opettajakeskeiseksi ja kykenisinkö säilyttämään leikkituokioissa avoimuuden muutoksille ja ehdotuksille. Tavoitteena oli saada leikkituokioihin spontaani ilmapiiri ja pyrin siihen, että alustavasti kirjoitettu tarina ja harjoitukset eivät sitoisi liikaa työskentelyä. Olin valinnut leikkituokioihin useita leikkejä, joista kuitenkin kokemuksesta tiesin, että kaikkea ei ehdi leikkiä, mutta ne toimivat varasuunnitelmana muuttaa tunnin kulkua lasten palautteen ja ideoiden pohjalta.

Draaman suunnittelussa on tärkeää huomioida seuraavat asiat: tavoitteet ryhmän valmiuksien ja kehitystason mukaan, draaman kiinnostava ja innostava sisältö, välineet ja materiaalit, tila ja tilanne, jossa luodaan mahdollisuus draamatyöskentelylle ja selkeä sopimus sen aloittamisesta. Draamaopettajan eetti-

nen harkinta on tärkeää. Hänen on hyvä pohtia, miten eri asioita esitetään ja tuodaan julki, ja vahvistetaanko näillä ennakkoluuloja vai voidaanko asiaan tuoda uutta näkökulmaa esimerkiksi suhteessa sukupuoleen, rotuun, erilaiseen kulttuuriin tai maahan liittyen. On hyvä pohtia, miten erityistä tukea tarvitsevat osallistujat voidaan huomioida ja saada mukaan draamatyöskentelyyn. Esimerkiksi, kuinka iso ryhmä voi kooltaan olla, jotta tunnelma säilyy keskittyneenä ja rentona. Suunnitelma, miten työskentelyä arvioidaan ja mihin arviointi painotetaan, ryhmän, opettajan vai yksilön työskentelyn arviointiin ja miten sitä raportoidaan, on huomioitava. (Owens & Barber 1998, 26- 27.)

Hamiltonin mielestä (Heikkinen 2002) draamakasvatuksessa voidaan oppia sisällöstä eli asiasta, ilmiöstä tai ongelmasta, jota käsitellään draamallisina menetelmin. Toinen taso on osallistujan ilmaisun kehittyminen ja kolmas taso on sosiaalisten taitojen kehittyminen eli kuinka toimitaan yhdessä yhteisen asian eteen. Neljäntenä näkökulmana on draaman ja teatterin muoto, josta opitaan eli havaitaan, kuinka draamaa luodaan. Draamakasvatuksessa oppiminen on prosessi, joka syntyy oivaltamisesta, kokeilemisestä ja kokemusten kautta oppimisesta. Tämänkaltainen oppiminen ei tapahdu hetkessä ja vaatii oppijalta itseohjautuvuutta. Se ei välttämättä tapahdu yhden draamaprosessin aikana, vaikka toisaalta yksikin draamaprosessi voi olla merkityksellinen ja luoda uusia näkökulmia. (Heikkinen 2002, 138,145.)

Draamakasvatuksen tarkoituksena voi nähdä aktiivisen kulttuurin tutkimisen ja muokkaamisen. Ihmisen hahmottaessa erilaisia rooleja hänen ymmärryksensä yhteiskunnasta lisääntyy ja hänen on helpompi hyväksyä erilaisuutta muissa ihmisissä. (Heikkinen 2002, 146.) Yhdessä tekeminen ja kokeminen luovat yhteisöllisyyttä. Erilaisten ihmisten tarinat jaettuna muiden kanssa lisäävät havaintoa, että ei ole vain yhtä oikeaa tarinaa, vaan yhteisö muodostuu monenlaisista mielipiteistä ja äänistä, jotka on tärkeää saada keskusteluun mukaan. Keskusteluun tarvitaan aikaa ja taide voi toimia rauhallisena hyvänolon tilana, joka mahdollistaa syvemmän pohdinnan yksin tai yhdessä muiden kanssa. (Bardy 2003, 30.)

6.2 Prosessidraama luo kysymyksiä

Prosessidraama on draamakasvatuksen genre, jossa osallistujat yhdessä ohjaajan kanssa luovat kokonaisuuden ja eläytyvät draamaan ja tekevät sen merkitykselliseksi itselleen. Sitä ei esitetä ulkopuolisille vaan kaikki osallistuvat. Prosessidraamassa lähtökohta on toimia draamatarinan ja tilanteen luomassa hetkessä tutkien sitä eri rooleista käsin. Tilanteissa huomio kohdistetaan eri roolien käyttäytymiseen, ei niinkään roolihahmojen esittämiseen. Prosessidraamassa osallistujille annetaan mahdollisuus astua rooleihin, joita tarvitaan teeman käsittelyssä. Opettajan tehtävänä on suunnitella roolit siten, että ne antavat yhteyden tarinaan ja aiheeseen. Prosessidraaman kautta opettaja antaa samalla mahdollisuuden tutustua draamaan taidemuotona ja osallistujat saavat kokemuksia draamaan liittyvistä työtavoista. Jotta draamakasvatus menetelmänä toimisi, tärkeää on suunnitella toimivaa ja kiinnostavaa draamatyöskentelyä. (Bowell 2005, 16.)

Draamakasvatus mahdollistaa erilaisten oppimistapojen hyödyntämisen sekä ryhmätyön muodot. Ne edellyttävät toisaalta oppijalta tunteiden käsittelyä sekä fyysisiä ja henkisiä taitoja toimia ryhmässä. Draamatarinoiden maailmojen kautta voidaan herättää keskustelua ja pohtia erilaisia mielipiteitä ja toimintatapoja. Tätä kautta ne edistävät ajattelun kehittymistä. (Owens & Barber 1998, 11.)

Ennen jokaista leikkikokonaisuutta kirjoitin tarinaa ja suunnittelin siihen sopivat draamaleikit, mutta jätin tarinan lopun avoimeksi. Tarina kertoo pienestä hyljätystä kesäkissasta, Kippurahännästä, joka lähtee etsimään itselleen kotia. Se on muuten samanlainen kuin muut kissat, mutta sen häntä on kummallisen oranssi. Ensimmäinen leikkituokio eteni niin, että ensin lapset kuuntelivat, kun kerroin heille tarinaa. Otin tarinaan mukaan Kippurahännän hahmon käsinukke-
na ja toimin nukken kautta Kippurahännän roolissa. Käsinukke oli vangitseva elementti ja lapset seurasivat hahmoa keskittyneesti. Käsinukesta muodostui tärkeämpi hahmo kuin olin osannut ajatella ja se alkoi elää omaa elämäänsä lasten keskuudessa. Koin, että vuorovaikutus lapsiin syntyi käsinuken avulla.

Tarinassa vuorotteli sadun kerronta, opettaja käsinuken roolissa Kippurahäntänä ja draamaleikit.

Valitsin tarinan päähenkilöksi eläimen. Olen huomannut aikaisemmin vetämälläni draamatunneilla, että lasten on helpompi eläytyä aluksi satuhahmoihin tai eläimiin. Esimerkiksi Kissa Kippurahäntä voi tuntea itsensä rakastuneeksi tai murheelliseksi, mutta se ei tapahdu suoraan itselle vaan roolihenkilölle. Roolihenkilön avulla voi kuitenkin löytää yhteyden omiin tunteisiin ja niiden ilmaistamiseen.

Draamakasvatuksen merkitys on, että sen avulla voidaan ilmaista tunteita ja ajatuksia, jotka eivät arkipäivässä ole mahdollisia. Draaman antama rajattu muoto, jonka Heikkinen määrittelee symboliseksi kulttuuriksi, toimii tilana tutkia ja kokea asioita. (Heikkinen 2004, 24.) Draamaleikin kokemukset tulevat osallistujista ja sitä kautta syntynyt leikki ja tarina kuvaa ihmistä ja ympäristöä. Osallistujat peilaavat leikin kautta itseään ja voivat hahmottaa ympärillään olevaa todellisuutta uusista näkökulmista ja lisätä ymmärrystään maailmasta. (Heikkinen 2004, 58.)

6.3 Draamaharjoitusten pohjana yhteinen sopimus

Toiminnan alkaessa tehdään draamasopimus. Draamasopimus on sopimus siitä, että sitoudutaan leikkiin ja uskotaan leikissä tapahtuviin asioihin. Samalla tavalla kun teatteriesityksessä katsojana eläydymme esitykseen ja uskomme näyttelijän roolihenkilöksi, prosessidraamassa ryhmän on sopimuksella uskottava tekemäänsä leikkiin ja elettävä sen luomassa todellisuudessa. Leikki ei onnistu, jos kaikki eivät ole siinä mukana tai sopimuksesta ei pidetä kiinni. (Heikkinen 2004, 65.) Draamasopimus on draamaohjaajan ja ryhmän tekemä yhteinen sopimus, jossa sitoudutaan toimintaan draaman keinoin joko lyhyeksi aikaa kuten leikkituokioksi tai pidemmäksi aikaa, kuten kerhovuodeksi. Draamasopimuksessa annetaan lupa osallistua tai myös lupa vetäytyä sivuun draamasta, jos siltä tuntuu. (Owens & Barber 1998, 14.)

Leikkituokioissa draamasopimus tehtiin tunnin alkaessa, kun kerroin kuka olen ja minkälaisia leikkihetkiä tulen pitämään ja kerroin, että halutessa leikistä voi vetäytyä sivuun patjalle. Sopimuksen teko jatkui venyttelyn aikana:

Kokeillaan kaikki, miten Kippurahäntä venytteli.

Myöhemmin tarkensin sopimusta, esimerkiksi opettaja roolissa käsinuken avulla:

Autatteko minua pakkaamaan matkalaukun? Tai: Lähdetään kaikki yhdessä kävelemään tuohon Kippurahännän metsään.

Nämä sopimukset auttoivat kaikkia leikkimään samaa kuviteltua leikkiä. Jos sopimuksessa on yhdessä määritelty jumppapatjat oijiksi, joiden yli hypitään, on kaikkien yritettävä toimia tämän sopimuksen mukaan. Yhteiset sopimukset leikissä edistävät yhteisen tarinan syntymistä.

Sopimus jatkuu tarinassa, kun Kippurahäntä löytää matkalaukun. Matkalaukku on oikea pieni lasten matkalaukku. Leikkituokio eteni seuraavasti: Opettaja käsinuken eli Kippurahännän roolissa tutkii matkalaukkuja ja toteaa sen tyhjäksi. Kissa päättää lähteä matkalle etsimään itselleen kotia. Lasten kanssa yhdessä pohditaan, mitä Kippurahäntä voisi tarvita matkalla. Pohdinta tapahtuu draama-leikin avulla, jossa jokainen saa vuorotellen esittää käyttävänsä näkymätöntä tavaraa ja muut yrittävät arvata, mistä esineestä on kyse. Kun muut ovat arvanneet, näkymätön esine laitetaan matkalaukkuun. Opettaja voi roolissa käsinuken avulla auttaa keskustelussa.

Lapset ehdottivat pieneen matkalaukkuun isoja tavaroita kuten imuria ja ruohonleikkuria. Ryhmässä osa lapsista oli sitä mieltä, että pieneen laukkuun ei voi pakata isoja tavaroita. Selitykseksi ryhmä päätti yhdessä, että laukun täytyy olla taikamatkalaukku, jotta sinne voi laittaa suurempiakin tavaroita. Teatterissa ja draamassa voidaan näin yhteisen sopimuksen myötä mahdollistaa monia asioita, ja sen mielenkiinto syntyy juuri näistä oivalluksista.

6.4 Aistimielikuvat ovat ilmaisun lähtökohta

Ensimmäinen leikkikerta jatkui aistikokemuksella. Ryhmä sai liikkua vapaasti tilassa, johon tarinan mukaan Kissa Kippurahäntä lähti matkalle kävellen metsään. Kuviteltu metsä rakentui eläytymisen kautta opettaja roolissa - tekniikalla ja tarinasta, jota samalla kerroin. Sanoin esimerkiksi:

Kissa Kippurahäntä kävelee metsässä ja havunneulaset pistelevät hänen käpäliinsä, kokeilkaa, miltä se voisi tuntua.

Lapset saivat kuvitella, miltä jokin asia tuntuu, kuulostaa, näyttää, maistuu tai tuoksuu. Tilaan luotiin tarinaan sopivia merkityksiä, jumppamatot toimivat ojina, jonka yli hypittiin ja viltit ja tyynyt muuttuivat majan rakennusaineiksi.

Prosessidraamassa tarinan fiktio ja roolit luodaan yhdessä ryhmän kanssa ja opettaja roolissa - menetelmä on osa tarinan kerrontaa. Prosessidraama eroaa esimerkiksi perinteisestä näytelmäesityksestä, jossa katsoja katsoo tarinaa, siinä, että prosessidraamassa on mahdollista vuorotella tarinan maailman ja todellisuuden välillä. Tarinaa voidaan välillä katsoa etäältä keskustellen ja jälleen jatkaa tarinan kautta eläytymistä. (Heikkinen, 2004, 34.) Esimerkiksi sanoin draamatarinassa:

Kissa Kippurahäntää väsytti, koska hän oli kävellyt pitkän matkan metsässä. Nyt hän pohti, mihin voisi levähtää. Osaatteko sanoa, mihin hän voisi käydä lepäämään?

Lapset saivat ehdottaa, mihin Kippurahäntä voisi käydä lepäämään. Ehdotuksien perusteella päädyttiin rakentamaan Kippurahännälle maja kuvitellun ison puun juurelle.

Prosessidraamassa voidaan tarinaan ottaa etäisyyttä ja käydä läpi tapahtunutta, pohtia ja antaa selityksiä tapahtuneelle. Näin tunteet ja koetut asiat on mahdollista kokemuksen jälkeen sanallistaa. (Heikkinen 2004, 34.) Esimerkiksi:

Miltä Kippurahännästä mahtoi tuntua, kun hän kävi nukkumaan metsään?

Lapsille annettiin mahdollisuus jatkaa tarinaa ja tuoda omia mielikuviaan esille draamatarinassa. Vastauksena saattoi olla, että sammal tuntui pehmeältä tai kissalla oli ikävää ja yksinäistä. Joidenkin mielestä Kippurahännällä oli lämmin olla. Toiset ajattelivat, että kissaa varmasti pelotti. Lasten ehdotuksia kokeiltiin tarinassa ja eläytymisen kautta ehdotukset muuttuivat puheen tasolta aistien ja tunteiden avulla koettaviksi.

Tarinaa eläytymistä voi tukea ja auttaa harjoituksin. Tilan luominen ja rajaaminen kankailla, huonekaluilla tai elementeillä voi tehdä draaman todemmaksi. (Owens & Barber 1998, 34) Tilan luominen on tavallaan lavastamista, mutta se ei tarkoita teatterilavastusta, vaan uusien merkitysten löytämistä tilassa jo valmiina oleville huonekaluille tai esineille. Puvustamisella voidaan myös rohkaista rooliin ja tilanteeseen eläytymistä. Puvustus on yleensä viitteellinen ja se luodaan mielenkiinnon ja keskustelun pohjaksi sekä mielikuvien avuksi. (Owens & Barber 1998, 34)

Leikkikirjassa Kissa Kippurahännän merkinä on oranssi neulottu häntä. Rekvisiittana on matkalaukku. Iso huivi toimii käsinuken näyttämönä ja silloin kun käsinukke ei esiintynyt, sen voi laittaa huivin alle eli pois näyttämöltä. Näin nukken illuusio säilyy, eikä se jää elottomana näkyville. Ehdotan kirjassa vain vähän rekvisiittaa ja elementtejä tarinan tueksi, koska haluan jättää tilaa lasten mielikuvitukselle. Jumppapatjat ja tyynyt saavat eri leikeissä eri merkityksiä. Leikkituokioita on jatkossa myös helpompi kokeilla, koska rekvisiitta on helppo hankkia.

Musiikin avulla voi myös lisätä eläytymistä ja äänimaisema voidaan luoda käyttäen valmista musiikkia, ihmisääniä, omasta kehosta syntyviä ääniä ja soittimia (Owens & Barber 1998, 31). Musiikki ja äänet toivat leikkituokioissa lisävirikkeitä liikkumiseen ja toisaalta auttoivat rentoutumaan. Ne loivat osaltaan maisemaa ja toimivat tilan lavastuksena. Musiikin kautta draamatarinaan sai luotua rytmin-

vaihdoksia ja se toimi tehokeinona. Leikkikirjassa on musiikkiehdotuksina instrumentaalista kantelemusiikkia, luonnonääniä sekä lastenlauluja.

7 LASTENOHJAAJIEN NÄKEMYS TYÖSTÄÄN SEURAKUNNASSA

Esittelin valmiin draamakasvatusmateriaalin eli leikkikirjan kahdelle seurakunnan lastenohjaajalle. He lukivat materiaalin etukäteen ja kommentoivat sitä vapaamuotoisessa haastattelutilanteessa. Haastattelu järjestettiin seurakunnan tiloissa ja kesti noin tunnin. Haastatteluun oli alustavasti sovittu aihepiiri eli lasten draamakasvatusmateriaali ja seurakunnan lapsityö eli se toteutettiin teeman pohjalta. Olin kirjoittanut valmiiksi listan kysymyksiä, joita kävimme läpi vapaasti keskustellen. Kysymysrunko on liitteenä (ks. liite 1.) Tein haastattelutilanteessa muistiinpanoja. Toinen lastenohjaajista oli lisäksi kirjoittanut ajatuksia leikkikirjasta etukäteen ja hän antoi kirjallisesti nämä kommentit.

7.1 Menetelmänä haastattelu

Teemahaastattelussa on yleensä teema tiedossa, mutta kysymyksille ei ole tarkkaa järjestystä tai muotoa. Siinä on piirteitä sekä lomake-haastattelusta että avoimesta haastattelusta. Haastattelun etuna on, että haastateltava voi kertoa aiheesta vapaasti ja luoda merkityksiä siitä. Keskustelu, jossa ollaan vuorovaiikutuksessa, mahdollistaa joustavuuden ja aihepiiriin voi saada monia näkökulmia lisäkysymysten ja tarkennusten kautta. Haastattelun ongelmana on, että tilanne kuten haastattelun paikka, haastattelija ja haastattelun kokonaisuus voi vaikuttaa vastauksiin. Haastateltavat saattavat haastattelutilanteessa haluta antaa sosiaalisesti hyväksytyjä tai oikeaksi oletettuja vastauksista. Haastateltava saattaa tuntea tilanteen jollain tasolla myös uhkaavaksi. (Hirsjärvi ym. 2008, 200- 203.)

Haastattelu voidaan toteuttaa yksilö-, pari- tai ryhmähaastatteluna. Kaksi tai useampi henkilö haastateltavina yhtäaikaisesti voi tehdä tilanteen vapautuneemmaksi verrattuna yksilöhaastatteluun. Toisaalta yksilöhaastatteluista on paljon esimerkkejä, joissa tilanne on ollut luonteva. Ryhmähaastattelussa, johon parihaastattelu luetaan, ryhmä voi laajentaa näkökulmaa ja auttaa muistami-

sessä. Toisaalta ryhmän sisäiset jännitteet saattavat vaikuttaa haastattelutilanteissa. Tutkijan kannattaa tehdä valinta tutkimuksen aiheen ja haastateltavien perusteella ja pohtia, mikä antaa tutkimuksessa parhaan tuloksen. (Hirsjärvi ym. 2008, 205.)

Mielestäni tämä haastattelumuoto sopi teeman käsittelyyn, koska ajattelin, että haastateltavat voisivat puhua luontevasti keskustellen työstään ja liittää käsiteltävän asian eli leikkikirjan ja draamakasvatukseen siihen. Lastenohjaajat ovat työssään lisäksi tasavertaisessa asemassa, joten näiden perustelujen pohjalta päädyin parihaastatteluun. Pyrin valitsemaan haastatteluun kysymykset, joiden avulla saisin monipuolisesti tietoa lastenohjaajien työstä ja käytetyistä työmenetelmistä ja sen kautta leikkikirjan soveltamisesta heidän omaan työhön.

7.2 Lastenohjaajien taustatiedot ja työnkuva

Haastattelussa lastenohjaajat olivat paikalla yhtäaikaisesti. Haastattelu voidaan määritellä parihaastatteluksi (parihaastattelusta ks. Hirsjärvi ym. 2008, 205). Lastenohjaajien työajat ja aikataulu huomioitiin haastattelun ajankohdassa. Haastatteluajan löytäminen oli lastenohjaajille haaste, ja myös he toivoivat, että haastattelussa molemmat olisivat paikalla yhtä aikaa.

Molemmilla lastenohjaajilla oli usean vuoden työkokemus lasten parissa. Taustalla oli pyhäkoulutyötä sekä työtä koulussa ja päiväkodissa. Toinen lastenohjaajista oli koulutukseltaan luokanopettaja sekä erityisopettaja ja toinen sosionomi-diakoni. Draamakasvatuksen osalta molemmilla oli taustalla joitakin lyhyempiä ilmaisutaidon opintoja. Näissä lastenohjaajan työtehtävissä molemmat olivat aloittaneet vajaa vuosi sitten. Nykyinen työ koostui päiväkerhon, avoimen perhekerhon sekä koululaisten iltapäiväkerhon suunnittelusta ja ohjaamisesta sekä kesäkerho- ja leirityöstä.

Lastenohjaajien vetämistä ryhmistä päiväkerho kokoontuu kaksi kertaa viikossa kolme tuntia kerrallaan ja iltapäiväkerho kokoontuu päivittäin. Päiväkerhossa

käy 13 lasta, mutta kaikki eivät ole paikalla joka kerta, joten ryhmässä on monesti paikalla vähemmän. Iltapäiväkerhossa käy keskimäärin 13 koululaista. Päiväkerholaiset ovat 3- 6 – vuoden ikäisiä ja iltapäiväkerholaiset 7-8 vuoden ikäisiä. Päiväkerhon ohjelmaan kuuluvat yleensä hartaus, toiminnallinen hetki, eväiden syönti, vapaata leikkiä ja ulkoilu.

Kysyin, minkä lastenohjaajat kokevat seurakunnan lapsityössä tärkeänä. Näin vastasi toinen lapsiohjaajista:

Olla läsnä ja rakastaa lapsia ja, että kristillisyyttä näkyy.

Hän tarkensi vielä, että toiminnan pohjana ovat kirkkovuosi ja ajankohtaan sopivat hartaudet ja raamatunkertomukset. Heidän mielestään seurakunnan lapsityöhön liittyviä arvoja olivat lähimmäisen rakkaus, lapsen ja lapsuuden kunnioittaminen ja arvostaminen ja erilaisuuden hyväksyminen.

Toinen ohjaajista koki, että seurakunnan lapsityössä voi ottaa lapsia yksilönä huomioon enemmän kuin päiväkodissa tai koulussa, koska ryhmät ovat pienempiä. Hänellä oli kokemusta työstä päiväkodissa ja koulussa.

Täällä on aikaa lapsille enemmän (kuin isossa ryhmässä) ja on helppompaa saada välitön vuorovaikutus aikaan.

7.3 Taidelähtöiset menetelmät lastenohjaajien työssä

Molemmat kertoivat käyttävänsä taidelähtöisiä menetelmiä työssään paljon. Laulut, leikit, askartelu ja muut käden taidot ovat luonnollinen osa toteuttaa lapsityötä. Heidän mielestään lapset tarvitsevat kiinnostuksen ja oppimisen tueksi erilaisia aistein ja konkreettisten virikkeiden kautta toteutettuja tuokioita. Esimerkiksi hartauksista ohjaajat kertoivat, että nuket ovat mielenkiinnon herättäjinä aikuisen esittäminä.

Nuket näyttölee. Mutta lapset eivät esiinny.

Ohjaajat itse toimivat nukken roolihahmona käsinukella esitettäessä. Toisen lastenohjaajan mielestä lasten laittaminen rooliin kahlitsee ja jäykistää kerhotilannetta. Joulujuhlaesitys oli toteutettu perinteisen draaman keinoin eli oli ollut näytelmä, joka oli esitetty. Ohjaajat kokivat, että esittävän teatterin tekemiseen ja onnistumiseen voisi olla hyvä saada lisää ohjaustaitoja. Kokonaisia leikkituokioita osallistuvan draaman keinoin, jossa lapset ryhmänä eläytyvät yhdessä tarinan kautta ja aikuisen kanssa tilanteeseen, oli työssä vähemmän käytetty menetelmä.

7.4 Lastenohjaajien ajatuksia yhteishengen tukemisesta ryhmissä

Olin kiinnostunut haastattelussa kuulemaan, miten seurakunnan lastenohjaajat ovat kokeneet lasten ryhmätyöskentelyn onnistumisen. Kysyin heiltä lisäksi, ovatko he löytäneet tarpeeksi materiaalia ja leikkejä yhteishengen luomisen tueksi.

Lastenohjaajat kokivat, että päiväkerholaiset harjoittelevat ryhmässä toimimista ikätasonsa mukaisesti. Kolmevuotias ei vielä osaa ottaa leikeissä aina muita huomioon ja ryhmän ja kaverien merkitys korostuu iän myötä. Päiväkerhon 4-5 – vuoden ikäiset luovat jo enemmän yhteisiä leikkejä. Päiväkerhon yksi tavoite on, että lapset saavat ikäistensä seuraa ja oppivat sosiaalisia taitoja toisten lasten kanssa. Päiväkerho eroaa lastenohjaajien mielestä toiminnaltaan päiväkodin tai esikoulun ryhmästä ajan osalta. Päiväkodissa ja esikoulussa lapset toimivat päivittäin useamman tunnin samassa ryhmässä. Päiväkerho on ajaltaan lyhyempi, koostuu eri-ikäisistä lapsista ja kokoontuu kaksi kertaa viikossa. Lapset ovat kerhossa suhteellisen lyhyen aikaa ja toiminnan vapaaehtoisuuden vuoksi ja elämäntilanteiden kautta lapsilla on taukoja kerhossa käyntiin. Esimerkiksi sairauden vuoksi oli haastatteluviikolla useampi lapsi pois. Lastenohjaajat selvittivätkin, että paikalla on keskimäärin sama määrä lapsia, mutta lapset ryhmässä hieman vaihtelevat perheiden elämäntilanteiden myötä.

Lastenohjaajat kokivat eduksi päiväkerhon pienen lapsimäärän ryhmän toimimisen kannalta. He eivät kokeneet, että heiltä puuttuisi erityisiä keinoja ryhmätöiden tukemiseksi, mutta uusi materiaali on heistä aina virkistävää. Lastenohjaajat näkivät leikkikirjan harjoitukset oivallisena lisänä ryhmätyöskentelyn tukena ja suunnittelivat, että niitä voisi käyttää kerhotyön ohella seurakunnan leirityössä.

Toinen lastenohjaajista vastaa iltapäiväkerhosta. Iltapäiväkerhoon lapset tulevat ja lähtevät eri aikaan ja kerhossa on mahdollisuus valita eri toiminnoista. Koulupäivän jälkeen toiminta ei ole samalla lailla yhtenäisesti ryhmälle ohjattua ja iltapäiväkerho on koululaisten vapaa-aikaa. Tällöin toiminnassa ei ole keskeisenä ajatuksena tai tarpeena ryhmän tiivis yhdessä toimiminen. Lastenohjaaja kertoi, että ryhmäytymisen keinoja on luontevasti toiminnassa kuten yhteiset alttarihetket ja satupiirit ja yhdessä ryhmänä tekeminen sekä vapaat leikit ryhmissä. Iltapäiväkerhossa on ollut syksyllä tutustumisleikkejä.

8 LEIKKIKIRJAN ARVIOINTI

Leikkikirjan on tarkoitus tehdä draamaa näkyväksi, sillä usein draamaleikit jäävät vain ryhmän omaksi kokemukseksi. Ajatuksenani oli, että leikkikirjassa yhdistyisi draamalle ominainen vuorovaikutuksellisuus sadunkerrontaan. Koostin kaksi samanlaista kirjaa leiketekniikalla. Kirjassa on satu Kissa Kippurahännästä ja kolme tunnin pituista leikkituokiota. Leikkituokioihin on kirjoitettu ohjeistus leikistä aikuiselle, leikin muunnelmaehdotuksia, leikkeihin tarvittava materiaali sekä leikin tavoitteet. Kirjassa on kuvia ja piirroksia, koska halusin siitä satukirjanomaisen, jotta se visuaalisuuden kautta kiinnostaisi lapsia. Jatkokäyttöä ajatellen en käyttänyt lasten valokuvia vaan rakensin tarinan käsinukesta otettujen valokuvien, rekvisiitan ja piirrosten ympärille. Kirjat ovat käsintehtyjä yksittäiskappaleita, joilla halusin viestittää, että draamakasvatuksen dokumentoinnissa voi toteuttaa luovuutta ja mielikuvitusta.

Onnistuneessa draamakasvatuksessa on mukana dialogisuus. Jarmo Lintunen nostaa esiin oppimisen vuorovaikutuksellisuuden, joka tapahtuu kokemusten ja yhteisen tiedon luomisen tapahtumana. Kokemuksellisessa oppimisessa opettaja on yhdessä ryhmän kanssa avointen kysymysten äärellä tekemässä havaintoja ja päätelmiä. (Lintunen 1995, 109.) Lapsen näkökulmasta olisi tärkeää, että lapselle jäisi varhaislapsuudesta muistoja ja elämyksiä sekä hyviä kokemuksia tärkeiden aikuisten ja lasten kanssa. Tunnekokemusten merkitys on varhaislapsuudessa suuri. (Kaskela & Kekkonen 2006, 16- 22.) Kasvatuskumppanuuden tavoitteena on, että lapsi nähdään ja ymmärretään kokonaisvaltaisesti ja lapsen tarpeiden sekä toiveiden havaitseminen on toiminnan lähtökohta. On tärkeää pohtia, miten lapselle puhutaan ja mitä puhutaan. (Kaskela & Kekkonen 2006, 17.)

Tämä menetelmä mahdollisti mielestäni sen, että pääsin osalliseksi esikoulu-
laisten kanssa yhteisestä kokemuksesta. Kirjoittaessani Kissa Kippurahännän
tarinaa pidin mielessä lasten kautta saadut näkemykset, jotka ovat lasten anta-
maa arviointia ja lasten äänen kuulemista. Suunnittelin tarinaa etukäteen, mutta

lopullisen muotonsa se sai esikoulun lasten kanssa. Leikkikirjan kirjoittamisen tukena toimivat havaintoni draamaleikkituokioista työpäiväkirjan muodossa.

8.1 Arvioita leikkituokioista lasten näkökulmasta

Lapset antoivat palautetta koko prosessin ajan. Joku lapsista saattoi sanoa kesken leikin haluavansa leikkiä jotain muuta tai lapset pyysivät majanrakennusleikkiä uudestaan leikittäväksi. Tämänkaltaiset reaktiot otin draamaopettajana huomioon, sillä ne kertoivat lasten keskittymisestä tai väsymisestä. Lapset olivat kiinnostuneita ja uteliaita. Rekvisiittana olleet pieni matkalaukku ja käsinukke piilossa huivin alla olivat heistä jännittäviä ja he odottivat innokkaasti näiden asioiden yhteyttä tarinaan. Käsin kosketeltava materiaali, kuten pehmeä kissa käsinukke oli lapsille mieluinen ja he halusivat joka kerta tunnustella sitä.

Palautteen antoa harjoiteltiin menemällä harjoitustilassa siihen kohtaan salia, jossa oli kokenut onnistumisen hetken tai, jossa oli ollut vaikeaa tai epävarmaa. Tämä auttoi lapsia muistamaan tunnin kulkua ja hahmottamaan oppimaansa. Vaikeimmaksi hetkeksi lapset merkitsivät usein vapaan liikkumisen musiikin tahdissa. Tämän olin myös ohjaajana havainnut. Leikki, mikä alkoi vapaalla liikkunnalla musiikin tahdissa, saattoi joillekin lapsille tarkoittaa juoksemista ja vaaratilanteita aiheuttavaa liikkumista. Muutin leikkiä kokemusten perusteella leikkikirjassa enemmän eläytyvään ja ohjeistettuun suuntaan.

Lapset tekivät ehdotuksia ja muovasivat leikkejä. Alkuvenyttelyssä, jossa kissa Kippurahäntä teki aamuvenytykset, eräs ryhmä ehdotti, että voisivatko he keksiä itse liikkeitä. Samantapaisia lasten omia ehdotuksia tuli kaikilta ryhmiltä eri harjoituksissa. Mielestäni se kertoi lasten vahvasta osallistumisesta, he eivät vain toteuttaneet aikuisen luomaa kokonaisuutta vaan olivat itse alusta alkaen vahvasti vaikuttamassa siihen ehdotuksineen.

Heikkinen on huomionnut arvioinnissa eri-ikäiset oppijat. Oppilasarvioinnin pää-tarkoituksena on, että oppilas näkee oman edistymisen ja keinot, joiden avulla

voi kehittyä. Opettaja oppii näkemään arvioinnin kautta oppilaan haasteet ja vahvuudet ja voi kehittää opetusta sen mukaan. Palautteen annossa kannattaa huomioida ikä ja lapset voivat antaa palautteen esimerkiksi piirtämällä tai hetken merkitsemisellä tilasta. (Heikkinen 2004, 141- 142.)

8.2 Omia havaintoja leikkikirjan menetelmästä

Joitakin asioita toistui kaikissa leikkituokioissa. Satu ja tarinan kerronta kiinnostivat kaikkia lapsia ja he keskittyivät kuuntelemaan ja seuraamaan tarinaa. Käsinukke ja opettaja roolissa lisäsivät tarinaan eläytymistä sekä ohjeiden ja draaman sääntöjen noudattamista. Esimerkiksi lapset helposti unohtivat, että tilassa ei voi turvallisuussyistä juosta. Kun otin kissojen kaupungin pormestarin roolin, joka määräsi liikkumaan kaupungissa kävellen, lapset lopettivat juoksemisen ja eläytyivät leikin kautta sääntöön.

Käsinukke kiehtoi lapsia ja moraaliin liittyvät keskustelut syntyivät Kissa Kippurahännän ja lasten välille. Lapset saivat ryhmänä auttaa Kippurahäntää selviämään vaikeista asioista ja he saivat keksiä ratkaisuja ja tekivät yhdessä valintoja. Majan rakennusleikki oli lapsille mieluista ja sitä toivottiin joka leikkituokion alussa. Oma havaintoni oli, että leikissä lapset unohtivat itsensä, koska olivat niin keskittyneitä tekemään vilteistä kotia sadun kissalle.

Olen esittänyt perusteita draaman hyville puolille. Haluan tuoda vastapainoksi esiin haasteita, joita olen oman kokemuksen kautta havainnut menetelmän soveltamisessa. Ujot ja arat lapset saattavat kokea draaman työmenetelmät vaikeana tai ahdistavana. Harjoituksissa draaman antama ilmaisun liikkumatila voi olla liian suuri ja lapset kokevat rajattomuuden turvattomuudeksi. Draama sisältää kokeiluja ja ohjaajalla on suuri eettinen vastuu, että niitä ei toteuteta vastoin kenenkään tahtoa. Draamaharjoitukset saattavat nostaa osallistujissa esiin muistoja tai vaikeita tunnetiloja ja ohjaajan vastuulla on huomata, kuinka pitkälle ilmaisussa voidaan mennä. Draamaa käytetään myös terapian muotona, mutta draamaopettaja ei ole terapeutti ilman terapeutin koulutusta. Monet draama-

leikeistä ovat tavallisia perinneleikkejä, mutta muuttuvat draamallisen yhteyden ja tarinan välityksellä vasta toisenlaisia merkityksiä luovaksi. Draamallinen työtapa vaatii tilaa ja ilman sitä draaman järjestäminen voi olla vaikeaa. Sopivan ryhmäkoon suunnitteleminen on tärkeää, draamaa on haastavaa toteuttaa kouluuokassa tai vastaavan kokoisessa ryhmässä. Draamallinen työtapa vaatii keskittynyttä ilmapiiriä, yllättävät keskeytykset saattavat häiritä samoin kuin taideesityksessä. Myös ryhmäläisten poissaolot vaikuttavat yllättävän paljon työskentelyyn. Kaikki lapset eivät halua ilmaista itseään taiteellisesti tai draamaleikin kautta. Prosessidraama jää helposti vain ryhmän sisäiseksi kokemukseksi, toisin kuin esittävämpi teatteri, joka tehdään yleisölle ja jossa esimerkiksi vanhemmat pääsevät teoksesta osalliseksi.

8.3 Lastenohjaajien näkemykset leikkikirjasta

Valmista leikkikirjaa arvioivat seurakunnan lastenohjaajat. Molemmat lastenohjaajat pitivät leikkikirjan ulkoasua ja ohjeistusta selkeänä ja ymmärrettävänä. Heidän mukaansa materiaalin ymmärtäminen ei vaatinut erityistä draamakasvatuksen osaamista ja he olivat sitä mieltä, että ilman kokemusta draamana menetelmästä, materiaalia olisi helppo kokeilla. Heidän mielestään teemat ystävyys ja erilaisuuden hyväksyminen sopivat erittäin hyvin seurakunnan lapsityöhön ja Kissa Kippurahännän tarinaa voisi soveltaa leikkeineen osina tai kokonaisuutena. Lastenohjaajien mielestä leikkimateriaali sisälsi paljon tunteiden käsittelyä ja ilmaisemista, mikä ei monissa toisissa toiminnallisissa menetelmissä ole niin luontevasti painottunut.

Osan leikeistä ohjaajat epäilivät olevan liian vaikeasti hahmotettavia 3-4 – vuoden ikäisille. Näitä olivat kirjainleikit, joissa kirjoitetaan tai piirretään kirjaimia sormella ilmaan sekä pantomiimileikki, jossa lapset pantomiimisesti näyttävät toisilleen tavaroita ja muut yrittävät arvata. Samoin paikanvaihtoleikit ovat ohjaajien mielestä olleet pienille kerholaisille vaikeita. Iltapäiväkerholaisille materiaalia pidettiin tarinan osalta hieman lapsellisena, mutta leikit olisi sovellettavissa tämänikäisille pienemmissä ryhmissä.

Leikkituokioiden vaatiman tilan arveltiin olevan haaste. Päiväkerhon puolella kirjan liikuntaleikit eivät lastenohjaajien mukaan välttämättä olisi turvallisia tai tilaa pitäisi järjestellä ja lapsiryhmää jakaa eri toimintoihin. Esimerkiksi osan ollessa ulkona toiset leikkisivät draamaleikkejä sisällä. Leikkikirjassa tuokiota on rakennettu noin tunnin mittaisiksi ja tuokioita pidettiin päiväkerhotoimintaan pitkinä. Lastenohjaajien mielestä tuokiota voisi jakaa lyhyemmiksi, jotta ne soveltuisivat pienemmille päiväkerholaisille.

Kokonaisuutena lastenohjaajat olivat perehtyneet materiaaliin huolella ja palautteesta välittyi kokemus lasten kanssa työskentelystä. Heillä oli ehdotuksia, miten leikkejä voisi muuttaa toimivimmiksi pienten lasten osalta helpottamalla tai muuttamalla leikkejä. Kirjainleikin tilalle he ehdottivat oman nimen sanomista ja pantomiimileikkiin he pohtivat, voisiko tavaroita laittaa matkalaukkuun jotenkin toisella tavalla. Kissakäsinukke-idea kiiteltiin ja se konkretisoi tarinaa päiväkerhoikäisille.

Toinen lastenohjaajista teki havainnon, että materiaali on juuri omiaan esikoululaisille, mutta heidän työssään esikouluikäisiä ei juuri ole. Päiväkerholaiset ovat nuorempia ja iltapäiväkerhossa on koululaisia. Huomasin, että vaikka olin suunnitellut materiaalin yleispäteväksi, materiaali on esikouluikäisille ominta.

Olin kiinnostunut haastattelussa kuulemaan, syntyikö lastenohjaajilla ajatuksia, miten leikkikirjan draamakasvatusmenetelmää ja leikkejä voisi soveltaa johonkin toiseen tarinaan, esimerkiksi Raamatun kertomuksiin ja miten materiaalia voisi muuttaa hengelliseksi. Lastenohjaajien mielestä leikkikirjan tarina ja teemat sopivat sellaisenaan toteutettavaksi. Heidän mielestään hengellisyyttä voisi tuoda leikkeihin esimerkiksi musiikkivalintojen kautta, mutta he kokivat, että tarina voisi olla juuri Kissa Kippurahännän tarina. Lastenohjaajat painottivat, että lapsille asiat ilmentyvät kokemusten, aistien ja oman tekemisen kautta. Keskustelussa ilmeni, että Raamatun kertomukset ja niiden lähestyminen toiminnallisten tai taidelähtöisten menetelmien kautta on kuitenkin kerhotyössä ominaista.

9 JOHTOPÄÄTÖKSET LEIKKIKIRJAN SOVELTAMISESTA

Lastenohjaajien haastattelussa vastausten positiiviseen sävyyn saattoi vaikuttaa oma roolini keskustelutilanteessa, jossa kysyin mielipiteitä tekemästani materiaalista. Kehittävä näkökulma tuotti mielestäni ideointiin painottuvan keskustelun. Haastattelun etuna oli, että keskustelussa saatoin esittää tarkentavia kysymyksiä ja lastenohjaajilla oli mahdollisuus kysyä tarkennuksia materiaaliin. Haastattelu toimi suunnitelmana toteuttaa draamallinen leikkitarina, joten sen voi nähdä perustana työmenetelmien kehittämiseksi lastenohjaajien työssä.

9.1 Draamaleikit ryhmäytymisen tukena

Leikkikirjan harjoitukset oli suunniteltu esikoululaisille ja haastattelun perusteella osa leikeistä saattaa olla vaikeita tätä pienemmille. Leikkituokiot voivat olla liian pitkiä kerhotyöhön, joten leikkejä pitäisi helpottaa ja soveltaa. Käsinnukke koettiin puolestaan suoraan soveltuvana pienille kerholaisille. Lastenohjaajat kiinnittivät huomiota tilaan ja ryhmien kokoon leikkituokioiden toteuttamisessa, mutta keksivät ratkaisuja näihin pulmiin. Kommentit vahvistivat käsitystäni, että draama suunnitellaan ja toteutetaan ryhmän lähtökohdista ja leikkikirja oli onnistunut suunnittelultaan alkuperäiselle kohderyhmälle eli esikoululaisille.

Ryhmäytyminen on seurakunnan kerhossa eri merkityksessä kuin päivittäin koontuvassa esikoulussa. Käytännönsyistä harvempien ja lyhyempien kokoontumisten vuoksi päiväkerhossa ryhmäytymisprosessi etenee hitaammin. Lasten ikä vaikuttaa myös ryhmäytymiseen. Toisaalta lapset tutustuvat mahdollisesti pienessä ryhmässä helpommin ja heitä voidaan huomioida mahdollisesti tämän vuoksi enemmän yksilöinä.

Iltapäiväkerhossa eriaikaisuus eli lasten tulo ja lähteminen asettaa toiminnalle haasteen ryhmäytymisen osalta. Iltapäiväkerhot toimivat paikkana, johon tullaan koulun jälkeen. Sen on tarkoitus olla myös paikka levolle ja läksyjen teolle. Liian

tarkka ohjelma ja sisältö voi koulupäivän jälkeen tuntua lapsista raskaalta. Leikkikirjan kokonaisuuden ei haastattelussa katsottukaan soveltuvan niin hyvin iltapäiväkerhoon. Alkusyksyn tutustumisleikkeihin se voisi antaa virikkeitä. Ryhmäyttämistä edistävien harjoitusten osalta leikkikirjan leikit soveltuvat seurakunnan lapsityössä tunnelmaa vapauttaviksi leikeiksi toiminnan alkuun. Tältä osin leikkikirja on monikäyttöinen, koska kokonaisuuksista voi ottaa leikkittäväksi yksittäisen leikin. Keskustelun perusteella sain käsityksen, että lastenohjaajilla oli toisaalta ammattitaitoa ja keinoja ryhmähengen luomiseen ja toisaalta ryhmien kokoontumisen luonteen vuoksi käytetyt menetelmät tuntuivat riittävilta ja toimivilta.

Pohdin, että draaman käyttö menetelmänä säännöllisesti voisi toisaalta nopeuttaa kerholaisten tutustumista toisiinsa. Leskinen (2009) perustelee ryhmän merkitystä ja on sitä mieltä, että hyvällä yhteishengellä voi parantaa oppimistuloksia, työntekoa ja lisätä viihtyvyyttä ryhmässä sekä osallistumista. Hänen mukaansa toiminnalliset harjoitukset edistävät luottamuksellisen ja rennon ilmapiirin syntymistä. Draamakasvatus on toiminnallinen menetelmä ja tämän näkökulman mukaan voi edesauttaa ryhmän yhteishengen muodostumista. Leikkikirjan monet leikit perustuvat aistikokemuksille, fyysiseen ilmaisuun ja toisen ihmisen koskettamiseen. Tämän osalta draamakasvatuksessa painottuu ryhmään ja toiseen ihmiseen tutustuminen.

9.2 Kertomukset yhteisöllisyyden voimavarana

Työni alussa kirjoitin, että lähtökohtani on kehittämisessä ja tarkoitukseni on löytää asioista enemmän yhdistäviä tekijöitä kuin esteitä. Yhdistävänä tekijänä draamakasvatuksessa ja kirkon varhaiskasvatuksessa voi nähdä kertomisen ja kertomukset.

Kirjoittamani Kissa Kippurahännän tarina voi toimia esimerkkinä, kuinka draamaleikit voi toteuttaa useamman kerran kokonaisuutena. Leikkikirjan leikeissä osallistujat kokevat draamatarinaa ilman, että tehdään valmista esitystä. Leikki-

kirja voi inspiroida vastaavanlaisten kokonaisuuksien toteuttamista. Seurakunnan lapsityössä on monia mahdollisuuksia toteuttaa kristilliseen arvopohjaan soveltuvia teemoja. Lastenohjaajien kanssa emme keskustelleet, mikä olisi paras kerronnallinen materiaali lapsityöhön, vaan kysymys oli, kuinka voisi soveltaa leikkikirjaa. Jäin kuitenkin pohtimaan kysymystä kertomuksen merkityksestä. Raamatun kertomusten käyttäminen oli lastenohjaajille luonteva osa työtä. Vaikka leikkikirjan tarina mahdollistaa eettisen pohdinnan ja sisältää monia mahdollisuuksia, millä tasoilla asioita voi käsitellä, pohdin jatkokysymystä, miksi käyttää Kissa Kippurahännän satua, kun valmiina on Raamatun kertomukset?

Kirkon varhaiskasvatussuunnitelmassa painotetaan lapsen luontaista kykyä eläytyä tilanteissa ja ehdotetaan, että esimerkiksi Raamatun kertomuksiin liittyvä toiminnallinen leikitilanne voi edistää hengellistä pohdintaa (Kirkon varhaiskasvatuksen kehittämisen asiakirja 2008, 14).

Oma näkökulmani on, että Raamatun kertomukset olisivat kiinnostava lähtökohhta toteuttaa suunnittelemani leikkikirjan leikkejä toisenlaisessa tarinallisessa yhteydessä. Raamatun ajattomat kertomukset liittyvät luontevasti kristilliseen opetus- ja kasvatustyöhön ja seurakunnan lastenohjaajilla olisi ammattitaitoa Raamatun kertomusten teemojen käsittelyyn. Kissa Kippurahäntä etsii kotia leikkikirjaan jätin loppuun tyhjiä valkoisia sivuja ja kirjoitin:

Nyt on sinun vuorosi. Kerro ja kirjoita, millaisen tarinan sinä ja ryhmäsi loitte. Piirrä, valokuvaa, dokumentoi ja kirjoita ajatuksesi tähän.

Tällä painotan draaman ja teatterin ainutkertaisuutta ja moniulotteisuutta. Toivon herättäväni lukijan luovuuden nähdä omassa kontekstissään olevat mahdollisuudet toteuttaa draamakasvatusta.

Luumi (2006) pohtii, että kertomukset vahvistavat yhteisöllisyyttä saman kertomuksen koskettaessa monia ihmisiä. Ihminen voi tulla kuulluksi huomatessaan oman elämänsä yhtymäkohdat kerrottuun tarinaan. Mielestäni draama menetelmänä voi syventää tätä kerronnallista kokemusta ja on osa suullista kertoma-

perinnettä. Draaman muoto tuo kertomuksen lähelle ihmisen omaa kokemusmaailmaa esimerkiksi aistien avulla. Draamakasvatuksessa osallistutaan ja voidaan luoda omaa henkilökohtaista tai ryhmän yhteistä kertomusta. Bardyn (2003) mukaan juuri yhdessä tekeminen ja osallistuminen luovat yhteisöllisyyttä ja yhdessä koetut ja jaetut tarinat auttavat hahmottamaan, millaisessa yhteisössä elämme. Taide voi toimia tilana tälle syvemmälle pohdinnalle.

9.3 Yhteenveto tuloksista

Tutkimuskysymykseni oli, miten leikkikirjaa voi soveltaa. Tämän työn perusteella totean, että kirjoittamani materiaali oli suunniteltu esikoululaisille ja olin huomionut siinä esikoulun viitekehyksen eli esiopetus suunnitelman, lapsiryhmän, tilan ja ajan ja haastattelu vahvisti käsitystä materiaalin soveltumisesta esikoululaisille. Leikkikirjan leikkien toistamista toisessa yhteydessä voisi verrata näytelmätekstiin. Kirjoitettu näytelmä on aina erilainen tulkinta uudessa yhteydessä. Niin myös leikkikirjan tarina leikittynä on uusi tulkinta sen kokijoiden ja tekijöiden kautta ja mahdollinen. Draamaa voi siis soveltaa useista lähtökohdista, kuten ovat havainneet Howell ja Heap (2005), jotka painottavat draamaopetuksen eri tasoja kuten ryhmätyöskentelyä, teeman käsittelyä tai taiteellisia lähtökohtia.

Osallistavuus, tarinallisuus, yhteisöllisyys ja vuorovaikutuksellisuus ovat keskeisiä teemoja, joiden kautta draamakasvatusta on lähestytty aikaisemmissa tutkimuksissa, joista kirjoitan luvussa 2.1. Lasten palaute leikkikirjan leikeistä vahvisti käsitystäni, että draamaleikit lisäävät osallistujien yhteistä toimintaa ja sen avulla saa myönteisiä kokemuksia ryhmätyöstä. Draamaleikit perustuvat vuorovaikutukselle monella tasolla. Lastenohjaajat havaitsivat leikkikirjassa yhteyden tunteiden käsittelyyn. Kirjan draamaleikeissä vuorovaikutustaitoja harjoitellaan sanattoman viestinnän avulla esimerkiksi kokeilemalla eri tunnetiloja. Draamakasvatus on osallistava menetelmä. Leikkikirjan harjoituksissa yhdessä tekeillä luodaan yhteyttä tarinaan esimerkiksi yhteisen majan rakentamisen kautta. Leikkikirjan satu, jonka pohjalta ryhmä luo draamaleikeissä yhteisen oman tarinan, voi vahvistaa tunnetta ryhmään ja yhteisöön kuulumisesta.

9.4 Pohdinta

Lastenohjaajat painottivat omassa työssään toiminnallisia menetelmiä ja kokemuksellisuutta, joka on kerhotyössä tärkeää. Tunneilmaisu- ja aistiharjoitukset olivat lastenohjaajien mielestä materiaalissa hyvin esillä. Tältä osin materiaalin draamakasvatusmenetelmä tukee kirkon varhaiskasvatuksen ajatusta, joka korostaa toiminnallisuutta ja aistein koettuja elämyksiä lapsityössä. Toisaalta mielikuvat kouluteatteriperinteestä ja näytelmistä ovat vahvoja ja suuntaavat huomion esittävään teatteriin. Menetelmän käyttö kerhoissa jatkuvampana prosessina mahdollistaisi sen, että esimerkiksi joulujuhlaesitys voisi olla kooste eri kerhokertojen draamaleikistä.

Kirkkohallituksen strategiassa on huomioitu, että tilat kokoontumiselle täytyy olla riittävän hyvät, jotta yhteisöllisyyden kokemus on mahdollinen ja jotta yhteistointa lasten ja nuorten kanssa toteutuu (Kirkkohallitus i.a.). Haastattelussa lastenohjaajat pohtivat tilan riittävyttä draamaleikkien järjestämisessä. Käytännön resurssit eivät aina mahdollista uusien toimintamenetelmien kokeilua tai leikkimistä ja liikkumista. Vuorovaikutus ja leikki nähdään tärkeinä lapsen oppimisessa ja osallisuudessa, mutta tilojen ja toiminnan suunnittelussa tätä ei aina konkreettisesti huomioida. Draamaleikki vaatii riittävän tilan, jossa huonekalut eivät saa olla turvallisen ilmaisen esteenä. Toisaalta olen huomannut, että uusien menetelmien kokeileminen saa aikaan lisäresursseja. Uuden tarpeen myötä on helpompi perustella lisätilan tarvetta tai materiaalin hankintaa.

Leikkikirjan soveltamiseen liittyvät esteet olivat suurimmaksi osaksi käytännöllisiä kuten tilan uudelleen järjestämistä tai leikkikertojen jakamista lyhyimpiin jaksoihin. Toteuttaminen vaatii aikaisemman struktuurin muuttamista ja rohkeutta muutokseen. Turvalliset totutut toimintamallit niin päiväkodin arjessa kuin seurakunnan kerhossa voivat muodostua esteeksi uuden kokeilemiselle. Draamakasvatuksen käyttämisessä menetelmänä on siedettävä epävarmuuden tunnetta. Lopputulosta ei voi suunnitella valmiiksi ja se ei aina edes ole pääasia. Esimerkiksi lasten valtavalla innolla rakentama maja ei ulkopuolisin silmin katsottuna aina ole taidokkaan näköinen. Sen rakentaminen ja prosessi on tekijöilleen

voinut merkitä yhteistä saavutusta, joka on perusta osallisuuden kokemukselle. Näin kuvasi rakentamisen lopputulosta leikkituokioon osallistunut esikoululainen:

Tää on meidän maja. Missä peitto? Kippurahäntä voi tulla tähän. Otetaan se viereen nukkumaan.

Seurakunnan lastenohjaajien haastattelussa havaitsin myös, että draama menetelmänä edesauttaa luovien ratkaisujen keksimistä. Lastenohjaajat suunnittelivat leikkikirjan soveltamista ja suunnittelusta on hyvä jatkaa toteutukseen. Leikkikirjan harjoitusten kautta tuttu tila voi näyttäytyä toisenlaisena esimerkiksi tapahtumapaikan kuten metsän ideoimisen kautta. Sen kautta voi havaita työn toisenlaiset mahdollisuudet.

9.5 Lopuksi

Tämä työ innosti minua näkemään asioiden yhteyksiä. Leikkikirjan kirjoittaminen oli osa prosessia ja ilman esikouluryhmää ja heidän ilmaisuaan, kirjaan olisi tullut vain aikuisen näkökulma. Lastenohjaajien haastattelussa sain arvokasta palautetta kirjasta ja sen kehittämistä ja se auttoi hahmottamaan asioita laajemmassa merkityksessä sekä saamaan käsitystä seurakunnan lapsityöstä kyseisessä seurakunnassa. Selvitin taustateoriaa esiopetuksesta, kirkon varhaiskasvatuksesta, draamakasvatuksesta, osallisuudesta ja tarinallisuudesta ja nämä olivat osa oppimista. Tutkimuksellinen näkökulma toiminnallisen menetelmän eli draamakasvatuksen tarkasteluun oli mielenkiintoista ja sen sanoittaminen oli osa oppimisprosessia. Kolme eri koulutusnimikettä; sosionomi, diakoni ja lastentarhanopettaja ja aiheen valitseminen tämän pohjalta opinnäytetyöhön oli vaativaa. Toisaalta monialaisuudessa on mielestäni paljon myönteistä ajatellen tulevaa sosiaalialan työkenttää.

LÄHTEET

- Aaltonen, Jouko 1993. Käsikirjoittajan työkalupakki. Helsinki: Valtionhallinnon kehittämiskeskus.
- Bardy, Marjatta 2003. Pahuuden jäljillä. Teoksessa Mari Krappala ja Tarja Pääjoki (toim.) Taide ja Toiseus. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, 17- 30.
- Bowell, Pamela & S. Heap, Brian 2005. Prosessidraama - polkuja opettamiseen ja oppimiseen. Helsinki: Draamatyö.
- Brotherus, Annu; Hytönen Juhani & Krokfors Leena 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka.2.painos. Helsinki: WSOY.
- Brotherus, Annu 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Brouillette, Liane 2010. How the Arts Help Children to Create Healthy Social Scripts: Exploring the Perceptions of Elementary Teachers. University of California, Irvine, California, USA. Viitattu 2.4.2012. Saatavissa [http:// www.nelliportaali.fi](http://www.nelliportaali.fi), EBSCO. Tuloste tekijän hallussa.
- Hakkarainen, Pentti 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, Hannu 2002. Draaman maailmat oppimisalueina - draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, Hannu 2004. Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille. Helsinki: Kansanvalistusseura.

- Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2007. Tutki ja kirjoita.13. - 14. painos. Helsinki: Tammi.
- livonen, Esa 2011. Lapsen oikeuksien yleissopimus. Teoksessa Suvielise Nurmi ja Kaisa Rantala (toim.) Näyn ja kuulun - lapsen etu ja osallisuus. Helsinki: Lasten Keskus Oy, 39- 60.
- Kallioniemi, Arto 2008. Varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen kehitys. Teoksessa Tiina Kangasmaa, Heljä Petäjä ja Päivi Vuorelma (toim.) Lapsenkaltainen, uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Lasten Keskus Oy, 9-23.
- Kallioniemi, Arto 2010. Lapsen kokonaisvaltainen hyvinvointi uskontokasvatuksessa. Teoksessa Martin Ubani, Arto Kallioniemi ja Juha Luodeslampi (toim.) Kokonaisvaltainen kasvatus, lapsi ja uskonto. Helsinki: Lasten Keskus Oy, 169- 187.
- Kaskela, Marja & Kekkonen Marjatta 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta – opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Helsinki: Stakes.
- Kirkon varhaiskasvatuksen kehittämisen asiakirja 2008. Kirkon kasvatus- ja nuorisotyö/Kirkkohallitus.
- Kujasalo, Päivi 1994. Draamaopettaja – kasvattaja vai teatteriohjaaja? Teoksessa Jaakko Lehtonen ja Helena Tantt-Knapp (toim.) Draama. Nyt. – kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 33- 45.
- Kuuluvainen, Jaana 1994. Draaman teoriaa 1990-luvun alun Englannissa. Teoksessa Jaakko Lehtonen ja Helena Tantt-Knapp (toim.) Draama. Nyt. – kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 10-22.

Laki lasten päivähoitosta 1973/36, 19.1. 1973. Viitattu 10.2.2012.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>

Lamminmäki-Vartia, Silja 2010. "Ai, noi muslimithan ei kai saa tehdä enkeleitä": Uskonto ja uskontokasvatus monikulttuurisen päiväkodin arjessa ja kasvattajien puheessa. Tutkimus. Helsingin yliopisto. Viitattu 10.3.2012. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/21670/ainoimus.pdf?sequence=2>

Laurila, Aleksis; Sormunen, Heidi & Vuoria, Eeva 2012. Pieni pala pyhää. Materiaali osallistavaan uskontokasvatukseen. Opinnäytetyö. Diak Itä, Pieksämäki. Viitattu 5.3.2012. <http://publications.theseus.fi/handle/10024/39440>

Leskinen, Eija 2009. Ryhmä toimimaan! Vinkkejä tutustumiseen, oppimiseen ja yhteistyöhön. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lintunen, Jarmo 1995. Kokemuksellinen oppiminen ja pedagoginen draama. Teoksessa Jaakko Lehtonen ja Jarmo Lintunen (toim.) Draama. Elämys. Kokemus – kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, 109- 122.

Luttinen, Hilikka 2006. Miten vuorovaikutusleikki tukee lapsen sosiaalisia taitoja vuoropäiväkodissa? Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 10.3.2012.
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/7793/URN_NBN_fi_jyu-2006553.pdf?sequence=1

Luumi, Pertti 2006. Kertojan käsikirja. Helsinki: Lasten Keskus

Malkavaara, Mikko 2011. Osallisuus, kirkko ja sen teologia. Teoksessa Suvielise Nurmi ja Kaisa Rantala (toim.) Näyn ja kuulun. Lapsen etu ja osallisuus. Helsinki: Lasten Keskus Oy, 109- 135.

- Martin, Mari 2003. Katseemme kohtaavat. Ja me hymyilemme. Teoksessa Mari Krappala ja Tarja Pääjoki (toim.) Taide ja Toiseus. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, 69- 78.
- Muhonen, Mervi & Tirri, Kirsi 2008. Mitä on kristillinen kasvatus? Teoksessa Jouko Porkka (toim.) Johdatus kristilliseen kasvatukseen. Helsinki: Lasten Keskus.
- Mäkelä, Jukka 2011. Osallisuuden merkitys lapsen ja nuoren kehitykselle. Teoksessa Suvielise Nurmi ja Kaisa Rantala (toim.) Näyn ja kuulun. Lapsen etu ja osallisuus. Helsinki: Lasten Keskus Oy, 13- 23.
- Mäkisalo- Ropponen, Merja 2007. Tarinat työn tukena. Helsinki: Tammi.
- Opetushallitus 2000. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Viitattu 30.11.2011 <http://www02.oph.fi/ops/esiopetus/esiops.pdf>
- Ostern, Anna-Lena (toim.) 2001. Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita. Jyväskylä: Yliopistopaino
- Owens, Allan & Barber, Keith 2002. Draamasuunnistus – prosessidraaman arviointi ja reflektointi. Helsinki: Draamatyö.
- Petäjä, Heljä 2008. Varhaiskasvatuksen uskontokasvatus. Teoksessa Jouko Porkka (toim.) Johdatus kristilliseen kasvatukseen. Helsinki: Lasten Keskus.
- Piispa, Tiina 2011. Leikkikenttä – teatteri- ja draamakasvatus osana teatteritahtumaa. Pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Pitkänen, Jori 2008. Pedagoginen liveroolipelaaminen historian opetusmetodinä. Pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto.

Porvoon kaupungin esiopetussuunnitelma. Porvoon kaupunki i.a. Viitattu 29.9.2011

http://www.porvoo.fi/easydata/customers/porvoo2/files/muut_liitetiedostot/paivahoito_ja_esiopetus/esiopetussuunnitelma.pdf

Pulli, Tuula 2010. Totta ja unta: draama puhe- ja kehitysvammaisten ihmisten yhteisöllisenä kuntoutuksena ja kokemuksena. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Puustjärvi, Anita 2010. Uskonto ja lapsen mielenterveys. Teoksessa Martin Ubani, Arto Kallioniemi ja Juha Luodeslampi (toim.) Kokonaisvaltainen kasvatusta, lapsi ja uskonto. Helsinki: Lasten Keskus Oy.157-168.

Repo-Kaarento, Saara 2007. Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Sinkkonen, Jari 2008. Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun. Helsinki: WSOY.

Suomen evankelis-luterilaisen kirkon lapsi- ja nuorisotyön missio ja visio sekä strategia 2010. Kirkkohallitus. Viitattu 28.3.2012. http://www.evlslk.fi/files/39/lapsi_ja_nuorisotyon_strategia04.pdf

LIITTEET

LIITE 1: Haastattelukysymykset seurakunnan lastenohjaajille

Haastateltavien taustatiedot

Kuinka kauan olet ollut tässä työssä?

Aikaisempi työ seurakunnassa ja muu aikaisempi työ?

Oma nykyinen työnkuva?

Koulutus?

Oletko käyttänyt draamakasvatusta/teatteri-ilmaisua menetelmänä? Muita taidelähtöisiä menetelmiä?

Seurakunnan lapsityö

Minkä koet seurakunnan lapsityössä tärkeänä?

Millaisia arvoja seurakunnan lapsityöhön mielestäsi liittyy?

Materiaalin eräs tavoite oli tukea lasten ryhmäytymistä ja ryhmässä toimimista. Miten olet kokenut vastaavan asian lasten kerhoissa tai muussa toiminnassa? Oletko mielestäsi löytänyt tarpeeksi materiaalia ja harjoituksia ryhmäytymisen tueksi ja koetko sen tarpeelliseksi omissa ohjaamissasi ryhmissä?

Kysymykset leikkivihkosta

Mitä mieltä olet materiaalin ohjeistuksesta? (selkeys/vaikeaselkoisuus ja missä ilmeni erityisesti?)

Teemat

Miten näet leikkimateriaalin valmiiden teemojen soveltuvan seurakunnan kerhoon?

Koetko, että materiaalissa olisi jotain, joka on ristiriidassa seurakunnan lapsityön arvojen/lähtökohtien kanssa? Jos, niin mitä?

Miten soveltaisit niitä hengellisiin aihepiireihin? Ehdotuksia soveltamisesta?

Toteutettavuus

Olisiko leikkituokiot mahdollista käytännössä toteuttaa tai mikä voisi olla toteuttamisen esteenä?

Minkä kokoisia ovat ohjaamasi seurakunnan lapsiryhmät?

Minkä kokoiselle ryhmälle ohjaisit tämänkaltaiset leikkituokiot?

Minkä ikäisten lasten kanssa työstäisit materiaalia?

Miten materiaali soveltuisi erityistä tukea tarvitsevien lasten kerhotoimintaan tai mikä voisi olla esteenä?

Arvioi materiaalia pedagogisesta näkökulmasta?

Miten materiaalissa on huomioitu lasten ikätason mukainen kehitys? Esim. esikouluikäiset? Miten arvioit materiaalin soveltuvan tätä nuoremmille?

Yleisarvio leikkimateriaalista? Kehitettävää/kiitettävää?