

KUMMITUS BUU BUU,
MARIANNA JA TERÄTINKONE
– osallistava teatteriprojekti päiväkotia Helmessä

Jenni Tarpila
Opinnäytetyö, kevät 2013
Diakonia-ammattikorkeakoulu
Sosiaalialan koulutusohjelma
Sosionomi (AMK) +
lastentarhanopettajan kelpoisuus

TIIVISTELMÄ

Tarpila, Jenni. Kummitus Buu buu, Marianna ja terätinkone – osallistava teatteriprojekti päiväkotit Helmessä. Kevät 2013, 116 s., 4 liitettä.

Diakonia-ammattikorkeakoulu, Sosiaalialan koulutusohjelma, sosionomi (AMK) + lastentarhanopettajan kelpoisuus.

Opinnäytetyö oli teatteriprojekti, jolla pyrittiin tukemaan lasten osallisuutta. Samalla tahdottiin käynnistää päiväkodin käytäntöjen kehittäminen. Projekti toteutettiin syyskaudella 2012 Espoossa sijaitsevassa päiväkotit Helmessä. Tällöin päiväkotiyhteisöön kuului 21 yli kolmevuotiasta lasta sekä neljä aikuista. Toiminta sisälsi lasten yhdessä keksimän tarinan, tarinaan tutustumisen, satumaailman luomisen ja roolihahmojen rakentamisen. Lasten päätöksellä tarinasta tehtiin myös esitys rekvisiittoineen.

Perustana osallisuuden kuvaamiselle opinnäytetyössä käytettiin Harry Shierin luomaa osallisuuden polkujen tasomallia. Sen on tutkittu sopivan päiväkotien osallisuuden hahmottamiseen. Päiväkodissa osallisuus tarkoittaa lapselle yhteisön jäsenyyttä, oikeutta vaikuttaa yhteisön toimintaan, osallistumista päätöksentekoon, valinnan mahdollisuuksia sekä vapaaehtoisuutta. Perusta osallistavan varhaiskasvatuksen toteutumiselle on kasvattajien toiminnassa. Lasten oikeus osallisuuteen on määritelty Suomen laissa, YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Draamatoiminnalla voidaan lisätä osallisuutta päiväkodissa. Se on monipuolinen, lapsia hyödyttävä menetelmä. Draamakasvatukseen kuuluvat esittävä, osallistava ja soveltava draama. Helmen teatteriprojektissa hyödynnettiin näitä kaikkia.

Projektia arvioitiin videohavaintojen sekä lasten ja aikuisten antaman palautteen perusteella. Videoilta havainnoitiin tapahtumia, jotka jakaantuivat osallisuuden teemojen alle. Teemoja olivat lasten aloitteet, se miten aikuiset vastaavat niihin, kasvattajien vallankäyttö sekä lasten mahdollisuudet valintojen ja päätösten tekoon. Osallisuus projektin toiminnassa vaihteli. Kaikkia Shierin mallin osallisuuden tasoja löytyi tallennetuista hetkistä. Aiempien tutkimusten mukaisesti korostui kasvattajien toiminnan vaikutus. Toiminnassa, joka ei tukenut lasten osallisuutta, aikuiset eivät noudattaneet projektin sopimuksia. Tällöin he pitivät liian tiukasti kiinni omista ideoistaan ja suunnitelmistaan. Osallisuutta tukevassa toiminnassa kasvattajat olivat kiireettömiä, valmiita improvisoimaan, antoivat lapsille tilaa keskustella ja auttoivat lapsia toteuttamaan keksintöjään. Lapset kertoivat saaneensa päättää omaan roolihahmoonsa liittyviä seikkoja. Positiivisena he kokivat roolissa leikkimisen ja toimimisen. Kasvattajien palautteessa taas korostui innostus osallistavaa toimintatapaa kohtaan. Projekti loi osallisuutta päiväkotit ja kokemus voi auttaa uusien käytäntöjen luomisessa.

Asiasanat: varhaiskasvatus, päivähoito, osallisuus, toimijuus, draamakasvatus, kehittämisprojektit, lapset

ABSTRACT

Tarpila, Jenni

Ghost Buu Buu, Marianna and the Machine - Theatre project based on participation at kindergarten Helmi. 116 p., 4 appendices. Language: Finnish. Helsinki, spring 2013. Diaconia University of Applied Sciences, Degree Programme in Social Services. Degree: Bachelor of Social Services.

The thesis was a theatre project for kindergarten Helmi. It aimed at supporting the participation of children and starting development of this area. The project was implemented during autumn 2012. At that time the kindergarten community had 21 children with four adults. Helmi is located in Espoo. The children were three to five years old. In the project there was a story created by the children, familiarizing it, and creating a fairy tale world and a construction of the characters related to the story. Children's choice was also to make a show with properties.

The thesis used Harry Shier's model Pathways to participation. It has been studied to be suitable for the perception of participation in a kindergarten. Participation means a membership of the community, right to influence in activities of the community, voluntary and options to choose. A basis for the children's participation is made by the educators and their actions. Children's right to participate is specified in Finnish law, in United Nation's Convention on the Rights of the Child, and in official plans of the early childhood education. Using drama is an effective way to create participation. Drama in education is also a versatile method with many benefits for children. An educational drama includes performing, participatory and applied drama. The theatre project in Helmi profits from all of them.

The project was evaluated by observations made through the video material taken during the autumn. In addition to that, both children and adults gave feedback on the project. The participation varied during the theatre project. In activity which did not support children's participation, the educators did not work as agreed. In that case, they stuck to their own ideas and plans. The participation was supported when educators were willing to improvise, were not in a hurry, gave space for children to discuss and helped them to fulfil their inventions. The children told that they got to decide issues concerning their own role character. They also felt good about playing and acting the character. The educators' feedback told about enthusiasm for the children's participation and working towards that. As a conclusion, it can be said that the project created participation to the kindergarten. The experience can help and encourage similar policies in the future.

Key words: early childhood education, day care, participation, educational drama, developing projects, children

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	OSALLISUUS PÄIVÄKODISSA.....	8
2.1	Mitä osallisuus on?.....	8
2.2	Osallisuuden lähtökohdat.....	14
2.3	Osallisuus käytännön arjessa.....	19
2.4	Haasteita ja vastauksia	27
3	DRAAMAKASVATUS PÄIVÄKODISSA	32
3.1	Draamakasvatus	32
3.2	Päiväkoti, lapset ja draama	35
3.3	Draama osallisuuden ja yhteisöllisyyden luoja	40
4	TEATTERIPROJEKTIN ETENEMINEN.....	43
4.1	Projektin tavoitteet.....	43
4.2	Päiväkoti Helmi toteutusympäristönä	45
4.3	Suunnittelu ja ohjeistus	47
4.4	Toteutus	49
4.4.1	Alkuvaiheen tarinointi.....	49
4.4.2	Keskivaiheen työpajat ja pienryhmätyöskentely.....	52
4.4.3	Loppuvaihe ja näytelmä	55
4.5	Arvioinnin menetelmät ja palautteen keruu	57
5	ARVIOINTI.....	63
5.1	Osallisuus havaintovideoilla	63
5.1.1	Lasta kuullaan, mutta... ..	63
5.1.2	Lasten mielipiteet otetaan huomioon.....	67
5.1.3	Jaettua vastuuta, yhteisiä päätöksiä	71
5.2	Palautteet teatteriprojektista.....	74
5.2.1	Lapsilla paljon ilonaiheita	74
5.2.2	Kasvattajat innostuivat	77

6	POHDINTA	82
6.1	Johtopäätökset.....	82
6.2	Eettisyys ja luotettavuus.....	88
6.3	Ammatillinen kasvu	91
	LÄHTEET.....	97
	LIITE 1: Työyhteisön projektiohjeet.....	105
	LIITE 2: Kirje vanhemmille	114
	LIITE 3: Lasten keksimä tarina.....	115
	LIITE 4: Kysymysmoniste kasvattajille	116

1 JOHDANTO

”Tänään meillä on maalausta. Olen laittanut teille tuonne maalit, siveltimet, vedet ja liinan valmiiksi. Nyt nostatte hihat ylös.” Näin sanoo Maisa, lastentarhanopettaja ja samalla nostelee pienimpien hihoja omakätisesti kiireellä ylös. ”Älä Mikko istu siihen, olen päättänyt, että sinun paikka on tuossa vieressä. Näin ei sitten Kaisa häiritse. Ja sitten maalataan syksyn värejä... vihreääkö meinaat laittaa? Onkos se vihreä syksyn väri?”

Edeltävässä tilanteessa ei lasten osallisuus vaikuta toteutuvan. Esimerkki voisi varmasti tapahtua oikeasti jossakin päiväkodissa, mutta myös toisenlaisia toteutustapoja löytyy. Monessa päiväkodissa on päätetty panostaa lasten osallisuuteen. Kun lapset kokevat aitoa osallisuutta, arjesta tulee yhteistä suunnittelua ja toimintaa. Lapset saavat toimia itselleen ominaisilla tavoilla, liiallinen aikataulutus voidaan lopettaa ja yksittäiset toimintahetket voivat vaihtua yhtenäiseen arkeen. Aikuiset eivät suunnittele ja päätä yksin vaan lapset saavat osallistua päätöksentekoon ja tehdä aitoja valintoja, joilla on vaikutusta. Parhaimmillaan päiväkodissa koetaan yhteisöllisyyden tunnetta. Aikuinen säilyy kasvattajan roolissa rajojen asettajana, turvana ja lopullisena vastuunkantajana.

Lasten osallisuus on yksi laadukkaan varhaiskasvatuksen vaatimus. Lapsia pyritään kohtelemaan osaavina sekä kykenevinä toimijoina ja heille tahdotaan antaa vaikuttamisen mahdollisuuksia. Osallisuus omaan elämään nähdään kaiken aikaa merkittävämpänä. Lapset viettävät usein paljon aikaa päiväkodissa. Elämän laatuun on luonnollista panostaa juuri siellä, missä sitä eletään. Aiheeseen liittyen on toteutettu monenlaista tutkimusta ja kehitystyötä. Osallisuuteen liittyvä kehitystyö koettiin tarpeelliseksi myös päiväkotit Helmessä, joka on ollut työpaikkani noin kaksi vuotta.

Työyhteisömme toivoi toiminnallisen opinnäytetyöni sisältävän kehittämistyötä päiväkotit Helmeen. Yhdessä erityisesti päiväkodin johtajan kanssa suunnitelimme toteutettavaa hanketta. Lopputuloksena syntyi idea lapsia osallistavasta teatteriprojektista. Draamatoiminta oli päiväkodissa jo ennestään tuttua ja lapset

olivat siitä innoissaan. Tuntui siltä, että lapset olisivat tahtoneet aina vain enemmän tehdä esityksiä ja luoda tarinoita. Näin päädyttiin varaamaan syyskausi lasten omalle luomiselle, suunnittelulle ja toteutukselle. Draaman käyttö kasvatuksessa on todettu monipuoliseksi menetelmäksi sekä tutkimuksissa että käytännössä. Draamatoiminnan on todettu olevan myös hyvä lasten osallistaja.

Kutsun opinnäytetyön toiminnallista osuutta projektiksi. Tässä projektissa on sekä produktion että kehittämishankkeen piirteitä. Itse projekti ohjeineen toimii tuotteena samalla, kun tiimin yhteinen arviointi ja toteutus tähtäävät käytäntöjen kehittämiseen nyt ja tulevaisuudessa. Kehittämistyöhön liittyi tavoite päiväkotiarjen yhtenäistämistä niin, ettei toiminta koostuisi irrallisista hetkistä, vaan olisi ennemminkin kokonaisvaltaista yhteiseloä, tutkimista ja oppimista. Projekti suunniteltiin juuri päiväkotia Helmeen, joka on pieni 21 lapsen ja neljän aikuisen päiväkotia. Teatteriprojektin ideaa ohjeineen on kuitenkin helppoa soveltaa missä tahansa muussakin päiväkotiryhmässä 3–6-vuotiaiden lasten kanssa.

Itselleni lastentarhanopettajana aiheen valinta oli innostava. Työyhteisön toiveen ja henkilökohtaisen kiinnostuksen yhteensovittaminen onnistui hyvin. Olen ollut kiinnostunut draamatoiminnasta pitkään niin harrastuksena kuin ammatillisestikin. Lasten osallisuus taas oli aihe, johon tarkempi perehtyminen oli itselleni ammatillisesti tavoiteltavaa. Osallisuuteen ja käytännön toimintamahdollisuuksiin tutustumisen tavoitteena oli kehittää työyhteisön lisäksi omaa työtä. Samalla toivoin laajentavani omaa osaamistani draamakasvatuksen alueella.

Opinnäytetyöprojektin tarkoituksena oli olla lasten ja aikuisten yhteinen matka osallisuuden ja draaman maailmoihin. Teatteriprojektia pyrittiin toteuttamaan lasten ehdoilla, heidän toivomillaan tavoilla ja heidän ohjaamaansa suuntaan. Toiveena on, että projektin jälkeen osallisuus olisi tutumpaa lapsille kokemuksena ja aikuisille kokemuksen lisäksi ammatillisena toimintana. Päiväkodin, tai muunkaan työyhteisön, toimintakulttuuri ei muutu hetkessä, mutta projektin tarkoitus oli tuoda lasten osallisuutta näkyväksi. Kokemuksen jälkeen aiheeseen on toivottavasti helpompi paneutua työyhteisössä lisää.

2 OSALLISUUS PÄIVÄKODISSA

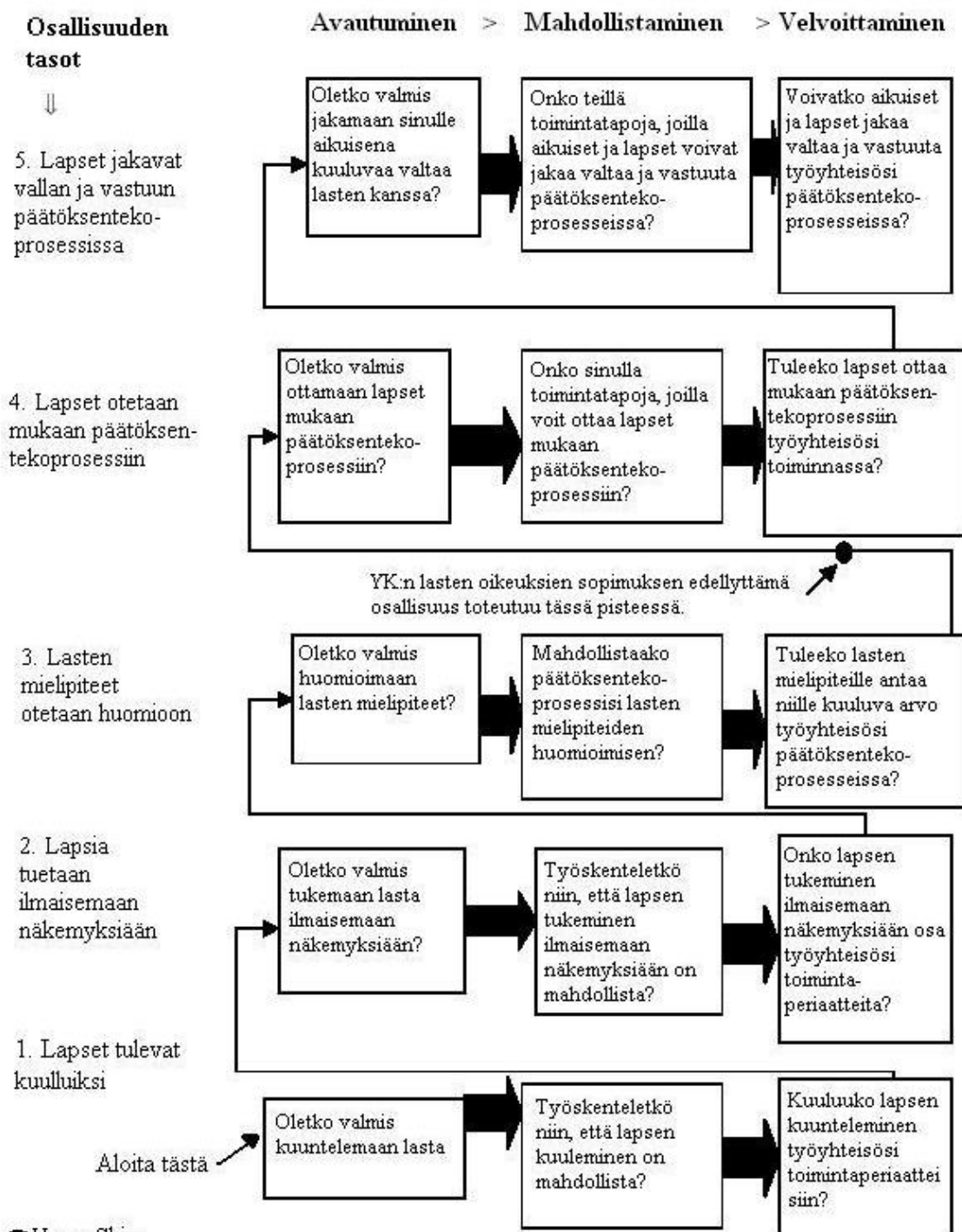
2.1 Mitä osallisuus on?

Osallisuus on kokemusten seurauksena syntyvä tunne yhdessä elämisestä, mahdollisuuksista, arvostuksesta ja hyväksynnästä. Tärkeitä lähtökohtia ovat kuulluksi tuleminen ja ikätason mukainen mahdollisuus vaikuttaa omaan elämään. Osallisuuteen kuuluvat keskeisesti myös lasten vuorovaikutussuhteet, yhteisön jäsenyys sekä yhteisön toimintaan vaikuttaminen omien kykyjen ja kiinnostuksen mukaan. Vapaaehtoisuus on olennainen periaate, johon päiväkotienkin osallisuutta tukeva toiminta perustuu. Lapsen oikeus osallisuuteen on myös määritelty monissa eri asiakirjoissa. (Lapsiasiainvaltuutettu 2009; Pelastakaa lapset ry 2011, 8.)

Osallisuus näkyy erityisesti siinä, että lapsille tarjotaan mahdollisuuksia vaikuttaa. Kokemus lisää vaikuttamishalua sekä kasvattaa ymmärrystä siitä, että omilla teoilla on merkitystä. Kokonaisuudessaan osallisuus on syvälinen kokemus ja prosessi, jota rakentavat yhdessä kasvattajat ja lapset. Kokiessaan osallisuutta lapsi osallistuu ja vaikuttaa aktiivisesti päiväkotiyhteisön, sekä pienempien päiväkodin sisäisten sosiaalisten yhteisöjen, toimintaan. Samalla rakentuu käsitys omasta itsestä toimijana ja yhteisön jäsenenä turvallisissa puitteissa. (Turja 2011, 46–48; Karila, Alasuutari, Hännikäinen, Nummenmaa & Rasku-Puutonen 2006, 13.)

Määrittelyn avuksi on kehitetty erilaisia osallisuuden malleja. Selityksiä ja kuvia löytyy myös kasvattajille suunnatuista toimintaohjeista, artikkeleista ja kirjallisuudesta. Osallisuus kuvataan usein joko porrasmallina tai osallisuuden ulottuvuuksina ja tasoina. Porrasmalleissa (Hart 1992, Horelli 1994) alatasolla osallisuus on vähäistä lisääntyen korkeammalle tasolla siirryttäessä. Ulottuvuuksia käsittelevissä malleissa (Thomas 2002, Piironen 2007) osallisuus jaetaan osa-alueisiin, joissa se toteutuu eritavoin.

Tässä opinnäytetyössä osallisuutta tarkastellaan Harry Shierin (2001) määrittämien osallisuuden polkujen ja tasojen kautta (Kuvio 1). Shierin mallissa on määritelty viisi lasten osallisuuden tasoa. Lasten osallisuus lisääntyy tasolta toiselle noustaessa. Tämän lisäksi mallissa tarkastellaan kasvattajien vaikutuksia eri tasojen saavuttamisessa. Shier mainitsee kolme eri sitoutumisen vaihetta: avautuminen, mahdollistaminen sekä velvoittaminen. Velvoittamista voidaan kutsua myös kasvatusyhteisön sitouttamiseksi. Kysymykset ohjaavat kasvattajaa ja kasvattajien yhteisöä kohti osallisuutta tukevaa toimintakulttuuria. (Shier 2001, 110–111; Leinonen 2010, 17–22.) Suomalaisessa päiväkotikulttuurissa tasot jakautuvat kolmeen siten, että ensimmäinen ja toinen sekä neljäs ja viides taso yhdistyvät (Leinonen 2010, 41).



©Harry Shier

KUVIO 1. Shierin osallisuuden tasot suomeksi (Leinonen 2010, 18)

Shierin tasomallin on todettu soveltuvan erinomaisesti lasten osallisuuden määrittämiseen päiväkodissa (Leinonen 2010, 41). Se on valittu opinnäytetyöhön lasten osallisuuden määrittäjäksi myös siksi, että se keskittyy tasojen kuvaamisen lisäksi aikuisen rooliin. Päiväkodissa kasvattajan asema lasten osallisuuden

luomisessa on todettu merkittäväksi. Osallisuuden polku etenee kasvattajan ja kasvattajien yhteisön toimien seurauksena. Ammatillisella ja osallisuuteen pyrkivällä toiminnalla kasvattaja voi päiväkodissa luoda osallisuutta. Hän voi myös helposti estää osallisuutta toteutumasta. (Leinonen 2010, 47; Piironen 2007, 6; Karlsson 2000, 10.)

Lasten osallisuuden ensimmäinen taso perustuu siihen, että lapset tulevat kuuluisiksi. Tämän tason lähtökohtana on aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus, jossa aikuinen kuuntelee lasta. Kasvattajalta vaaditaan vuorovaikutuksen mahdollistamista käytännössä sekä kuuntelemiseen kannustavan kasvatuskulttuurin luomista. Toisella lasten osallisuuden tasolla kasvattajat tukevat lapsia mielipiteiden ilmaisussa. Käytäntöjen avulla voidaan varmistaa, että lapsi pystyy, ja kokee itsekin pystyvänsä, ilmaisemaan itseään. Kasvattajilta tarvitaan tällä tasolla myös herkkyyttä ymmärtää lasten viestejä sekä lasten ilmaisua estäviä tekijöitä. Estäviksi tekijöiksi Shier mainitsee lasten ja aikuisten käyttämän kielen erot, kielitaidon, iän ja aikuisen lasten mielipiteitä väheksyvät asenteet. (Shier 2001, 111–112.) Leinonen (2010, 41) on tutkimuksessaan todennut, että pääkaupunkiseudun päiväkodeissa Shierin ensimmäinen ja toinen osallisuuden taso liittyvät vahvasti yhteen. Hän kuvaa tutkimuksessaan tätä tasoa päiväkotien toimintatapana, jossa: ”Lasta halutaan kuulla ja aikuinen on kiinnostunut lapsen näkemyksistä. Lapsen mielipiteet eivät kuitenkaan vaikuta toimintaan”.

Kuunteleminen, aito lapsen äänen kuuleminen ja lapsen tukeminen mielipiteenilmaisussa ovat kaikki eri asioita. Näihin kaikkiin kasvattajan tulisi pystyä luodakseen lapsia osallistavaa sekä hyvinvointia tukevaa ilmapiiriä. Usein vuorovaikutus päiväkodissa tukee toimintamallia, jossa aikuinen kysyy ja samalla odottaa lapselta tiettyä vastausta. Tämä voi samalla opettaa lapsia vastaamaan ja puhumaan erityisesti asioista, joita olettavat aikuisen haluavan kuulla. Tällöin heiltä saattavat jäädä omat mielipiteet kertomatta tai ajatukset jakamatta. (Karlsson 2000, 60; 168; Shier 2001, 112.)

Kolmannella tasolla lasten mielipiteet otetaan huomioon. Tämä on myös taso, jossa Shierin mukaan toteutuu Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien sopimuksen mukainen osallisuus. Tämä vaatii aikuiselta asennetta, jossa lasten

näkemyksillä on merkitystä. Lasten mielipiteiden huomiointi ei ole vain näennäistä kysymistä vaan todellinen kokonaisvaltainen toimintatapa. Lasten toiveiden huomiointi, ja heidän oikeutensa vaikuttaa, eivät tarkoita sitä, että aikuinen jättäytyisi passiiviseksi lasten toiveiden toteuttajaksi. Jos päädytään vastakainasetteluun aikuisen ja lapsen välillä ja lapsi saa jatkuvasti tahtonsa läpi, hän kokee helposti turvattomuutta. Osallisuutta on myös se, että lapsi voi olla turvallisesti eri mieltä, vaikkei hänen valintansa aina toteutuisikaan. Tällaisessa tilanteessa osallisuutta luo aikuisen kyky kertoa, perustella ja kuunnella. (Shier 2001, 113, Leinonen 2010, 19.)

Siirryttäessä osallisuuden neljännelle tasolle lapset otetaan mukaan päätöksenteoon. Tässä ei ole kysymys yksittäisistä valinnoista, vaan toimintakulttuurista, jossa lapset ja aikuiset työskentelevät yhdessä. Aikuinen luovuttaa lapselle osan vallasta, vaikka pitääkin vastuun päätöksistä edelleen itsellään. Tälläkin tasolla pohjana on vuorovaikutus, mutta myös demokraattinen toimintatapa. Aikuinen ja lapset pohtivat asioita yhdessä tasa-arvoisessa ilmapiirissä. Kun osallisuus tällä tasolla toteutuu, lasten on helpompi sitoutua tehtyihin päätöksiin. Samalla osallisuuden kokemus auttaa heitä oppimaan vastuunottoa ja empatiaa. Viides taso etenee tästä vielä siihen, että valta ja vastuu jakautuvat vielä suuremmassa määrin myös lapsille. Tällöin kasvattajien on hyväksyttävä vallan jakaminen, mutta samalla autettava lapsia kantamaan vallan mukanaan tuomaa vastuuta. (Shier 2001, 214–215.)

Päiväkodissa kasvattajan on kaiken aikaa huolehdittava siitä, että lapset tuntevat olonsa turvalliseksi. (Stakes 2005, 13) Valta ja vastuu eivät saa muodostua lapselle turvattomuutta tuottaviksi tekijöiksi, vaikka lapsi niitä opetteleekin osallisuuteen kasvaessaan. Osallisuus ei siis missään tapauksessa tarkoita rajattoman vallan tarjoamista lapsille. Tämä olisi lähes vastakohta todelliselle osallisuudelle. (Vilpas & Tast 2011, 151; Kalliala 2008, 18.)

Tavoitteena ei ole, että lasten osallisuus olisi kaiken aikaa ylimmällä tasolla. Kaikki vuorovaikutustilanteet ja päätöksenteon hetket voivat sisältää useita eri osallisuuden tasoja. Tilanteesta ja lapsesta riippuen osallisuus liikkuu eri tasojen välillä. (Venninen, Leinonen & Ojala 2010, 12; Shier 2001, 210.) Tärkeimpä-

nä nähdään lasten valinnanvapaus. Lasten tulisi voida osallistua haluamallaan tavalla tai olla osallistumatta lainkaan. Lapsi myös asettuu välillä itsenäisesti pienemmän osallisuuden asteelle, jolloin hän tarvitsee aikuisen ohjausta, neuvontaa ja päätöksentekoa. Tällöin lapselle tulee antaa vapaus olla osallisena aikuisen kanssa. (Hart 1992, 11.) Näin ajateltaessa osallisuus voi toteutua silloinkin, kun lapsi tarvitsee aikuisen toimimaan tai päättämään puolestaan. Osallisuus on kuitenkin henkilökohtainen kokemus eikä välttämättä tarvitse kaiken aikaa käytännön toimintaa. Oikeanlaisessa ilmapiirissä osallisuutta voidaan kokea vain olemalla läsnä. Lähtökohtana on kasvattajien asenne, dialogisuus ja luottamuksen osoittaminen lapsia kohtaan. (Turja 2011, 52–53.)

Osallisuus sanana ja myös merkityksenä voi joissakin tapauksissa sekoittua osallistumiseen. Osallisuus ja osallistuminen voivat liittyä toisiinsa, mutta näin ei ole aina. Osallisuutta voidaan kokea myös ilman osallistumista eikä osallistuminen automaattisesti tuota osallisuutta. Osallistuminen on käsitteenä ja tapahtumana selkeämpi ja helposti havaittavissa. Osallisuus kokemuksena taas perustuu lapsen henkilökohtaiseen tunteeseen. (Kiili 2006, 37.) Kasvattajan on tarpeen ymmärtää näiden asioiden erot. Lapsi ei ole automaattisesti osallinen silloin, kun hän esimerkiksi osallistuu toimintaan. Toiminta voi olla aikuisen yksin suunnittelemaa eikä se aina ole vapaaehtoista. Osallistumisen vapaaehtoisuus taas on osallisuuden ydintä. Toiselta kannalta päiväkodissa on vaarana nähdä osallistuminen juuri osallistumisena ohjattuun toimintaan. Jos katsotaan osallistumista osallistumisena arkeen, yhteisiin toimiin, suunnitteluun ja päätöksentekoon, se saattaa tuottaa osallisuuden kokemuksia. (Turja 2011, 46–47.)

Toinen osallisuuden kanssa limittäin kulkeva käsite on lapsilähtöisyys. Lapsilähtöisyydessä keskitytään lapsen huomioimiseen, mutta se voi tarkoittaa eri asioita kuin osallisuus. Lapsilähtöisyys on sitä, että aikuinen arvioi sekä havainnoi lapsen kiinnostuksen kohteita pyrkien ottamaan ne huomioon toiminnassa ja sen suunnittelussa. Lapsen tarpeet ja toiveet ovat keskiössä. Näistä lähtökohdista lapsi voidaan joko sivuuttaa tai ottaa osaksi toimintaa, yhteisöä ja vuorovaikutusta. Lapsilähtöisyys ja lasten osallisuus eivät tarkoita samaa, vaikka voivatkin samaan aikaan toteutua. (Karlsson 2010, 123.)

Lasten osallisuutta on määritelty paljon, mutta sitä on vaikea arvioida. Tämä johtuu siitä, että se liittyy pitkälti lapsen omaan kokemukseen ympäristöstä sekä omasta itsestään. Ollessaan osallinen lapsi pitää itseään aktiivisena toimijana, jolla on mahdollisuus reagoida ja vaikuttaa ympäristönsä tapahtumiin. Toimijuus käsitteenä tarkoittaa aktiivisuutta, osallisuutta, vaikutus- ja valinnanmahdollisuutta, vapaaehtoisuutta sekä mahdollisuutta ja kykyä valita itse toimintatansa. Se merkitsee yksilön tai ryhmän kokemusta siitä, että asioita tehdään itse, niihin vaikutetaan eivätkä ne vain itsestään tapahdu. (Kumpulainen ym. 2010, 23.) Lasten sosiaalisia suhteita ja osallisuutta on ryhdytty kuvaamaan toimijuuden käsitteen avulla. Osallisuus ja toimijuus liittyvät läheisesti toisiinsa toisen lisätessä toista. (Vandenbroek & Bouverne-De Bie 2010, 18.)

2.2 Osallisuuden lähtökohdat

Nykypäivän lapsi nähdään osaavana ja kykenevänä. Tällainen lapsikäsitys on havaittavissa käytännön kehittämistyössä, varhaiskasvatuksen arjessa sekä tutkimuksessa. Ajattelutavan myötä lapset saavat selkeämmin omia oikeuksia ja luvan tulla kuulluiksi. He eivät ole vähempiarvoisia siksi, että ovat iältään nuorempia. (Karlsson 2012, 31; 41; Vandenbroek & Bouverne-De Bie 2010, 17.)

Lasten oikeus osallisuuteen määritellään Suomen perustuslaissa toteamalla, että lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti (Laki perusoikeuksista 1999/6). YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen (1989) mukaan taas lapsen etua tulee noudattaa, lapsella on oikeus kertoa mielipiteensä sekä oikeus tulla kuulluksi. Sopimuksessa todetaan, että lapsella on oikeus itsensä ja näkemystensä ilmaisuun. Tiedonsaanti kuuluu myös lapsen oikeuksiin. Kaikissa näissä oikeuksissa tulee sopimuksen mukaan huomioida lapsen ikä ja kehitystaso. (Unicef 2009.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa viitataan myös YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen. Vasun perusteet vuodelta 2005 ovat pohjana kaikkien kuntien ja päiväkotien varhaiskasvatussuunnitelmille ja toiminnalle. Asiakirjassa

määritellään sisältöä, perusteita ja vaatimuksia laadukkaalle hoidolle, kasvatukselle sekä opetukselle päivähoidossa. Se tuo esiin lasten osallisuuden, vaikkei siihen kovin laajasti keskitykään. Selkeästi on kuitenkin todettu, että lapselle kuuluu oikeus itsenäisyyteen omissa asioissa ikätasonsa rajoissa. Osallisuutta on myös oikeus huolehtia itsestään ja läheisistään kykyihinsä sopivalla tavalla. Lasta tulee kuulla, kannustaa ilmaisuun sekä tarjota valinnan ja päätösten mahdollisuuksia. Lisäksi mainitaan, että lapset tulee ottaa mukaan arjen ja ympäristön suunnitteluun. Kasvattajia ohjeistetaan huomioimaan aidosti lasten kiinnostuksen kohteet sekä lapsille ominaiset tavat toimia. (Stakes 2005, 12–13; 17; 20; 22.)

Asiaan on keskitytty myös kaupunkitason varhaiskasvatussuunnitelmissa. Espoossa on otettu käyttöön lasten osallisuuden kriteerit ja osallisuuden kehittämisestä on tehty linjauksia varhaiskasvatuksen päättäjien keskuudessa. (Espoon kaupunki 2011, Espoon kaupunki 2012) Osallisuus, sen perusteet sekä tavoitteet sen toteutumiseksi on kirjattu myös Vantaan ja Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmiin. (Vantaan kaupunki 2012, 6; Helsingin kaupunki 2011, 12.)

Suurin osa päiväkodissa olevista lapsista viettää siellä keskimäärin 190–200 päivää vuodessa ja päivän valveillaoloajasta noin kaksi kolmasosaa. Päiväkodissa vietetty aika on siis tärkeä ja merkittävä osa lapsen elämää. Ihmisen, niin lapsen kuin aikuisen, tulee voida olla osallinen omaan elämäänsä siellä, missä hän sitä viettää. (Mäkitalo ym. 2011, 11.)

Lasten osallisuus päiväkodissa perustuu yhteisön jäsenyyteen. Aito osallisuus yhteisön toiminnassa lisää yhteisöllisyyden tunnetta. Yhteisöllisyyden kokemus ja kuuluminen yhteisöön ovat tärkeitä ihmisen hyvinvoinnin kannalta. (Saastamoinen 2009, 35–36.) Ulkopuolisuuden tunne yhteisöstä luo haitallisia yksinäisyyden kokemuksia. Pyrkimys yhteisöllisyyteen päiväkodissa on panostamista lasten hyvinvointiin. (Kaipio 2000, 10–11.) Yhteisön ja yhteisöllisyyden määrittely ei ole yksiselitteistä, mutta yhteisöllisyyden mielikuva on kuitenkin yleisesti tunnettu. Samoin käsitys yhteisöllisestä toiminnasta on selkeä. (Lehtonen 1990, 29.) Yhteisöllisyys nähdään positiivisena vuorovaikutuksena, yhdessäolona ja yhteistyönä. Yhteisössä yksilö voi kokea yhteenkuuluvuutta, tulla ymmärretyksi,

jakaa tunteitaan ja olla oma itsensä sekä työskennellä itselleen tärkeiden asioiden hyväksi. (Haapamäki 2000, 14.)

Yhteisöllisyyden toteutumiseen ei riitä, että kasvattajat vain ryhtyvät kutsumaan toimintaa sellaiseksi. Tavoitteet tulee asettaa ja niiden toteutumiseen panostaa. Yhteisön jäseniä on kohdeltava tasavertaisina, mutta yksilöllisinä persoonina. Lasten ikätason huomioiminen on tärkeää, jotta keskustelu ja toiminta tavoittavat jokaisen ryhmän jäsenen. Todellisessa yhteisöllisyydessä käytössä on koko yhteisön potentiaali, eivät vain kasvattajien tiedot ja taidot. Sen lisäksi, että osallisuus lisää yhteisöllisyyden kokemusta, yhteisöllisyys lisää osallisuuden mahdollisuuksia. (Haapamäki 2000, 26–27.) Samaa asiaa kuvaavat Shierin osallisuuden polkujen (Kuvio 1) ylimmät tasot neljä ja viisi. Osallisuuden ollessa runsasta ilmapiiri on tasa-arvoinen ja aikuiset ja lapset voivat pohtia asioita yhdessä demokraattisesti. (Shier 2001, 214.)

Lähtökohtana osallisuuden ylimpien tasojen toteutumiselle on vallan ja vastuun jakaminen kasvattajien ja lasten kesken (Shier 2001, 214). Kasvatuksessa aikuinen käyttää aina valtaa. Vallankäytön tiedostaminen on tärkeää, jotta sitä voi myös tietoisesti jakaa. Aikuisen ei tule käyttää lasta kohtaan mielivaltaista, lanvistavaa valtaa. Epäsuotuisia vallankäyttötapoja ovat myös piilotettu vallankäyttö ja vallankäytöstä luopuminen. Jos kasvattaja käyttää valtaa peitellysti, käytös tuhoaa suoran ja aidon vuorovaikutuksen. Rehellinen vuorovaikutus taas on hyvän kasvatuksen vaatimus. Vallankäytöstä luopuminen on kasvatusvastuusta luopumista. Valtaan, sen käyttöön ja jakamiseen liittyykin aina suuri vastuu. Kasvattajan on pystyttävä käyttämään valtaa lasten hyväksi eikä heitä vastaan. Avointa valtaa käyttävä ja sen jakamiseen kykenevä aikuinen voi olla myönteinen, lämmin, oikeudenmukainen ja aktiivinen. (Nivala 2011; Kalliala 2012, 48–50.)

Vallan jakaminen tasaisemmin ja aikuisen luopuminen liiallisesta lasten ohjailusta ei tarkoita sitä, että lapset ottaisivat vastuun aikuisille kuuluvista asioista tai ongelmista. Aikuisen rooli lapsen tukijana ja rajojen asettajana on osallisuuden toteutuessa edelleen tärkeä. Vaikka kasvattajat antaisivat lapsille valtaa ikätason mukaisesti, heidän kuuluu käyttää sitä myös itse. Liiallisen osallisuus-

dentavoittelun kritiikkinä on pohdittu juuri vallasta luopumista tai sen käyttämistä peiteltysti. Käytännön arjessa se näkyy kieltämisen välttelyä silloinkin, kun sitä tarvittaisiin. Tällöin myös saatetaan antaa lasten päättää asioista, jotka eivät heille kuulu. Helposti suora vuorovaikutus puuttuu ja aikuisten vallankäyttö ajautuu lasten manipulointiin. Tärkeää olisi löytää päiväkotiyhteisössä tasapaino niin, että lapset saavat kokea osallisuutta ja aikuiset saavat rehellisesti asettaa rajoja, toimia tarpeen tullen auktoriteettina sekä opettaa lapsille asioita. (Kalliala 2012, 48–50; Stenvall & Seppälä 2008, 41.)

Käsitettä aikuiskeskeisyys tai aikuisjohtoisuus käytetään kuvaamaan toimintatapoja, jotka estävät lasten osallisuutta. Tällöin kasvattaja ei suostu luopumaan vallastaan. Aikuinen on päiväkodissa luonnollisesti johtavassa asemassa lapsen nähden, jolloin toiminta on aina viimekädessä aikuisen johtamaa. Käsitteenä tämä kuitenkin tarkoittaa sitä, että aikuinen tietää, miten lasta tulee kasvattaa ja tällä perusteella hän tekee suunnitelmat sekä järjestää toteutuksen. (Karlsson 2000, 51.)

Osallistava ilmapiiri voi syntyä aikuislähtöistä toimintakulttuuria muuttamalla. Vakiintuneiden toimintatapojen muuttaminen on haasteellista. Juuret aikuislähtöisiin toimintamalleihin löytyvät historiasta. Varhaiskasvattajan rooli on ollut toimijan rooli, lasten jäädessä toiminnan kohteeksi. Lasten tehtävä on ollut toteuttaa aikuisen suunnitelmia. (Karlsson 2000, 8; 13–14; Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 36–38.) Vallasta luopuminen voi joidenkin kasvattajien mielestä tuntua vaikealta. Osittain se on ymmärrettävää, sillä varhaiskasvattajan roolissa on pitkään nähty olennaisena ryhmänhallinta ja aikuisen kyvyt saada lapset toimimaan määrättyllä tavalla (Hujala ym. 2007, 128–129). Varhaiskasvattajat ovat aiemman tutkimuksen mukaan ajatelleet pääkaupunkiseudulla laajasti, ettei lasten kanssa voi päiväkodissa jakaa valtaa ja vastuuta. Tiedon puute on selkeästi ollut yksi merkittävä asenteiden takana oleva tekijä, sillä samaan aikaan lähes kaikki kasvattajat kokivat lasten osallisuuden parantavan päivähoiton laatua. Näistä tiedoista aiheutuu selkeä ristiriita, sillä toteutuessaan lasten osallisuus vaatii päiväkotiyhteisössä jaettua valtaa ja vaikuttamisen myötä syntyvää vastuuta. (Stenvall & Seppälä 2008, 40.) Asiasta tehty tutkimus on julkaistu vuonna 2008, minkä jälkeen osallisuuteen on pääkaupunkiseudulla panostettu.

Käsitykset antavat kuitenkin tietoa kehityksen kulusta. Kehitystyö on myös hidasta ja vastaavaa ajattelua voi varmasti kohdata edelleen.

Kun kasvatuksessa pyritään osallisuuteen, tulee lapsi nähdä aktiivisena toimijana eikä vain kasvatuksen kohteena. Tällöin myös hänen oma käsityksensä itsestään toimijana vahvistuu. Jotta toimijuus lapsessa voi kehittyä, hän tarvitsee mahdollisuuksia tehdä aloitteita ja päätöksiä. Samalla hän voi oppia näkemään toimintansa vaikutukset omaan ja muiden elämään. Kokemus vaikuttamisesta vahvistaa uskoa siihen, että yrittäminen kannattaa. Usein seurauksena on, että lapsi on valmis ponnistelemaan asioiden eteen enemmän ja pitkäkestoisemmin. (Kumpulainen ym. 2010, 25–27.) Tällainen ajattelu perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppija on aktiivisena toimijana, ei vain tiedon vastaanottajana. Päiväkodissa oppiminen ajatellaan tällöin jatkuvana lapsen, yhteisön ja ympäristön välisenä vuorovaikutuksen prosessina. Tässä prosessissa lapsi tutkii, kokeilee, valitsee, tulkitsee ja uudelleen rakentaa tietoja ja taitoja. Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjaava pedagogiikka luo osallisuutta, mutta vaatii kasvattajalta ammatillista pohdintaa ja omien käytäntöjen kyseenalaistamista. Lapsen kokiessa aitoa osallisuutta, hänellä on hyvät edellytykset oppimiseen, sillä osallisuus lisää motivaatiota ja itseluottamusta. (Hujala ym. 2007, 50–51.)

Osallisuuden perusteita voidaan nähdä myös sosiokulttuurisessa oppimiskäsityksessä. Tämä teoria korostaa oppimisen osallistuvaa ja yhteisöllistä luonnetta. Oppiminen on jatkuva ja kokonaisvaltainen, aktiivinen prosessi joka toteutuu vuorovaikutuksessa muiden sekä ympäristön kanssa. Tässä prosessissa yksilö sisäistää osallistumisen kautta yhteisön käyttäytymistapoja, ajattelua, arvoja ja normeja. Vastaavasti yhteisö kasvaa ja kehittyy yksilön osallistumisen kautta. Yhdessä toimiessa syntyy kaiken aikaa jotakin uutta. (Kumpulainen ym. 2010, 13.)

Kasvattajien ammatillisuus on pohjana niin osallisuudelle, kuin muullekin laadukkaalle varhaiskasvatukselle päiväkodissa. Kasvattajien näkemykset ja toiminta luovat osallisuuden lähtökohtia merkittävässä määrin. Käsitykset ja ajatukset osallisuudesta vaihtelevat, mikä näkyy myös käytännön teoissa. Kasva-

tushenkilökunta itse on määritellyt osallisuutta pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn julkaisemassa tutkimuksessa. Tutkimus julkaistiin vuonna 2008 ja siinä tutkittiin osallisuutta pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Usein osallisuus määriteltiin aktiiviseksi osallistumiseksi ja tekemiseksi. Käsitteenä se yhdistyi vahvasti lapsilähtöisyyteen, jolloin se tuntui kasvattajista vain uudelta nimeltä vanhalle asialle. Tällöin jätettiin huomiotta osallisuuden yhteisöllinen puoli. Kasvattajat eivät aina nähneet osallisuuden tarkoittavan tasavertaista toimijuutta sekä aikuisten ja lasten yhdessä tekemistä ja elämistä. (Stenvall & Seppälä 2008, 37–39.)

Osallisuuden kehittäminen päiväkodeissa pohjaa tämänhetkiseen tilanteeseen, jossa aiheeseen on tutustuttu päiväkodeissa vaihtelevassa määrin. Pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksen kehittämissyksikkö VKK-Metro on toteuttanut lasten osallisuuteen tähtäävää kehittämishanketta vuosina 2009–2011. Tämän Tukevasti alkuun -hankkeen seurauksena on kehitetty käytäntöjä sekä tehty useita tutkimuksia. Eräs näistä on tässä opinnäytetyössä hyödynnetty pro gradu-tutkimus osallisuuden tasomallista osallisuuden kehittämisen apuna päiväkodeissa. Tässä tutkimuksessa todetaan lasten osallisuuden olevan vaihtelevasti osa arkea päiväkodeissa. (Leinonen 2010, 50) Toinen tutkimus käsittelee sitä, mitä kasvattajat ajattelevat lasten osallisuudesta ja sen toteutumisesta. Tässä tutkimuksessa todettiin, että kehittämisprojekti oli tuntunut kasvattajista hyödylliseltä ja kehittämistyötä tahdottiin jatkaa. Tutkimuksen perusteella päätettiin siihen lopputulokseen, että lapset saivat päiväkodissa kokea aitoa osallisuutta leikkiin liittyvissä asioissa. Kehittämisprojektista huolimatta muu arki oli usein pitkälti aikuisjohtoista. (Koivula 2011, 42.)

2.3 Osallisuus käytännön arjessa

Päiväkotimaailmassa osallisuus toteutuu vaihtelevasti, mutta yleisimmin se asettuu Shierin osallisuuden polkujen tasolle kolme. Näin on tutkittu pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Tason määritelmä on, että aikuiset ottavat lasten mielipiteet huomioon. Tämä taso myös ylittää Shierin mukaan YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen määräämään tasoon. Käytännössä tämä tarkoittaa päivä-

kodissa sitä, että lasten kanssa keskustellaan ja aikuinen käyttää lapsilta saamaansa tietoa toiminnan suunnittelussa. Tällöin kasvattajat pitävät tärkeänä myös havainnointia ja suunnitelmien joustavuutta. (Venninen ym. 2010, 58; Shier 2001, 113.) Tason kolme, kuten muidenkin Shierin osallisuuden tasojen, toteutumista päiväkodin arjessa on havainnollistettu taulukolla tämän luvun lopussa (Kuvio 2. Yhteenveto osallisuuden tasoista käytännössä).

Osallistavaan arkeen tarvitaan kasvattajien herkkyyttä, sekä kykyä katsoa asioita lapsen kannalta. Tällaisen arjen toteutumiseksi vaaditaan osallistavaa varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria. (Korppi & Latvala 2010, 85–86.) Arkitoiminnassa tällaista toimintakulttuuria varten tarvitaan toimivia, osallistavia käytäntöjä (Karlsson 2000, 14). Uusista käytännöistä saatetaan kuitenkin luopua liiankin helposti niiden tuntuessa alussa hankalilta tai vaatiessa resursseja. Osallistavan toimintakulttuurin luominen ja säilyttäminen vaatii kasvattajilta oman toiminnan reflektointia ja omien asenteiden uudelleenarvioimista. (Turja 2011, 53.) Shierin osallisuuden polkujen käsitteitä käyttämällä pelkkä osallisuudelle avautuminen ja sen mahdollistaminen eivät riitä, vaan tarvitaan myös työyhteisön velvoittamista. Vain tätä kautta voidaan saavuttaa pysyviä muutoksia. (Shier 2001, 110–111.)

Osallistavia käytäntöjä kehitettiin ja kokeiltiin VKK-Metron Tukevasti alkuun - kehittämishankkeessa, joka oli osa laajempaa Etelä-Suomen Lapsen ääni kehittämishanketta. Yksi Tukevasti alkuun - hankkeen seurauksena koottu julkaisu on Löytöretkellä osallisuuteen, jossa kuvataan käytännönläheisesti osallisuuden mahdollisuuksia. Teoksessa 21 tutkimuspäiväkotiä raportoivat omasta osallisuuteen tähtäävästä kehittämistyöstään. (Mäkitalo ym. 2011, 11.) Tämä on hyvä ohjemateriaali käytännön työhön, sillä kirjassa ammattilaiset kertovat omista kokemuksistaan päiväkodeissa. Samalla kirja tarjoaa tietoa osallisuudesta.

Toimivien, osallisuutta tukevien käytäntöjen, kehittäminen lähtee liikkeelle jo aiemmin kuvatusta yhteisön jäsenyydestä. Päiväkodissa yhteisön jäsenyyden tunne kehittyy lapsilla vähitellen toiminnassa mukana olon kautta. Tunteen kehittymistä edesauttavat ystävyysuhteet, yhteinen toiminta ja ”me-puhe”, jolloin lapsi puhuu meistä tarkoittaen itseään ja sen hetkisiä tovereitaan. Yhteisöön

kuulumisen tunnetta lisäävät myös lasten läheisyyden kokemukset, onnistumiset, hulluttelu, toisen kannustaminen ja positiivinen palaute. Kasvattaja voi lisätä lasten yhteisöllisyyden kokemusta tarjoamalla edellä kuvattuja kokemuksia. Tämä onnistuu parhaiten yhteisen toiminnan kautta ja tukemalla lasten välisiä ystävyyssuhteita. (Koivula 2010, 153; Koivula 2013, 32.) Lasten luontainenkin toiminata usein tähtää ystävyyssuhteiden lujittumiseen. Suurin osa lapsista haluaa viettää aikaa toisten lasten lähellä. Päiväkodissa vapaan toiminnan aikana lapset vain harvoin hakeutuvat aikuisen seuraan tai jäävät vapaaehtoisesti yksin. Mieluiten leikki-ikäiset lapset leikkivät ryhmissä ja hakeutuvat yhteen samankaltaisten toimintaintressien mukaan. (Karlsson 2000, 56.)

Vuorovaikutus päiväkotiyhteisön jäsenten välillä on merkittävässä asemassa osallisuuden kokemuksen syntymisessä. Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus määrittää päiväkodissa lapsen kokemusta omasta paikastaan, roolistaan ja mahdollisuuksistaan niin psyykkisellä kuin toiminnallisellakin tasolla. Kasvattaja luo raamit itsensä ja lapsen väliselle vuorovaikutukselle. Kun aikuinen osoittaa arvostavansa lasta ja olevansa kiinnostunut hänestä, lapsi kokee olonsa hyväksi. Toimiva ja lapsen huomioiva vuorovaikutus luo pohjaa monelle lapsen hyväksi koituvalle asialle, kuten myös osallisuudelle. (Hujala ym. 2007, 166; Kalliala 2008, 11.)

Pienryhmätoiminta auttaa hyvän vuorovaikutuksen luomisessa. Myös yhteisöllisyys toteutuu luontevasti pienryhmässä (Koivula 2013, 25). Tämä on monissa päiväkodeissa jo hyvin vakiintunut toimintamuoto. Sitä kuitenkin toteutetaan eri paikoissa eri tavoilla. Pienryhmässä toimiminen antaa lapsille hyvät edellytykset osallisuuteen. Omassa pienryhmässä tutustutaan toisiin lapsiin ja aikuiseen erityisen hyvin, jolloin päiväkodissa tuntuu turvalliselta. Lisäksi lasten ja aikuisten on kaikkien helpompi kuulla toisiaan pienessä ryhmässä. Samalla kiireetön ilmapiiri tavoitetaan helpommin kuin suuressa tai vaihtuvassa ryhmässä. Pienryhmässä lasten ajattelulle, oivalluksille ja toiminnalle jää enemmän aikaa. (Mäkitalo ym. 2011, 79.) Pienryhmät tai lasten keskinäiset yhteisöt eivät saa kuitenkaan muodostua ryhmään kuulumattomia syrjiviksi. Tätä tulee tietoisesti välttää korostamalla myös koko päiväkodin suurryhmän yhteenkuuluvuutta. Kasvattajien tulee keskittyä tähän tietoisesti, sillä lasten luontainen toiminta keskittyy en-

nemminkin pienyhteisöjen muodostamiseen. (Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013, 66.)

Tärkeä edellytys lasten osallisuuden toteutumiselle on kiireettömyys. Sitä luodaan monella tavalla, mutta yhtenä toimivaksi havaittuna tapana voidaan mainita etukäteen tarkasti suunnitellun viikko- tai päiväohjelman välttäminen. Kun ei ole jokaiselle päivällä ohjelmaa, jota pitää noudattaa, jää aikaa toteuttaa lasten toiveita ja aloitteita sekä suunnitella yhdessä. Kiireen tunnelma helpottaa, kun aikataulut ovat väljempiä eikä koko ajan tarvitse olla kiirehtimässä kohti seuraavaa määräaikaa. Lisäksi tärkeää on se, että päiväkotipäivä nähdään kokonaisuutena. Osallisuus ei tarkoita vain lasten osallisuutta ohjattuun toimintaan tai leikkiin. Osallisuus on lapsen kokemusta koko päivän ajalta niin ruokailusta, lepäämisestä kuin odotustilanteistakin. (Hujala ym. 2007, 37–38; 64; Mäkitalo ym. 2011, 49–51; 74–75.)

Viikko-ohjelman väljentäminen ja liian valmiista suunnitelmista luopuminen ei kuitenkaan tarkoita, että kasvattajat luopuisivat suunnitteluvastuustaan. Osallistavaan toimintaan pyrittäessä se vain toteutuu toisenlaisena kuin alusta loppuun valmistellun toimintahetken suunnittelu. Kasvattaja voi etukäteen valmistella myös sitä, miten toimintaa voi suunnitella yhdessä lasten kanssa. Kasvattajalla on mahdollisuus tarjota lapsille monenlaisia kokemuksia, elämyksiä ja oppimista. Tärkeää on suunnitella hyvin, käyttää pedagogista osaamista ja olla valmis joustamaan suunnitelmista. Liian tiukoista arjen rutiineista luopumine vaatii yhtäläillä suunnittelua. Monipuolista toimintaa tulee tarjota myös kiireettömässä ja joustavassa varhaiskasvatuksessa. (Kalliala 2012, 76–78.)

Kiireetön arki ja pienryhmätoiminta auttavat parhaimmillaan kasvattajaa kuulemaan lasta. Toisen kuuleminen on onnistuneen vuorovaikutuksen perusta. Lapsen kuuleminen päiväkodissa on myös osallisuuden lähtökohtana, joten siihen tulee panostaa. Lasta, hänen asioitaan, ajatuksiaan ja kertomuksiaan tulee kuunnella aivan konkreettisesti arjessa. Lasta voidaan lisäksi kuulla myös havainnoimalla. Lasten ääni ei aina kuulu puheena, vaan usein myös näkyy toimintana. Lapselle ominainen tapa ei välttämättä ole aikuisen tavoin keskustella tai kertoa ajatuksistaan. Tällöin aikuinen tarvitsee tuekseen toimivia havain-

noinnin välineitä sekä käytäntöjä, jotta hän voi tavoittaa lapsen tarpeita ja ajatuksia. Havainnoinnin kautta osallisuutta voidaan lisätä, kun kasvattajat pitävät mielessään juuri lapsen näkökulman tavoittelun. Samoin järjestelmällinen havainnointi takaa kaikkien lasten näkemisen ja huomioinnin riippumatta siitä, kuinka äänekkäästi tai vaativasti he tuovat itsensä arjessa esiin. (Mäkitalo ym. 2011, 57; Kalliala 2008, 200–201.)

Vuorovaikutuksessa, lasten kuulemisessa ja havainnoinnissa olennaisena tekijänä ovat lasten aloitteet, niiden huomaaminen ja niihin reagoiminen. Aloite tarkoittaa jonkin asian esille ottamista. Se on jotakin aloitteellista, joka ei vain noudata annettuja ohjeita. Aloite voi olla sanallinen kysymys, kehotus tai kieltö. Myös ele, liike tai teko voi olla aloite. Samoin eräänlaisia aloitteita ovat aloitteeseen vastaaminen tai sen jatkaminen. Toisen aloitteeseen voi jättää myös vastaamatta. Hallitseva asema toiminnassa on sillä, jolla on mahdollisuus tehdä aloitteita tai päättää niistä. Vuorovaikutuksessa kaikilla osapuolilla tulisi olla tietoisuus siitä, että kuka tahansa voi tehdä aloitteita milloin vain: niin lapset kuin aikuisetkin. Tietoisuus tästä sekä positiivinen, kannustava reagoiminen lasten aloitteisiin, lisää heidän kokemustaan osallisuudesta. Tämänkaltaiseen dialogiseen vuorovaikutukseen kasvattajan on siis syytä pyrkiä. Kahden kesken lapsen kanssa tämä on helpompaa, mutta ryhmässä haastavampaa. Myös ryhmätilanteissa dialogisuus ja kaikkien mahdollisuus aloitteisiin voi onnistua ja sopia hyvin pienryhmätoimintaan. (Rainio 2012, 117; Karlsson 2000, 59–62, 66.)

Arjessa liiat säännöt ja kiellot saattavat heikentää lasten osallisuutta. Ylimääräisiä sääntöjä poistamalla osallisuutta voidaan lisätä. Samalla kasvattajien on hyvä pohtia omaa ja kasvatusyhteisön tapaa suhtautua lasten tutkimuksiin ja kokeiluihin. Usein kasvattajat saattavat kieltää jotakin tavan tai liioitellun turvallisuuden vuoksi. (Kalliala 2012, 224.) Osallisuuteen panostaminen kannattaa myös oppimisen näkökulmasta. Lasten on todettu oppivan parhaiten silloin, kun he saavat tutkia, kokeilla ja etsiä itse ratkaisuja ongelmiin. Oppimista edesauttaa myös se, jos lapset näkevät itsensä aktiivisina toimijoina itse vaikuttamassa oppimiseensa. (Hujala ym. 2007, 61.)

Lasten osallisuuden kokemusta voidaan lisätä ottamalla heitä mukaan arjen suunnitteluun. Hyvin monen asian kohdalla lapset voivat olla mukana suunnittelussa niin, että siitä on heille itselleen hyötyä. Samalla asioita tehdään yhdessä, eivätkä lapset ole pelkästään aikuisten toimien kohteena. Näin lasten ei tarvitse vain sopeutua ja löytää motivaatio aikuisen määrittämiin asioihin vaan suunnitelmat ovat yhteisiä. Tämä lisää lasten turvallisuuden tunnetta, kun tulevaa on helpompi ennakoida. Toiminnan suunnittelussa mukana oleminen opettaa lapsille samalla vastuullisuutta. Kasvattajan tehtävä on huolehtia siitä, että vastuu on lapsen ikätason mukaista. (Hujala ym. 2007, 63; Kumpulainen ym. 2010, 28.) Vastuun tulee olla lapselle vapaaehtoista ja aikuisen on oltava tukena silloin, jos lapsi sitä tarvitsee. Kasvattajan tehtävä on keskustella lapsen kanssa ja varmistaa, että lapsi ymmärtää, mistä tilanteesta on kysymys. Osallisuus suunnittelussa ja päätöksenteossa lisää lasten halua ja kykyä sitoutua toimintaan sekä yhteisiin päätöksiin. (Haapamäki 2000, 26–27; Shier 2001, 214–215.)

Esimerkiksi tilojen ja ympäristön suunnittelussa lapset voivat olla mukana kykujensä mukaan (Stakes 2005, 22). Hyvänä esimerkkinä tällaisesta toiminnasta laajassa mittakaavassa toimii eräällä espoolaisella koululla toteutettu aitahanke, johon esikoululaisetkin saivat suunnitella osansa. Piha-aita rakennettiin lasten suunnitelmien mukaan, jolloin siitä tuli toiminnallinen ja samaan aikaan taiteellisesti lasten näköinen. (Tarsalainen 2012, 18.) Samoin lapset voivat suunnitella käsiteltäviä aiheita, pienryhmähetkiä, uloslähtöä, ruokailua tai lähes mitä tahansa päiväkotiarkeen liittyvää. (Mäkitalo ym. 2011, 75.)

Suunniteltaessa lasten kanssa, tulee kasvattajan kiinnittää huomiota omaan toimintaansa ja ilmaisutapoihinsa. Lapset eivät ajattele ja toimi samoin kuin aikuiset. Heidän voi olla esimerkiksi hyvin vaikea vastata kysymykseen ”Mitä haluaisitte tehdä?”, kun taas kysymyksestä ”Kuka tahtoo lähteä metsäretkelle?” innostuvat kaikki. Havainnointi ja lasten kuunteleminen ovat kasvattajalle tärkeitä työkaluja silloin, jos tahdotaan aidosti ymmärtää lasten toiveita ja tarpeita. (Mäkitalo ym. 2011, 75.) Päiväkotien arjessa saatetaan välillä päätyä näennäiseen lasten suunnitteluun ja valinnan vapauteen. Tällaisia ovat joskus sellaiset tilanteet, joissa lapsilta kysytään mielipidettä, mutta vastaamisen mahdollisuuksia ja keskustelua on rajoitettu. Monissa tilanteissa tällaisia ovat aikuisen johta-

mat käsiäänestykset ja aikuisen asettama valintatilanne kahden vaihtoehdon välillä. (Leinonen 2010, 21.)

Eniten osallisuutta lapset kokevat päiväkodissa leikkiin liittyvissä asioissa. Osallisuutta voidaankin lisätä sen mahdollisuuksiin panostamalla. Leikkimahdollisuuksia ja välineiden käyttöä voidaan suunnitella yhdessä lasten kanssa. Leikkiin panostaminen ei aina välttämättä tarkoita vapaan leikin lisäämistä vaan myös leikinomaisen toiminnan käyttämistä ohjatussa tai suunnitellussa toiminnassa. (Akola 2007, 85; Venninen ym. 2010, 60, Puroila 2002, 68.)

Lasten ja aikuisten yhdessä luomat teemat tai projektit ovat hyviä mahdollisuuksia osallisuuden kokemiseen. Tällaisessa toiminnassa luovutaan parhaimmillaan pikkutarkkojen suunnitelmien noudattamisesta, aikuisen yksinvallasta sekä opettamisesta ja siirrytään yhteistoimintaan, tutkimiseen ja yhdessä kokemiseen. Arki ei ole tällöin pirstaloitunut kokonaisuus aikuisen suunnittelemissa opetus- ja toimintahetkiä vaan päiväkotiyhteisössä tapahtuvaa kiireetöntä yhdessä elämistä ja kokemista. Pyrkimys tämänkaltaiseen arkeen on yleinen, mutta toteutus vaatii edelleen käytäntöjen ja ajattelutavan muutosta. (Hakkola & Virsu 2000, 57–68; Mäkitalo ym. 2011, 49; 75.) Vasun perusteet mainitsee myös kasvatuksen kokonaisvaltaisuuden merkityksen. Hoito, kasvatusta ja opetus nivoutuvat yhteen ja toteutuvat arjessa monin tavoin. Huomio on juuri siinä, että yhdessä päivän aikana koetaan hoivaa, vuorovaikutusta, arjen askareita, leikkiä sekä muunlaisia oppimistilanteita. Oppimisen ilon toteutumista pidetään tärkeänä ja oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena, kaikkiin aisteihin sekä vuorovaikutukseen perustuvana prosessina. (Stakes 2005, 15–16; 18.)

Alla olevassa taulukossa osallisuuden tasojen toteutumista kuvataan käytännön esimerkkien avulla. Ylempien tasojen toteutuessa myös kaikkien alemmalla tasolla olevien käytäntöjen ja toiminnan tapojen tulee toteutua. (Kuvio 2. Yhteenvedo osallisuuden tasoista käytännössä)

OSALLISUUDEN TASO	LAPSEN KOKEMUS	KASVATTAJAN TOIMINTA / KÄYTÄNNÖT	ESIMERKKI
<p>5. taso: Lapset jakavat vallan ja vastuun päätöksentekoprosessissa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • edellisen tason kokemukset vahvistuvat ja vakiintuvat • voin toteuttaa itseäni • aikuiset antavat minulle tilaa, tukea ja turvaa 	<ul style="list-style-type: none"> • edellisen tason käytännöt vakiintuvat pysyväksi ammatillisen toiminnan tavaksi • arkea eletään aidosti yhdessä • kasvattaja näkee lasten mahdollisuudet • demokraattinen toimintatapa 	<p>Lasten ideoita ja ehdotuksia toteutetaan yhdessä pohtien ja suunnitellen tasa-arvoisessa ilmapiirissä.</p>
<p>4. taso: Lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin</p>	<ul style="list-style-type: none"> • saan päättää asioista • saan suunnitella asioita, joita sitten toteutetaan • saan pohtia ja miettiä asioita ryhmän ja aikuisten kanssa • saan olla osallistumatta jos haluan • lapset ovat yhtä hyviä ja tärkeitä kuin aikuiset • minuun luotetaan • sitoudun päätöksiin 	<ul style="list-style-type: none"> • kasvattajien luopuminen ”yksinvallassa” tietoisesti • lapsilla aito oikeus valintoihin ja päätösten tekoon • lasten asemaa ei väheksytä • turhista kielloista luopuminen • kasvattaja lopullinen vastuunkantaja ja rajojen asettaja • toimivien käytäntöjen rakentaminen yhdessä lasten kanssa • päätöksenteko- ja suunnitteluprosesseissa otetaan huomioon lapsille ominaiset toiminnan ja kommunikaation tavat 	<p>Pienryhmä suunnittelee retkipäivää. Lapset ovat innostuneet ötököistä. Mietitään, missä niitä voisi tutkia. Lapset saavat keksiä ja ehdotuksista valitaan yhdessä. Jos ötököiden sijasta innostutaan muusta, sekin sopii.</p>
<p>3. taso: Lasten mielipiteet otetaan huomioon</p>	<ul style="list-style-type: none"> • mielipiteelläni on merkitystä • voin vaikuttaa siihen, mitä päiväkodissa tapahtuu • saan tietoa myös tilanteista, joissa toiveeni ei toteudu • hassutkin ajatukseni kuullaan ja otetaan tdesta 	<ul style="list-style-type: none"> • lasten havainnointi ja sen mukaan toimiminen • lapsilta kysyminen vaikuttaa kasvattajien toimintaan • lasten tiedottaminen päätöksistä ja vaikutusmahdollisuuksista, vaikka aikuiset hoitavatkin päätöksenteon • suunnittelua ja päätöksiä tehtäessä, lasten mielipiteet vaikuttavat aidosti 	<p>Tiimi on havainnoinut lasten innostuneen ulkona majoileikistä. Lapsilta kysytään, millä tarvikkeilla majoja haluttaisiin rakentaa ja viedään jotakin niistä ulos.</p>
<p>2. taso: Lapsia kannustetaan ilmaisemaan näkemyksiään</p>	<ul style="list-style-type: none"> • mielipiteeni on tärkeä ja arvokas • minua ymmärretään • saan sanoa asiat niin kuin haluan • minun ei tarvitse pelätä sanovani väärin • minulta kysytään asioita 	<ul style="list-style-type: none"> • kannustaminen, rohkaisu, tuki • ei väheksytä lasten mielipiteitä • sopivien tilanteiden järjestäminen (mm. pienryhmät, arjen hetket) • puheenvuorojen jakaminen kaikille • lapsille sopivat ilmaisumuodot (tukena mm. kuvat, leikinomaisuus) • ikätason huomiointi • kielen ja kommunikaation tason huomiointi 	<p>Pienryhmässä lapset saavat vuorotellen kertoa, mitä heillä on mielessä. Lattialla on kuvia, joita saa käyttää apuna halutessaan. Aikuinen vastaa, kyselee ja ehdottaa.</p>
<p>1. taso: Lapset tulevat kuulluiksi</p>	<ul style="list-style-type: none"> • puheeni kuullaan • kun toimin, minut huomioidaan ja nähdään • aikuinen on paikalla kun tarvitsen häntä 	<ul style="list-style-type: none"> • kiireettömyys, läsnäolo, herkkyys • lasten asioiden kuunteleminen • lasten lupa puhua ja tehdä aloitteita • aikuiset eivät puhu liikaa itse/keskenään 	<p>”Kato mua kun mä keinun!” Aikuinen vastaa keskittyneesti ja katsoo rauhassa.</p>

KUVIO 2. Yhteenveto osallisuuden tasoista käytännössä

2.4 Haasteita ja vastauksia

Kasvattajalta vaaditaan herkkyyttä, sensitiivisyyttä sekä oikeanlaista tapaa ajatella ja toimia, jotta lasten osallisuus voi päiväkodissa toteutua (Korppi & Latvala 2010, 85–86; 13; Piironen 2007, 6). Aiemmissa luvuissa on kuvattu, miten osallisuus toteutuu ja näkyy päiväkodissa. Osallisuuden toteutumisen esteenä on kuitenkin monenlaisia haasteita. Kasvattajan toiminnan ollessa merkittävässä asemassa, monet haasteista liittyvät juuri siihen.

Kasvattajien osallistavaa toimintaa estävät niin tietoiset kuin tiedostamattomakin seikat. Päiväkotien kasvatushenkilökunta on itse määritellyt osallisuutta estäviä tekijöitä VKK-Metron tutkimuksessa. Esteiksi, joihin ei voi vaikuttaa, koetaan liian vähäinen henkilöstömäärä, vaihtuva henkilökunta sekä liian suuri lapsimäärä henkilökuntaan nähden. Huonot tilaratkaisut ovat myös esteenä osallisuuden toteutumiselle, ja kasvattajat kokevat voivansa vaikuttaa tähän vain hyvin vähän. Esteitä, joiden koetaan jollakin tasolla olevan kasvattajien vaikutusmahdollisuuksien piirissä, ovat melu, kiire, aikataulut, vanhempien tarpeet, muut kuin lapsiin suoraan liittyvät työtehtävät sekä kasvattajien väsymys. Lisäksi esteiksi nähdään rutiinit ja piintyneet toimintatavat, lasten osallistumista edistävien toimintatapojen puute, houkutukset aikuiskontakteihin ja kasvattajien keskittymättömyys. (Venninen ym. 2010, 31–33.)

Toisessa pääkaupunkiseudulla tehdyssä tutkimuksessa kasvattajat kertovat osallisuuden muodostuvan usein aikuisen työväliseksi, josta on myös helppo luopua. Jotkut kasvattajat kokevat osallisuuden ikävänä asiana. He ovat samalla niitä, jotka liittävät osallisuuden käsitteenä vapaaseen kasvatukseen ja aikuisen roolista luopumiseen. Vaikka osallisuuden on oletettu olevan päiväkotimaailmassa tuttu käsite (Karlsson 2000, 8), kaipaa se todellisuudessa määrittelyä. Selkeä, tietoon pohjautuva, yhteinen merkitys osallisuudelle tekee sen toteuttamisesta kasvattajille niin helpompaa kuin mieleisempääkin. Merkittävää lasten osallisuuden toteutumisen kannalta olisikin aikuisten positiivinen ja innostunut suhtautuminen asiaan. (Stenvall & Seppälä 2008, 37–39; 41.)

Perusteena tehtävälle kehitystyölle osallisuuden lisäämiseksi on tieto kasvattajien osallisuutta estävistä asenteista sekä osallisuuden ajoittaisesta vähyydestä päivähoitossa. Päiväkotikulttuuri ja varhaiskasvatuksen toimintamallit on todettu usein melko aikuiskeskeisiksi ja tarkkaan strukturoiduiksi. (Turja 2011, 45; Hujala ym 2007, 31.) Kasvattajien asenteisiin ja vanhan toimintakulttuurin muutokseen voidaan vaikuttaa tiedon lisäämisellä sekä yleisesti koulutuksella. Kasvattajien koulutus vaikuttaa varhaiskasvatuksen laatuun. (Kalliala 2008, 92; 270.) Myös kehittämishankkeiden ja samalla osallistavien käytäntöjen kokeilemisen on todettu saavan aikaan muutosta kasvattajien toiminnassa (Karlsson 2000, 31; 192–193). Koulutus voi muuttaa yksittäisen kasvattajan käsityksiä ja toimintatapoja. Samalla se voi sitouttaa kokonaista työyhteisöä tai tiimiä vahvistaen heidän välistään yhteistyötä. Käytännönläheiset osallisuuteen tähtäävät toimintamallit auttavat myös uudenlaisen osallistavan kulttuurin luomisessa. Koulutuksen tarve on myös työntekijöiden itsensä mielestä ollut merkittävä. (Stenvall & Seppälä 2008, 26–27; 41.) Pääkaupunkiseudulla osallisuuteen onkin panostettu ja aiheeseen on tarjonnut koulutusta varhaiskasvatuksen kehittämisyksikkö VKK-metro toteuttamansa osallisuushankkeen yhteydessä 2009–2011 (VKK-metro 2012).

Koulutuksen merkitystä ei voida liikaa korostaa, sillä kasvatuskäytännöt päiväkodeissa perustuvat kasvattajien näkemykselle lapsesta ja kasvatuksesta. Aina ei kasvattaja itse tunnista koulutuksen tarvetta tai ajattelee saaneensa riittävän koulutuksen ammattiin valmistuessaan. Uutta tietoa tuotetaan tutkimuksilla ja kokeiluilla kuitenkin jatkuvasti. Toteuttaakseen laadukasta varhaiskasvatusta, kasvattajan tulee saada aika-ajoin lisää ammatillista tietoutta. (Hujala ym. 2007, 32–33.) Tiedon lisääntyminen osallisuudesta lisää kasvattajien kykyä voittaa sen tiellä olevia esteitä. Lasten osallistaminen vaatii kasvattajalta kuitenkin itsensä vahtimista. Tietoisesti toimiva kasvattaja voi olla antautumatta arjen kii-reelle tai monille muille ulkoa tuleville osallisuuden esteille. Tällöin hän muistuttaa itseään siitä, mikä on todella tärkeää, keskittyy lapsiin ja on läsnä. (Mäkitalo ym. 2011, 81.)

Osallisuuden lähtökohdissa (luku 2.2) todettiin kasvattajien osittaisen vallasta luopumisen olevan tärkeää. Käytännössä tämä on monille aikuisille vaikeaa.

Suora ohjaus, vallankäyttö ja aikuiskeskeisyys ilmenevät päiväkotimaailmassa pienimpänä leikin yhteydessä. Aiempia tutkimuksia vertailemalla on päädytty havaintoon, jonka mukaan aikuiset hallitsevat päiväkodissa pääosin kaikkea muuta toimintaa. Tällöin lasten vaikutusmahdollisuudet ovat rajalliset. Heidän ehdotuksiaan otetaan vastaan yhteisissä hetkissä, mutta aikuinen usein päättää yksiselitteisesti ehdotusten toteuttamisesta. Yhteinen neuvottelu, ideointi ja suunnittelu jäävät tällöin vähäiseksi. (Turja 2011, 45.) Lasten vaikuttamismahdollisuudet ja tilaisuudet päätöksentekoon liittyvät yleensä juurileikkiin. Leikissä lasten osallisuus toteutuu melko suuressa määrin. (Akola 2007, 85; Venninen ym. 2010, 60, Puroila 2002, 68.) Tästä voidaan päätellä, että leikki ja leikintä tukevat lasten osallisuuden toteutumista. Leikissä aikuinen voi luontevasti luovuttaa osan vallasta lapsille. Näin ollen kasvattajat voivat hyödyntää leikkiä osallistavana toimintamuotona sekä lapselle ominaisena tapana toimia (Stakes 2005, 20–22).

Pelkkä leikin hyödyntäminen ei kuitenkaan muuta toimintakulttuuria kokonaisvaltaisesti lasta osallistavaksi. Tämä vaatii tuekseen aikuisen konkreettista vallan ja päätöksenteon ohjaamista lapsille. Parhaimmillaan tästä seuraa päiväkohtiä, jossa osallisuus on sisäänrakennettuna toimintatapana. (Stenvall & Sepälä 2008, 41.) Päätöksenteosta ja valintatilanteista tulisi tehdä mielekkäitä juuri lapsille. Koska aikuiset ovat tottuneet olemaan päättäjinä arjen pienissäkin asioissa, voi päätöksenteko lasten tavoilla olla haasteellista. Lasten päätöksentekoa voi estää se, jos heidän odotetaan toimivan samoin kuin aikuisten. Pahimmillaan päädytään tilanteeseen, jossa lapsilla on vain näennäinen mahdollisuus päättää tai valita. Tällaista tapahtuu päiväkodeissa paljon, vaikka tarkoitus saataakin olla hyvä. Näin käy, kun lapsille annetaan vain kaksi vaihtoehtoa, joista he saavat, tai joutuvat, valitsemaan. Heille ei tarjota välttämättä mahdollisuutta keskustella, kysyä tai kyseenalaistaa vaihtoehtoja. (Shier 2001, 114; Leinonen 2010, 21.)

Lasten kuulemista estää arjessa moni asia. Kun muut esteet on ylitetty, vaaditaan aikuiselta herkkyyttä lapsen kuulemiseen. Dialoginen keskustelu on hyvää vuorovaikutusta, mutta aito lapsen ääni ei aina kuulu, vaan näkyy toimintana. Tätä lasten ääntä kasvattajien tulisi ymmärtää. Lapset tekevät päivän aikana

paljon aloitteita, jotka kertovat heidän toiveistaan, tunteistaan ja oppimisestaan. Toiminnallisten aloitteiden havaitseminen on kasvattajalle iso haaste. Usein aikuiset suhtautuvat lapsen toimintaan automaationa eivätkä välttämättä mieti lapsen toiminnan syvempää tarkoitusta. Jos lapsi heittelee villisti palloa sisällä, toiminta ei välttämättä ole haitallista riehumista vaan pallonheiton harjoittelua. Levoton lapsi, joka ei jaksakaan istua, saattaisi olla hyvin valmis tutkimaan ja perehtymään asiaan pienryhmässä tai on vain jo innokas tulevan toiminnan suhteen. Aikuisen reagointi lapsen aloitteisiin voi luoda tai estää osallisuutta. (Mäkitalo ym. 2011, 57; 71, Karlsson 2000, 35.)

Päiväkodissa pyritään kehittämään lasten luovuutta (Stakes 2005). Luovuuden toteutuminen vaatii turvallista ympäristöä ja vahvaa kokemusta osallisuudesta ja omasta toimijuudesta. Luovien toimintojen toteuttaminen myös vastaavasti lisää osallisuuden kokemusta. Usein lapset saattavat tehdä aloitteita ja ehdotuksia vain asioista, joiden koetaan olevan oikein ja mahdollisia. Luovat ratkaisut vaativat kuitenkin usein jonkinlaista rajojen rikkomista. Lapset oppivat jo hyvin pieninä eri yhteisöjen säännöt ja normit. Osallisuus ja toimijuus kannustavat kuitenkin vaikuttamiseen sekä luovuuteen, jolloin parhaimmillaan jotakin voidaan kyseenalaistaa. Lähtökohtaisesti lapset eivät esimerkiksi ehdota seinien maalamista kirkkailla väreillä, koska olettavat, ettei se ole mahdollista. (Kumpulainen ym. 2010, 28.)

Lasten kannustaminen luovuuteen voi tuntua kasvattajista arjen keskellä haasteelliselta. Aikuisen antaessa luvan luovuudelle, hänen on oltava aidosti läsnä sitä toteuttavien lasten kanssa. Kasvattaja voi tukea lapsia osallisuuteen sillä, että on itse valmis luovuttamaan valmiista suunnitelmistaan ja pystyy improvisoimaan. Samalla hänen myös tulee osoittaa pitävänsä lasten luovuutta ja ideoita arvossa. Tämä voi aikuisesta ajoittain tuntua kaaosmaiselta, mistä seuraa lasten rajoittamista ja määräilevää suhtautumista. Tälle on tarvetta silloin, kun tilanne sitä vaatii, mutta aikuisen tulisi pyrkiä suhtautumaan kriittisesti myös omaan kaaoksensietoon. Hetken havainnointi voi tuoda ilmi tilanteesta sen luovuuden ja osoittaa lasten vain eläytyvän juuri tähän hetkeen esimerkiksi häiritsevän käytöksen sijaan. (Stenvall & Seppälä 2008, 41; Karlsson 2000, 37.) Havainnointi ja improvisointi liittyvätkin yhteen. Kasvattajan tulee havainnoida las-

ten toimintaa, ymmärtää sitä ja olla valmis heittäytymään mukaan kannatellen ja laajentaen lasten luomia tilanteita. (Kalliala 2012, 189.)

Monipuolisen toiminnan tarjoaminen vaatii kasvattajilta ammattitaitoa. Monipuolinen toiminta on myös laadukkaan varhaiskasvatuksen vaatimus. (Kalliala 2012, 203.) Päiväkodissa osallisuuden myötä toiminta muuttuu vapaaehtoisemmaksi ja sisältää enemmän valinnan mahdollisuuksia lapsille. Tästä on seurannut kasvattajien pohdintoja siitä, voiko toiminta olla riittävän monipuolista, jos lapset saavat itse valita enemmän. Huolta on aiheuttanut se, että jotakin olennaista jäisi tekemättä, jos teemapäivät poistetaan eikä kaikkia vaadita osallistumaan kaikkeen. Tähän huoleen ovat vastanneet VKK-metron osallisuusprojektia ohjanneet ammattilaiset. Vastaus kertoi siitä, että nimenomaan liiallisesta aikuisjohtoisuudesta luopuminen ja lasten osallisuus lisäävät lasten motivaatiota sekä mahdollisuuksia aidosti kiinnostua asioista. Ammattikasvattajat voivat tarjota lapsille heitä kiinnostavia toimintoja ollessaan aidosti läsnä ja kuunnellen lasten tarpeita ja toiveita. Kun lapsille tarjotaan päivittäin niin sosiaalisia, kognitiivisia kuin luoviakin prosesseja, taataan lasten kehityksen kannalta tasokas toiminta. Havainnot tutkimuspäiväkotien ryhmissä vahvistivat käsityksen; vaikka lapsilla on vapaammat kädet valita tekemisensä, he liikkuvat, leikkivät, tutkivat ja taiteilivat monipuolisesti. (Mäkitalo ym. 2011, 50.)

Lasten mielenkiinnon johdattamana kasvattajien tulee tarjota kiinnostavaa toimintaa. Aikuisen aloitteet eivät ole osallisuudessakaan kiellettyjä ja hyvää toimintaa voi olla myös aikuisen keksimä toiminta. On turhaa ajatella, että kaiken tulisi olla lähtöisin lapsista, sillä samaan aikaan kaikki työhönsä keskittyvän kasvattajan suunnittelema toiminta tähtää lapsen parhaaseen. Jos lapset innostuvat toiminnasta ja tempautuvat siihen mukaan, ei aina ole tarpeen miettiä, miten se on saanut alkunsa. Kun toiminta on yhteisöllistä yhdessä elämistä, aloitteita tekevät niin lapset kuin aikuisetkin. Lapset myös usein nauttivat aikuisen keksimästä toiminnasta ja innostuvat kaikesta mitä aikuinen ehdottaa. (Kalliala 2012, 76; Kalliala 2008, 194.)

3 DRAAMAKASVATUS PÄIVÄKODISSA

3.1 Draamakasvatus

Draamakasvatus kulkee käsitteenä usein rinnakkain draamatoiminnan ja ilmaisutaidon kanssa. Suomalainen draamakasvatuksen vaikuttaja Hannu Heikkinen määrittelee draamakasvatuksen olevan kaikkea sitä draamaa ja teatteria, mitä kouluissa, päiväkodeissa ja teatteri-ilmaisun opetuksessa hyödynnetään. (Heikkinen 2005, 25; 75.) Se on prosesseja, joissa käytetään teatterin dramaturgisia keinoja, roolien, ajan, paikan ja tilan muutoksia. Draamakasvatus voi tähdätä ulkopuoliselle yleisölle tehtävään esitykseen tai olla vain tuottavan ryhmän sisäistä. (Toivanen 2010, 8.)

Draamakasvatuksen käsitteen alle mahtuvat osallistava draama, esittävä draama, soveltava draama sekä teatteritaiteen opetus. Osallistavassa draamassa olennaista on joustava asioiden tutkiminen ja liikkuminen mielikuvitusmaailmaan ja sieltä pois. Tällaisen draaman kulku on elävä ja muuttuva. Toimintaa luodaan ryhmän kanssa, ohjaajan avulla. Draama on ryhmän omaa, eikä sitä tuoteta ketään muuta varten. Osallistavan draaman menetelmiin kuuluvat muun muassa sosiodraama, yhteisöteatteri, devising-teatteri, tarinateatteri ja improvisaatio-teatteri. Opinnäytetyön teatteriprojektissa on käytetty osallistavista menetelmistä draamaleikkiä, tarinankerrontaa ja prosessidraamaa. Näitä käytettyjä menetelmiä kuvataan alla tarkemmin. (Heikkinen 2005, 25; 75–76.)

Draamaleikki on sekoitus lasten omaa roolileikkiä ja ohjattua draamaa. Ero roolileikin ja draaman välillä onkin häilyvä, sillä molemmissa voi olla ulottuvuuksia toisesta. (Hendy & Toon 2001, 32.) Draamaleikki perustuu spontaaniin leikkiin ja kasvattaja voi hyödyntää sitä leikkimällä ja tutkimalla lasten kanssa. Aloitteen draamaleikkiin tekee kuitenkin yleensä aikuinen. Tästä huolimatta siinä on oltava lapsille riittävä vapaus, jotta aito leikin tunne säilytetään. Kasvattaja sekä lapset ovat kaikki rooleissa ja tilanteet etenevät leikinomaisesti. Aikuinen leikkii lasten kanssa, mutta luopuu opettajamaisesta asennoitumisesta. Jos tilanteessa tarvitaan aikuisen ohjausta, hänen on hyvä pyrkiä toimimaan leikin sisällä tai

jollakin yhteisesti sovitulla tavalla. Draamaleikkiä voidaan hyödyntää moneen tarkoitukseen, kuten yhteisten pelisääntöjen opetteluun, muiden sosiaalisten taitojen harjoitteluun tai tarinoihin tutustumiseen. Draamaleikin avulla lasten mielikuvitus sekä sen käyttö kehittyvät. (Heikkinen 2005, 75–76; Toivanen 2009, 34.)

Draamaleikit, kuten lasten keskinäiset leikitkin, auttavat lapsia hahmottamaan ympäristöään, oppimaansa sekä kulttuuria. Leikin ja roolien ottamisen avulla lapsi voi ymmärtää uusia ilmiöitä, asioita ja tapahtumia. Roolien kautta voidaan kokeilla sellaisia asioita, joita lapsi ei sinällään voi kohdata omassa arjessaan, mutta joita hän haluaa ymmärtää. Arkielämässä kielletyiltä tuntuvia asioita voidaan draamassa ottaa käsittelyyn. (Hendy & Toon 2001, 3–4, 9; Heikkinen 2004, 23.) Roolin rakentaminen ja siinä toimiminen helpottaa erilaisiin asioihin suhtautumista tosielämässä, kun niitä pääsee kokeilemaan leikkimielisessä tilanteessa. Draamalla tilanteita voidaan tuoda käsiteltäväksi ilman, että ne aiheuttavat vakavia seurauksia. Turvallisessa ympäristössä myös vaikeita, pelottavia tai hankaliakin asioita voidaan ottaa esille. Tällainen asioiden ja tilanteiden käsittely draaman keinoin eri roolien näkökulmasta opettaa lapsille, että asioihin voi olla monia ratkaisutapoja – myös monia oikeita vaihtoehtoja. Vastauksia ei tarjoilla valmiina, vaan virittäen lasten uteliaisuutta ja ongelmanratkaisukykyä. Näin draama, siinä missä leikkikin, laajentaa lapsen ajattelua ja opettaa uutta. (Bowell & Heap 2005, 7.)

Draama yleisestikin perustuu pitkälti leikkiin. Yhteneväisiä seikkoja ovat mielikuvitusmaailman luominen, roolien ottaminen, uusien merkitysten kehittäminen ja juonen luominen. Tarinoiden keksiminen ja niiden toteuttaminen liittyvät myös vahvasti molempiin. Leikissä ja draamassa on molemmissa luvallista luopua todellisen maailman säännöistä. Aika, paikka tai inhimilliset rajat eivät automaattisesti muodostu esteeksi millekään asialle. Molemmissa osallistujat kuitenkin luovat toiminnalle raamit ja säännöt. Vuorovaikutteisuus on ominaista niin leikille kuin draamallekin. Lapsille leikin ja mielikuvituksen kautta oppiminen on luontaista, joten tällaisen toiminnan tarjoaminen on mielekästä. (Toivanen 2009, 31; Heikkinen 2004, 48; 55–58.)

Tarinankerronta kuuluu osana kaikkeen draamakasvatukseen, mutta oma alueenaan se tarkoittaa yksin tai ryhmässä kerrottua tarinaa. Sen tarkoitus on nimensä mukaisesti tuottaa tarinoita. (Heikkinen 2005, 25.) Päiväkodeissa yleisesti käytetty tarinoiden tuottamisen menetelmä on sadutus, jota on kehitetty jo 1980-luvulta alkaen. Toimintatavasta on kerrottu tarkemmin projektin käytännön toteutuksen yhteydessä. Lyhyesti kuvattuna sadutuksessa lapset kertovat tarinaa, jonka aikuinen kirjaa lapsen sanomassa muodossa. Menetelmä tähtää lasten äänen ja mielipiteiden kuulumiseen sekä luovuuden toteutumiseen. Sadutus perustuu tutkittuun tietoon siitä, miten ihminen kasvaa, muuttuu, oppii ja käsittelee tietoa. Samalla se pohjautuu tietoon lapsen tavoista toimia, tutustua maailmaan ja valloittaa sitä leikkien kautta. (Karlsson 2003, 100; 110.)

Prosessidraamassa pyritään tutkimaan ja yhdessä oppimaan jostakin tietystä asiasta tai ilmiöstä. Toiminnalla on aihe tai päämäärä, jonka ympärille yhdessä, ohjaajan johdolla, rakennetaan fiktiivinen draaman maailma. Tapahtumat tapahtuvat ennalta ideoidun, mutta joustavan kehystarinan puitteissa. Vaikka etukäteissuunnittelu on tarpeen, toiminnan toteutuksessa vaaditaan kykyä improvisoida ja heittäytyä. Tavoitteena ei ole etukäteen mietityn käsikirjoituksen toteuttaminen vaan aidot kokemukset kuvitteellisessa maailmassa. Toiminnassa ei esiinny kenellekään, vaan yhdessä ryhmän kanssa tavoitellaan kokonaisvaltaista kokemusta. Prosessin edetessä kuvitteelliseen maailmaan ja siitä pois siirrytään joustavasti välissä keskustellen ja yhdessä suunnitellen. Osallistujat toimivat niin roolissa, kuin omina itsenäänkin. Myös keskusteluja käydään molemmista asetelmista käsin, mutta päähuomio on roolien sisällä käydyillä tilanteiden ratkaisemisella. (Bowell & Heap 2005, 16; Sinivuori & Sinivuori 2007, 14.)

Nimensä mukaisesti esittävä draama on sitä, että draamaa tuotetaan katsojia varten. Tekeminen on tuottavan ryhmän omaa, mutta toiminnan toteuttamiseen tarvitaan katsojat. Katsojien kanssa ja katsojille jaetaan draaman sisältöä. (Heikkinen 2005, 77.) Esittävää draamaa ei pidä kuitenkaan nähdä vain jonkin asian toistona tai kopiointina näyttämöllä. Se on tapa kokea, jakaa ja esittää sellaista todellisuutta, jota emme todellisuudessa elä. (Fleming 1998, 4.) Soveltava draama on osallistavan ja esittävän draaman erilaisia yhdistelmiä ja sovel-

luksia. Yleisön ja näyttämön välistä asetelmaa voidaan muunnella ja keskiössä on esityksen sijasta itse prosessi. (Koskenniemi 2007 11–12; Heikkinen 2005, 79–81.)

3.2 Päiväkoti, lapset ja draama

Erityisesti prosessidraaman, mutta myös yleisesti draamakasvatuksen kehittäjänä ja kouluttajana toimiva brittiläinen Allan Owens on kirjoittanut monia julkaisuja ja opettanut niin kouluissa kuin työyhteisöissä (Owens 2012). Hänen sekä Keith Barberin (1998, 10–12) mukaan draaman käyttö opetus- ja kasvatustieteiden menetelmänä voidaan perustella neljän näkökulman kautta. Ensimmäinen on draaman leikkisyys, joka tarjoaa mahdollisuuden oppimiseen. Lähes kaikki lapset leikkivät ja heillä on siihen luontainen halu. Leikin ollessa lapsille ominainen tapa toimia, he sen yhteydessä myös oppivat sekä harjoittelevat oppimaansa. Toinen syy draaman käytön hyödyllisyydelle on sen toimiminen motivoivana tekijänä. Oikein käytettynä se innostaa toimintaan hyvin erilaisia lapsia ja monenlaisia oppijoita. Lisäksi perusteena toimii tutkittu tieto draamasta oppimista edistävänä menetelmänä. Neljäntenä hyötynä nähdään draamatoiminnan mahdollisuus opettaa itsenäistä ajattelua ja omien mielipiteiden ilmaisua. Draamatoiminnalla pystytään tarjoamaan lapsille vaikuttamisen väylä sekä kokemus demokraattisesta ja kriittisestä toiminnasta. Draamakasvatuksen käytön on myös todettu kehittävän sosiaalisia taitoja, ajattelua, tunne-elämää sekä kieltä (Hendy & Toon 2001, 2-3).

Oppimiseen liittyvät myös norjalaisen draamakasvatuksen ammattilaisen Tor-Helge Allernin ajatukset taiteen ja tiedon yhteen liittymisestä. Heikkinen (2005, 8) kirjoittaa hänen näkemyksistään kuvaten, miten draamakasvatuksessa tieto ja taide ovat erottamattomat. Kaikkeen tietoon liittyy erilaisia tarinoita, jotka tiedon omaksumisen yhteydessä tulevat käsittelyyn. Draaman maailmoissa tarinat elävät ja erilaista tietoa käsitellään sekä luodaan jatkuvasti. Tällaisen toiminnan tavoitteena on yhdessä toimimalla ja ajattelemalla tutkia asioita sekä luoda merkityksiä. Lapsi tekee tätä samaa myös leikeissään, mikä jälleen kuvaa draaman ja leikin yhteyttä.

Varhaiskasvatuksen keskeiset sisällöt rakentuvat aihealuista, joita kutsutaan orientaatioiksi. Draaman kokemukset kasvatuksessa kuuluvat sinällään esteettisen orientaation piiriin. Se sisältää monitahoista toimintaa ja kokemuksia avautuen lapselle havaitsemisen, kuuntelemisen, tuntemisen ja luomisen kautta. Lisäksi orientaatioon liittyvät kuvittelu, intuitio ja samaistumisen kokemukset. Tälle osa-alueelle sopivat draaman käytössä erityisesti kokemukset esiintymisestä, retket teatteriesityksiin, tarinoiden ja roolihahmojen luominen sekä esimerkiksi musiikin tai valojen käyttö dramatisoinnissa. Draaman käyttö voi kuitenkin liittyä vahvasti myös muiden orientaatioiden piiriin. Menetelmän ollessa käytännöllinen oppimisen väylä, sitä voidaan hyödyntää niin matemaattisessa, luonnontieteellisessä, historiallis-yhteiskunnallisessa, eettisessä kuin uskonnollis-katsomuksellisessakin orientaatioissa. (Stakes 2005, 27–29, Heikkinen 2004, 14.)

Draamaa käytettäessä voidaankin sanoa, että lapsella on kaikenikäinen kaksitaiteellinen oppimisen mahdollisuus. Tällöin hän voi oppia opetettavasta aiheesta tai draaman luonteesta – mahdollisesti myös molemmista yhtä aikaa. (Bowell & Heap, 2005, 13.) Oppimisen alueet voidaan jaotella useampaankin osioon. Tällöin oppimiskohteita ovat taiteesta oppiminen, sosiaalinen ja yksilöllinen oppiminen sekä yhteyden kokeminen draamassa opitun ja muun elämän välillä. Taiteesta oppiminen merkitsee ilmaisun kehittymistä sekä draaman tuottamisen ja siitä tietämisen taitoja. Sosiaalinen oppiminen taas sisältää yhteistyötaitojen omaksumista, empatian kehittymistä, toisten huomioonottamista ja yhteisen päämäärän eteen työskentelemistä. Yksilöllisen oppimisen alueella kehitetään itsetuntemusta sekä opitaan omien ajatusten ja tunteiden ilmaisusta teatterin keinoin. (Toivanen 2010, 15.) Tällaista monipuolista eri aihealueiden ja aktiiviteettien liittymistä samaan toimintaan pohdiskellaan myös Lastentarha-lehdessä. Artikkelissa tutkija kannustaa liittämään samaan toimintaan monipuolisesti eri orientaatioiden ja aiheiden teemoja. Näin opitaan ja koetaan samaan aikaan useista aiheista ja löydetään myös keinoja asiayhteyksien rakentamiseen. (Halava 2013, 22–23.)

Molla Walamies Åbo Akademista on tutkinut väitöskirjassaan draamaprosesseja päiväkodissa. Tutkimuksen mukaan draama toimii lapsen kehityksen tukena ja satuja, tarinoita sekä dramatisointia voidaan käyttää erilaisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Lisäksi draamaprosessit mahdollistavat lasten eettistä kasvua ja pohdintaa sekä dialogisuutta. Draaman mahdollisuuksia kuvataan myös Lev Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeiden näkökulmasta. (Walamies 2007, 42–43; 216.) Vygotsky oli 1900-luvun alkupuolen teoreetikko, jonka vaikutukset näkyvät paljon nykyisissäkin oppimiskäsityksissä. Lähikehityksen vyöhykkeiden periaate tarkoittaa, että lapsella on samaan aikaan kaksi kehityksen tasoa. Hänellä on todellinen kehitystasonsa, joka näyttäytyy kaikessa arkipäivän toiminnassa. Lisäksi hänellä on mahdollinen, potentiaalinen, kehityksen taso, jolle hän voi yltää. Tälle potentiaaliselle tasolle lapsi saattaa yltää aikuisen tai taitavampien tovereiden ohjauksessa. (Hujala ym. 2007, 48–49.)

Tutkimuksessaan Walamies (2007, 217–218), pohtii lähikehityksen vyöhykkeiden toteutumista draamatoiminnassa. Vygotsky määrittelee lapsen yltävän toimissaan ja taidoissaan potentiaaliselle tasolle, jota hän ei vielä arjessaan hallitse, erityisesti draamaankin liittyvän roolileikin kautta. Draaman pohjaaminen Vygotskyn kehityspsykologiseen ajatteluun antaa tutkimuksen tekijän mukaan uuden ja merkittävän perustelun draamalle kehittäväenä toimintana.

Oppimisen ilo on yksi hyvän varhaiskasvatuksen tavoite ja vaatimus. Tähän kuuluu lupa tutkia, kokeilla sekä harjoitella samalla nauttien ja iloiten. Turvalliset ihmissuhteet ja vuorovaikutus toimivat perustana kokemuksen luomiselle. (Stakes 2005, 18.) Seuraavassa on kiteytetty hyvin draamakasvatuksen mahdollisuudet oppimisen ilon tarjoamisessa päiväkodissa:

Halusimme olla mukana myötävaikuttamassa siihen, että draamaprosessi olisi lapsista niin hauskaa, että he haluaisivat tulla siihen mukaan sen itsensä vuoksi. Halusimme tarjota heille aktiivista mielihyvää ja onnellisia hetkiä. Tunnistan tässä hauskanpidon ja ilon elementeiksi mm. toiminnallisuuden, liikkumisen mahdollisuuden, jännittävyuden, ratkaistavat pulmat ja tarpeeksi aikaa leikkimiseen. (Walamies 2007, 74.)

Kun draamaa käytetään kasvatuksessa, samaan aktiviteettiin voivat helposti liittyä kaikkikin lapselle ominaiset toiminnan tavat. Näitä ovat leikkiminen, liik-

kuminen, tutkiminen sekä taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen (Stakes 2005, 20–25). Päiväkodissa draamaa voidaan hyödyntää esitysten tekemisenä sekä motivaation herättäjänä. Sitä voidaan käyttää tarinoihin syventymisessä, eettisessä pohdiskelussa sekä uuden asian tai taidon opettelussa. Monia ilmiöitä ja kokemuksia voidaan myös käsitellä draaman keinoin. (Toivanen 2009, 33–34.) Samalla rohkeus ja esiintymistaidot kehittyvät kuin huomaamatta (Bowell & Heap 2005, 13).

Draaman käyttömahdollisuudet päiväkodissa ovat monipuolisia ja menetelmänä se innostaa lapsia, heidän luovuuttaan ja mielikuvitustaan. Draama toimii hyvin yhteistyön ja kommunikaation välineenä. Usein se vaikuttaa lapsen tapaan toimia, tuntea ja ajatella. Tällaisen toiminnan kautta lapset voivat hyvin reflektoida asioita. Draamatyöskentely myös tarjoaa lapsille keinoja ymmärtää itseään ja ympäristöään. Lisäksi se vetoaa tunteisiin ja herkistää havaintokykyä. Draaman tuottaminen luo lapsille tyydytyksentunnetta ja iloa samalla lisäten heidän esteettistä herkkyyttään. (Bowell & Heap 2005, 13; Heikkinen 2004, 23–24.)

Draamaa käytetään päiväkodeissa vaihtelevassa määrin. Itse päiväkodeissa työskennellessäni olen kohdannut monenlaista draamakasvatusta. Yksi esimerkki ovat olleet aikuisten lapsille esittämä draama, johon lapset ovat saaneet tilanteesta riippuen osallistua. Pantomiiimi ja muut lasten pienet esitykset arjessa ovat myös olleet yleisiä. Lapset ovat oman kokemukseni mukaan hyvin innokkaita esiintyjä. Sekä aikuisten että lasten draamaa on toteutettu myös käsi-, sormi- ja keppinukeilla. Kevät- ja joulujuhliin luodut esitykset ovat lasten omaa esittävää draamaa. Laululeikeissä on usein ollut myös draamallisia piirteitä, samoin leikeissä joihin aikuinen on osallistunut. Tällaiset leikit, joita olen ollut näkemässä ja kokemassa, ovat olleet joko suunnitelmallisia draamaleikkejä tai aikuisen osallistumista ilman tietoista draamaleikin näkökulmaa. Sadutus tarinankerrontatapana on ollut melko yleinen ja joskus sadutettuja tarinoita on myös dramatisoitu. Lisäksi olen kohdannut draamaa satujen maailmoista tai menetelmän käyttöä sosiaalisten taitojen opetteluun. Yleinen draaman menetelmä päiväkodissa on myös ollut draaman käyttö lasten huomion kiinnittämiseen pienten leikkimielisten tekojen, kuten puhuvien pehmolelujen, avulla.

Draamatoiminnan toteuttaminen projektimuotoisena tuottaa mukavaa yhdessä tekemistä. Se motivoi vastaavan toiminnan jatkamiseen antaen virikkeitä kasvattajille. Osallisuuteen jollakin tavalla liittyviä draamaprojekteja on toteutettu monenlaisina kehittämishankkeina. Ennen oman projektin toteuttamista oli näihin tehtyihin hankkeisiin luonnollista tutustua. Erityisesti kaksi kehittämishanketta antoivat ajatuksia tähän opinnäytetyöhön. Näistä ensimmäisessä toteutettiin kahdeksan toimintakerran osallistava prosessidraama päiväkotiryhmässä ja jälkimmäisessä tutkittiin lasten kokemuksia osallisuudesta päiväkodin järjestämissä näytelmätoiminnassa. (Hiltunen & Korhonen, 2012; Saarikangas & Tolonen 2012.)

Edellä esitetyistä töistä on muun tiedon lisäksi hyödynnetty mainittuja kehittämisalueita. Näitä ovat esimerkiksi pidempikestoisen draamaprosessin mahdollisuus sekä lasten itse käsikirjoittama tarina aikuisen valitseman sijasta. (Hiltunen & Korhonen 2012, 23–40; 49–50.) Lapset kertoivat nauttineensa omien ehdotusten toteutumisesta, itsevalitusta roolista, oikeudesta päättää vuorosanojen sanomisesta sekä mielipiteen kertomisesta toimintahetkien jälkeen. Lasten todettiin innostuvan näytelmätoiminnasta ja kokevan sen mielekkäänä tekemisenä. (Saarikangas & Tolonen 2012, 34; 41–44.)

Päiväkodeissa toteutetusta teatteritoiminnasta kiinnostava esimerkki on myös Kuopion seudulla toteutettava Teatterilaatikko-toiminta. Kuopion kaupunginteatteri lainaa päiväkodeille mustaa teatterilaatikkoa, johon voidaan toteuttaa pöytäteatteria. Laatikossa on mukana ohjeita esityksen tekemiseen sekä kuvauksia ja ideoita eri aiheista kuten valoista, äänistä, nukeista ja vaatetuksesta. Esitysten tekemiseen suositellaan saduttamista. (Kuopion kaupunginteatteri i.a.) Teatterilaatikon toimintaa tutkittaessa on todettu, että lapset innostuvat esityksen tekemisestä ja kasvattajien arvion mukaan lapset saavat aidosti osallistua, heidän ideansa ovat keskiössä ja sitoutuvat toimintaan. (Väänänen 2010.) Päiväkoti Helmen teatteriprojekti on vastaavanlaista toimintaa monelta osin, vaikkei pöytäteatteri olekaan sen lähtökohtana.

3.3 Draama osallisuuden ja yhteisöllisyyden luojana

Draamakasvatuksen periaatteet ja lähtökohdat ovat lapsia osallistavia. Sen tulee olla vuorovaikutukseen perustuvaa ja lasten mielipiteitä arvostavaa. Draaman avulla lapsi voi tuntea olevansa oman toimintansa subjekti, ei vain toiminnan kohde. Sen kautta voidaan kertoa omia tarinoita ja tulla kuulluksi. Draaman käyttö kasvatuksessa on toimiva tapa osallistaa lapsia ja parhaimmillaan se luo yhteisöllisyyden kokemuksia. (Vaulo 2007, 183 Heikkinen 2004, 24.)

Toimijuuden on todettu edesauttavan osallisuuden kokemusta ja draamassa lapset pääsevät konkreettisesti itse toimijoiksi (Walamies 2007, 204). Onkin tärkeää, että draamassa lapsi saa vaikuttaa tapahtumiin. Samalla hän on oman toimintansa omistaja ja määrittäjä. Toimijuuden ja omistajuuden kokemus syntyy, kun lapsi saa aidosti vaikuttaa draaman luomiseen. Kun prosessi on kasvattajan ja lasten yhteinen, lapset voivat kokea osallisuutta sekä tilanteen muodostumisessa että ongelmanratkaisussa. Draama kasvatuksessa sitouttaa osallistujia toimintaan, mikä samalla vahvistaa koko yhteisön sitoutumista. (Sinivuori & Sinivuori 2007, 21; Howell & Heap 2005, 17.)

Draaman osallistava luonne tarjoaa lapsille moninaisia kokemuksia mahdollistaen myös kasvua kriittisesti ja itsenäisesti ajattelevaksi yksilöksi. Samalla se auttaa lapsia eteenpäin älyllisessä, sosiaalisessa, fyysisessä, emotionaalisisessa ja moraalisisessa kehityksessä. Toimijuus ja osallisuus voidaan draamassa kokea niin ajatusten tasolla kuin tunteissa ja kehollisuudessakin. Samalla yhteisöllisyyttä tukevia elementtejä löytyy runsaasti. Näistä monet liittyvät yhteiseen toimintaan ja vuorovaikutukseen. Draama kehittääkin sanallisen ja sanattoman viestinnän taitoja. (Heikkinen 2004, 136.) Draamassa toimitaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Sosiaalisten taitojen ja ryhmätyöskentelykykyjen lisääntyessä yhteisöllisyys vahvistuu. Toiminnassa lapset oppivat luontevasti toistensa kuuntelemista, kunnioittamista sekä hyväksymistä. (Toivanen 2010, 12.)

Yhteisöllisyyden kehittymistä edesauttavat vuorovaikutustilanteet, yhteiset sopimukset, kokemukset ja toiminta (Koivula 2013, 25). Näitä kaikkia draamatoiminta tarjoaa. Se voi toimia yhteisön lujittamisen tukena ja yhteisöllisyyden ko-

kemusten tarjoajana. Osallisuutta ja yhteisöllisyyttä tukevia tilanteita voivat olla niin lasten keskinäiset, aikuisen ja lapsen väliset tai aikuisen ja ryhmän väliset hetket. Tilanteissa voi kehittyä esimerkiksi yhteistä tarinaa, yhteinen ilo ja nauru, yhteinen vakavoituminen tai yhteinen leikki. Aiemmin kuvattu ajattelu lähikehityksen vyöhykkeistä draamatoiminnassa luo myös yhteisöllistä asetelmaa. Lapset ovat yhdessä osallisina tukemassa toinen toisensa kehitystä aikuisten kanssa. (Walamies 2007, 204; 217–218.)

Draamatoiminta yksin ei tuota osallisuuden kokemusta, vaan vaatii kasvattajan herkkyyttä (Walamies 2007, 204). Kasvattajan kyky improvisoida ja sietää tiettyssä määrin kaaosta ovat tekijöitä, joiden on todettu helpottavan osallistavan ilmapiirin luomista (Stenvall & Seppälä 2008, 41; Karlsson 2000, 37). Luovat prosessit, kuten draama, saattavatkin usein saada alkunsa kaaoksesta. Kaaoksessa voi olla lapselle jotakin mielekkyyttä, mutta aikuinen kokee sen helposti ahdistavana ja tahtoo palauttaa järjestyksen. Joskus kaaos ja keskeneräisyys ovat kuitenkin hyvä kasvualusta uuden luomiselle. Aikuisille tämä on haaste. Rutiinien rikkominen ja heittäytyminen saattavat tuntua hyvinkin vaikeilta arki-työpäivän keskellä. Tämä on silti jossain määrin välttämätöntä, jos halutaan lähteä liikkeelle lasten omasta luovuudesta. Parhaimmillaan draamassa annetaan tilaa lapsen omalle tavalla ajatella, toiminnan ollessa samaan aikaan yhteisöllistä. Näin voidaan tarjota lapselle kokemus luovuuden toteuttamisesta samalla kun aikuinen ja lapset voivat löytää yhteisen ilmaisun ja luomisen kanavan. (Vaulo 2007, 175; 109.)

Draamaan liittyvää tarinoiden luomista tehdään usein päiväkodissa saduttamalla. Menetelmänä sen on todettu olevan lapsia osallistava ja lisäävän kasvattajien kykyä kuulla lasta. Kun lasten itsetuottamia tarinoita tehdään päiväkodissa näkyviksi ja niitä jaetaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa, toiminta vahvistaa yhteisöllisyyttä. Sadutuksen kautta lapset luovat kulttuuria ja kertovat omasta maailmastaan. Sadutus luo hetkellistä osallisuutta tapahtumatilanteeseen, mutta parhaimmillaan muuttaa toimintamalleja pysyvästi osallistavampaan suuntaan. (Karlsson 2000, 144; Karlsson & Riihelä 2012, 170–171.)

Draamaa ja teatteria tehdään kaikenikäisiä osallistavammilla muodoilla myös muiden tahojen kuin päiväkotien järjestämänä. Esimerkkinä osallistavista työtapoista toimii Espoolainen Teatteri Totem, joka lastenteatteriesitysten lisäksi toteuttaa erilaisia työpajoja ja projekteja erityisesti koulussa ja päiväkodeissa. Näitä työtapoja on hyödynnetty myös opinnäytetyössä ja niitä kuvataan tarkemmin teoksessa Lastenteatterin uudet askeleet. Teos sisältää kertomuksia ja tietoa osallistavista, yhteisöllisistä ja lapsista lähtöisin olevista taiteen, ja erityisesti teatterin tekemisen, muodoista. Teoksessa tuodaan esiin lasten kyky, vahvuus ja mahdollisuudet taiteen luomiseen. (Vaulo 2007, 171–203.)

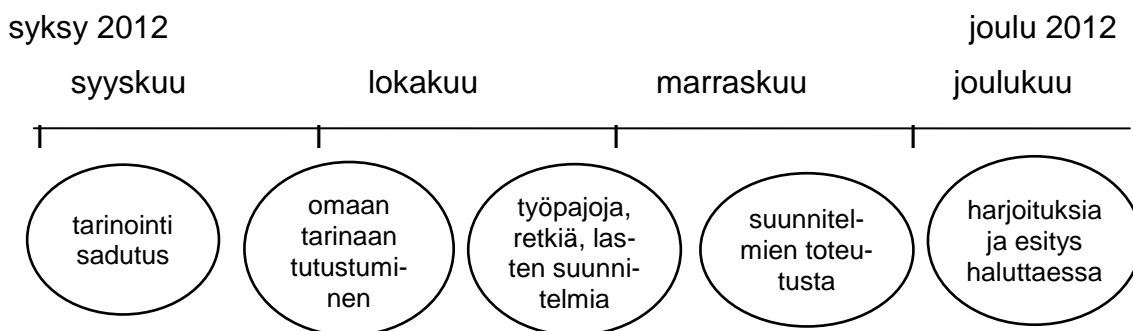
4 TEATTERIPROJEKTIN ETENEMINEN

4.1 Projektin tavoitteet

Osallistavan teatteriprojektin ensisijainen tavoite oli toteuttaa osallistavia työtapoja päiväkotihelmessä sekä tarjota lapsille osallisuuden kokemuksia. Samalla oli tarkoituksena tutustua draamaan, teatterityöhön sekä lasten niin valitessa myös näytelmän tekemiseen. Yhteisen tekemisen kautta oli myös tavoitteena vahvistaa päiväkodin yhteisöllisyyttä ja kehittää toimintatapoja. Projekti toteutettiin päiväkodissa syyskaudella 2012.

Projektin tavoitteiden myötä määrittyi opinnäytetyön muoto. Toiminnalliset opinnäytetyöt tavoittelevat käytännön toiminnan ohjaamista, ohjeistamista, järjestämistä tai kehittämistä. Useimmiten toiminnalliset työt sisältävät joko tuotteen ja tuotteen tai kehittämishankkeen tai sellaiseen osallistumisen. (Vilkkä & Airaksinen 2003, 9.) Teatteriprojekti sisältää piirteitä molemmista. Opinnäytetyössä projekti toimintahetkineen on sinällään tuote, mutta tiimin kanssa tehty suunnittelu, työ ja yhteinen arviointi sisältävät kehittämishankkeen piirteitä. Projektin avulla oli tarkoitus toteuttamisen lisäksi käynnistää päiväkodin käytäntöjen kehittäminen. Tutkimuksellinen työote sisältyy toiminnallisen opinnäytetyön toteutukseen sekä raportointiin (Vilkkä & Airaksinen 2003, 65) ja tässä opinnäytetyössä erityisesti arvioinnissa on hyödynnetty tutkimuksen keinoja.

Käytännössä projektin toteutus oli tarkoitus olla lasten valinnan mukaan kaksitai kolmivaiheinen. Ensimmäinen vaihe sisälsi saduttamista ja tarinoiden luomiseen tutustumista. Kun lapset olivat keksineet koko päiväkodin yhteisen tarinan, projektin toisessa vaiheessa sitä pyrittiin käsittelemään monelta eri kannalta ja lapset saivat itse suunnitella toimintaa sekä sen suuntaa. Samalla projektin aiheita liitettiin mukaan arkeen ja leikkeihin. Tämä toinen vaihe oli ajallisesti pisin ja sisälsi monipuolista toimintaa. Kolmas vaihe sisälsi mahdollisuuden tuottaa tarinasta näytelmä vanhemmille. Lapset saivat itse valita, tahtoivatko toteuttaa näytelmän. (KUVIO 2, Projektin aikajana)



KUVIO 2. Projektin aikajana

Projektien on todettu olevan toimivia lasten osallistamisen muotoja (Stenvall & Seppälä 2008, 29). Teatteriprojekti pyrki kokonaisvaltaisuudellaan luomaan päiväkodin senhetkisellemä toiminnalle punaisen langan. Tämä tarkoitti sitä, että mahdollisimman suuri osa toiminnasta liittyi yhteiseen tarinaan. Suunnitelmana oli järjestää niin tarinaan liittyvää liikuntaa, leikkejä, retkiä, musiikkia, kieltä, matematiikkaa kuin muitakin tutkimuksia. Tärkeänä ohjeena toimi kiireettömyys. Kaikkea ei ollut tarkoitus sisällyttää yhteen viikkoon tai kuukauteen. Päiväkoti Helmessä oli jo aiemmin kokeiltu tämän tyylistä projektiluonteista toimintaa, mutta se ei ollut työntekijöiden mielestä vielä onnistunut erityisen hyvin. Vanhat toimintatavat, kiire ja pakolliselta tuntuvat toimet vuoden kulkuun ja juhlapäiviin liittyen olivat häirinneet projektitoiminnan toteutumista ja työntekijät kokivat kiireen tuntua. Tämä hankaloitti kokonaisvaltaista keskittymistä silloisten projektien aiheisiin tai teemoihin.

Projektin toteutuksen menetelmissä keskeistä oli, että projektia loivat aikuiset ja lapset yhdessä. Tavoitteena oli, että lasten ideat pysyivät keskiössä ja kasvattajien tuli olla valmiita toimimaan joustavasti, kuuntelemaan lapsia ja vastaamaan heidän aloitteisiinsa. Toimintaa oli tarkoitus luoda yhdessä ja aidosti lasten näköisenä. Luovuuden mahdollistaminen ja ideoiden hyväksyminen olivat tärkeitä lähtökohtia. Pienryhmät olivat olennaisin projektin toteuttamisen väylä, mutta samaan aikaan suurryhmän toiminnalla tahdottiin luoda koko yhteisön yhteistä kokemusta.

Vanhemmat ja kasvatuskumppanuus oli tarkoitus huomioida projektin osalta samoin kuin kaikessa arjessa. Päiväkodin syksyn oli suunniteltu koostuvan kauden aloituksesta ja projektista. Tiedottamisen ja vuorovaikutuksen välineiksi suunniteltiin infokirje, videointilupakysely, arjen keskustelut sekä lasten tuosten seinä. Syksyllä käydyissä vasu-keskusteluissa oli myös pyrkimys jutella projektista ja osallisuudesta vanhempien kanssa. Lisäksi vanhemmat tahdottiin huomioida tarjoamalla lapsille mahdollisuus kutsua heidät tarinasta syntyvää taidetta katsomaan päiväkodille.

Henkilökohtaisena tavoitteenani oli ammatillinen kasvu projektin myötä. Tiedon lisääntyminen erityisesti osallisuudesta, sekä jonkin verran myös draamakasvatusta, oli toivottavaa. Taustatiedon keräämisen yhteydessä oli oletettavaa, että osallisuus käsitteenä ja käytännön toiminta-ajatuksena aukenisi entistä paremmin. Koko syyskauden kestävän projektin suunnitteleminen ja koordinoituvastuu olivat hyvää lisäoppia näihin asioihin sekä organisointiin ja tiimin ohjaukseen.

Projekti loppui päiväkotiki Helmessä joulukuussa 2012. Tulevaisuuteen suuntautuvana toiveena oli, että projekti lisäisi lasten osallisuutta myös jatkossa. Työntekijöille tarjottu kokemus vahvistaa parhaimmillaan heidän kykyään osallistaa lapsia ja aidosti kuulla heitä. Lasten saamat kokemukset osallisuudesta voivat kantaa pitkälle ja lisätä rohkeutta sekä vaikuttamisen halua tulevaisuudessa. Lisäksi toiveena oli, että muutkin projektin toimintatavat ja tavoitteet jäisivät elämään päiväkodin arkeen. Näitä olivat draaman käyttö arjessa sekä yhteisöllinen me-henki. Näitä tulevaisuuden toiveita ei arvioida tässä opinnäytetyössä, mutta mahdollisesti työyhteisössä myöhemmin.

4.2 Päiväkotiki Helmi toteutusympäristönä

Pieni yksityinen päiväkotiki Helmi on perustettu vuonna 1996 Espoon Leppävaaraan. Syksyllä 2012 päiväkodissa oli 21 lasta, jotka jakautuivat kolmeen ikäryhmään. Kasvatushenkilökuntaan kuului kaksi lastentarhanopettajaa, joista toinen

on päiväkodin johtaja sekä kaksi lastenhoitajaa. Päiväkodin lapset olivat 3–5-vuotiaita. (Päiväkoti Helmi 2012, 3.)

Yritykseen kuuluu päiväkodin lisäksi kolme koululaisten iltapäiväkerhoa, jotka toimivat eri kouluilla Espoossa. Eri toimipisteet tekevät yhteistyötä erityisesti sijaisjärjestelyjen kautta. Tällainen sijaisjärjestely toimii myös tiimipalavereiden mahdollistajana. Tiimin yhteistä suunnittelu-aikaa arvostetaan ja sille on järjestetty aikaa viikoittain. (Päiväkoti Helmi 2013, 4.) Tämä oli tärkeää myös opinäytetyön projektin kannalta, sillä yhteistä perehtymistä ja suunnittelua tarvittiin.

Yhteisöllisyys ja kodinomaisuus ovat Helmessä tärkeitä arvoja sekä tavoitteita. Pienryhmien lisäksi Helmen päiväkotia muodostaa yhden suurryhmän, johon pyritään luomaan yhteisöllistä ajattelua ja me-henkeä. Kaikki lapset tuntevat toisensa ja yhteistyöhön sekä auttamiseen kannustetaan. Tässä suurryhmässä kokoonnutaan aamuisin aamupiiriin, ennen lounasta ruokapiiriin sekä ennen välipalaa iltapäiväpiiriin. Nämä hetket ovat yleensä hyvin lyhyitä ja keskittyvät tervehtimiseen, päivän kulkuun tai kuulumisiin. Yhteisöllisyyttä luovat myös samoissa tiloissa toimiminen sekä yhteiset retket, tapahtumat ja toimet. Päiväkodissa eri-ikäisillä lapsilla on mahdollisuus oppia toisiltaan, leikkiä yhdessä sekä auttaa ja hoivatakin toisiaan. Ystävyys-suhteiden luomista tuetaan niin pienryhmässä kuin suurryhmänkin tasolla. Helmessä pidetään tärkeänä toisten tunteista ja toisten huomioimista kaikkien lasten ja aikuisten kesken. (Päiväkoti Helmi 2012, 11; 20–22.)

Päiväkodin arkitoiminta perustuu päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmassa määriteltyihin arvoihin, periaatteisiin ja suunnitelmiin. Viikoittain toistuvia toimintoja ovat ulkopuolisen opettajan pitämä muskari sekä osan vuodesta liikuntasali. Muuten Helmessä pyritään sujuvaan pienryhmätoimintaan, lasten luovuuden tukemiseen, joustavuuteen, tutkimisen mahdollistamiseen ja kiireettömyyteen. Arki perustuu pienryhmien toiminnalle. Kaikki aamupäivät ovat pienryhmien omaa aikaa. (Päiväkoti Helmi 2012, 10; 20–22.)

Joustavuus on ominaista Helmen toiminnalle. Kun pienessä paikassa kaikki tehdään itse, arjen toiminta ja ratkaisut ovat kiinni tiimin välisistä sopimuksista.

Tämä edellyttää toimivaa tiimiä. Hyvään ilmapiiriin pitää tietoisesti pyrkiä ja sen ylläpitäminen on jokaisen vastuulla. Joustavuuden tärkein tulos on kiireetön ilmapiiri. Aikataulut on sovittu, mutta niistä voidaan yhteisellä sopimuksella joustaa. (Päiväkoti Helmi 2012, 22.) Jonkun ryhmän myöhästyminen esimerkiksi lounaalta ei haittaa, vaan arki kulkee omalla painollaan eteenpäin.

Päiväkoti Helmen asiakaskunta koostuu Leppävaarassa ja lähistöllä asuvista perheistä. Vanhempien kanssa yhteistyö on päiväkodissa monipuolista. Yhteistyötä tehdään vanhempainilloissa, varhaiskasvatuskeskusteluissa, arjessa jutellen, tiedotuksen yhteydessä, sähköpostilla sekä päiväkodin yhteisissä tapahtumissa. Päiväkoti on pieni ja vanhemmat tuntevat toisensa sekä työntekijät. Yhteistyö sujuu yleisesti ottaen hyvin sekä yksittäisten perheiden että koko päiväkotiyhteisön tasolla. (Päiväkoti Helmi 2012, 24.)

4.3 Suunnittelu ja ohjeistus

Projektin suunnittelu tapahtui yhdessä työyhteisön sekä erityisesti päiväkodin johtajan kanssa. Päiväkohdin johtaja toimii Helmen toisena lastentarhanopettajana työtiimissä ja omassa pienryhmässään. Toiveena oli, että opinnäytetyö toteutetaan toiminnallisessa projektimuodossa päiväkotia Helmeen. Tämän toiveen myötä mietimme yhdessä, millainen projekti juuri tälle päiväkodille työntekijöineen ja lapsineen olisi hyödyksi. Aiempien kokemusten ja jo toteutettujen kokeilujen perusteella lapsilähtöisyys, osallisuus ja draaman käyttö muotoutuivat projektin ytimeksi. Näin lähti käyntiin osallistava teatteriprojekti, joka olisi koko päiväkodin kolmen pienryhmän yhteinen.

Suunnittelun ja valmistautumisen olennaisena osana oli kasvattajien tutustumisen osallisuuteen aiheena. Vaikka asiasta oli tietoa jo ennestään, siitä keskusteltiin yhdessä. Jokainen myös tutustui aiheeseen päiväkodille tilattujen ohjevihkosten avulla. Materiaalin on julkaissut Pelastakaa lapset ry vuonna 2011. Tätä Lapsen ääni – tarina minulta vihkosta saa tilata työyhteisöille ja se löytyy myös internetistä.

Jatkosuunnittelua toteutin yksin sekä yhdessä tiimin kanssa. Työtiimin jäsenet toivoivat keskustelun lisäksi selkeitä ohjeita projektin aloitukseen ja niiden laatimisen yhteydessä hahmottelin myös aloituksen aikataulua. Ensimmäinen vaihe ei vielä tarvinnut erityisiä ohjeita, sillä sadutus ja tarinankerronta olivat kaikille tuttuja menetelmiä. Näitä toteuttaen projektin suunnittelu alkoi myös pienryhmissä.

Työntekijöiden ohjeistuksesta tuli vapaamuotoinen, mutta mahdollisimman selkeä. Tarkoituksena oli, että jokaisen kasvattajan omalle sekä lasten ideoinnille jää tilaa. Ohjeiden päätarkoitus oli auttaa kasvattajia alkuun, jos aihe tai kokonaisuus tuntuisi vielä epäselvältä. Ohjeet myös mahdollistivat kaikille pienryhmille samantyyllisen aloituksen, jolloin suurryhmässä aiheiden jakaminen sujuisi paremmin. Lisäksi ohjeisiin sisältyi ideoita toiminnasta ja hyödynnettävistä tarvikkeista. Aina ennen ohjeissa kuvatun toiminnan toteutusta, kyseinen osio käytiin tiimipalaverissa yhdessä läpi. Työntekijöiden ohjeeseen oli kirjattu myös alkuviikkojen alustava aikataulu. Yhdessä sovimme, ettei sitä tarvitse pakonomaisesti noudattaa. Suunnitelma oli vain ideoinnin avuksi tarkoitettu kehys. Projektin aidon lasten osallisuuden oli tarkoitus syntyä siitä, että aikuisten suunnitelmat eivät olleet ne tärkeimmät. Projekti jatkui joulukuulle saakka, mutta kirjoittamani ohjeet ulottuivat vain marraskuun puoleenväliin asti. Tämä siksi, että lapset voisivat mahdollisimman hyvin itse suunnitella. (Liite 1, Työyhteisön projektiohjeet)

Suunnitelmaa päivitettiin sitä mukaa kun syyskausi eteni ja projekti muotoutui päiväkotiyhteisössä. Ideoita ja suuntaa luotiin yhdessä lasten ja aikuisten kesken. Projektiin liitettiin lähes kaikki tekemiset ja puuhut, joten projektin suunnittelu oli samalla päiväkodin tavallisen toiminnan suunnittelua niin lapsille kuin aikuisillekin.

4.4 Toteutus

4.4.1 Alkuvaiheen tarinointi

Osallistava teatteriprojekti aloitettiin syksyllä kun ryhmät oli muodostettu ja lapset totuttelivat päiväkotiin palaamiseen. Uusia lapsia oli myös muutamia. Samalla käytettiin toiminnassa satuja ja tarinoita muutoinkin. Projektin alkaessa lasten tarinat saivat suuremman roolin ja yhteinen satujen keksiminen auttoi myös ryhmäytymistä. Lapset kertoivat tarinoita pienryhmissään sekä yksin oman pienryhmän kasvattajalle. Menetelmänä käytettiin sadutusta. Vanhemmille tiedotettiin projektin alkamisesta ja samalla kysyttiin lupaa videoinnin käyttämiselle projektin havainnoinnin välineenä. Kaikki vanhemmat antoivat luvan kuvaamiselle sekä videoiden käyttämiselle työn esittelyssä. (Liite 2: Kirje vanhemmille)

Käytännössä sadutus tarkoittaa sitä, että saduttaja sanoo lapselle: ”Kerro satu sellaisena kuin itse haluat. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat.” Perussadutuksessa aihe on vapaa. Olemassa on myös aihesadutusta, jolloin kertoja itse määrittää tarinalleen aiheen. Monenlaisia sovelluksia on myös keksitty. Sadutus ei ole aikuisen tehtävä lapselle vaan vastavuoroinen tapahtuma aikuisen ja lapsen tai aikuisen ja ryhmän kesken. Sadutus on lasten omaa kulttuuria, tiedon tuottamista, paneutuvaa kuuntelemista ja vakavasti ottamista. Samalla se on ajatusten aktiivista vastaanottamista ja eteenpäinviemistä. (Karlsson 2003, 115–120.)

Teatteriprojektin alussa lasten tarinoita kirjattiin ylös ja he saivat piirtää tarinoistaan kuvia. Kirjaamisen jälkeen aikuiset lukivat tarinoita ryhmässä yhteisen sopimuksen mukaan. Samoin yhdessä sopien tarinat ja kuvat laitettiin esille ja niihin voitiin palata arjessa. (Karlsson 2003, 117.) Sadutustilanteet eroavat toisistaan sen mukaan, millaisessa ryhmässä tarinaa kerrotaan. Jos aikuinen on lapsen kanssa kahdestaan, tilanne on helposti intiimi sekä samalla aikuisen ja lapsen suhdetta vahvistava. Ryhmässä kerrottu tarina taas luo yhteisöllisyyden tunnetta ja haastaa ryhmää löytämään yhteisiä ratkaisuja. (Karlsson 2003, 69–70.) Molempia menetelmiä käytettiin Helmessä teatteriprojektin alkuvaiheessa.

Kun tarinankerrontaan oli pienryhmissä tutustuttu yksittäin ja ryhmän kanssa, siirryttiin lopulta koko ryhmän yhteisiin tarinankerrontahetkiin.

Yhteisen tarinan luontivaiheessa toteutettiin lasten kanssa ryhmäsadutusta suuryhmässä. Tilanne on haastava, mutta samalla mahdollisti aidon kokemuksen siitä, että tarina tehtiin yhdessä. Pyrkimyksenä ei ollut ensimmäisellä kerralla välttämättä tuottaa juuri sitä satua, johon keskittyisimme. Tarinoita kertoessaan lapset voivat kokea luontevaa osallisuutta. Heidän tarinansa saavat aikuisesta ja muista lapsista kuulijan. Kertoja saa kertoa juuri niistä asioista, jotka hänen mielessään liikkuvat, eikä hän voi toimia väärin. Kaikenlainen kerronta on luvallista, jolloin kertoja voi kokea olonsa samalla myös turvalliseksi. Yhteisöllisyys ja dialogisuus toteutuvat vapautumisen myötä. Kukaan ei arvioi eikä ole tiettyä tavoitetta johon pyrkiä. Saduttajakin voi rauhassa heittäytyä tilanteeseen ja aidosti kuulla mitä sadutettavien mielessä liikkuu. (Karlsson 2003, 110–111.)

Yhteisen tarinan luomisessa haasteeksi osoittautui odotetusti kerronnan rikkoisuus. Kaikki lapset eivät aiheeseen tutustumisesta ja aikuisten sekä ystävien tuesta huolimatta liittyneet yhteiseen tarinaan, vaikka kaikki mielellään kertoivatkin jotakin. Tämä hyväksyttiin yhteisissä hetkissä, sillä ei ollut väärää tapaa toimia. Mietin aihetta ryhmähetkien välissä. Yhteisen tarinan kokemus olisi saattanut jäädä hieman heikoksi, jos se olisi sisältänyt monta irrallista omaa tarinaa. Olisi tämäkin toki ollut mahdollista ja lasten mielestä kenties hauskaa ja mielekästä. Kokeilimme kuitenkin tarinankerrontaa myös liikkeessa, sillä näin olisi voitu selkeämmin hahmottaa tapahtumaympäristö. Tämä toiminta muistutti hieman liikuntasalissa aiemminkin toteuttamiani osallistavia satuseikkailujumppia. Tämä tuotti selkeämmän tarinan, mutta edelleen siitä puuttui yhteisen kerronnan tuntu.

Lopullinen tarina kerrottiin edellisen kokeilun jälkeen suuren valkotaulun ympärillä. Sitä mukaa kun lapset kertoivat, aikuinen piirsi tapahtumia, hahmoja tai lasten mainitsemia asioita valkotaululle. Tämä helpotti lasten kerrontaa, kun kaikki iästä, kehitysvaiheesta ja keskittymiskyvystä riippumatta saivat katsella tapahtumien etenemistä taululla. Jos joku lapsista lisäsi tarinaan epäloogisen kohdan, siihen ei missään nimessä puututtu vaan kohta lisättiin tarinaan. Näin

kaikki lapset kertoivat osansa tarinaan, jonka aikuinen myöhemmin kirjoitti puhtaaksi lasten kertomassa muodossa. (Liite 3: Lasten keksimä tarina) Tarinan tallentamiseen käytettiin videointia, joka sopii sadutuksen yhteyteen (Karlsson 2003, 130). Näin kasvattajat pystyivät keskittymään paremmin lapsiryhmään ja heidän ideoihinsa kullakin tarinankerrontakerralla. Tarina laitettiin yhteisellä päätöksellä myös vanhempien nähtäväksi eteisen seinälle.

Draamaa voidaan käyttää kasvatuksessa myös motivoivana tekijänä (Owens & Barberin, 1998, 10–12). Tähän tarkoitukseen löytyi projektin maskotiksi pieni pehmolelu, jonka lapset nimesivät Liisa-hiireksi (Kuva 1). Hiirestä tuli lopulta paljon muutakin, kuin vain motivoiva tekijä, sillä lapset kokivat sen kautta tunteita, yhteisöllisyyttä ja läheisyyttä. Kasvattajat käyttivät hahmoa piireissä neuvonjen ja vinkkien antajana, se otettiin lasten toiveesta mukaan retkille ja lapset leikkivät sen kanssa sekä pitivät vieressään lepohetkillä. Lasten osallisuus toteutui myös Liisa-hiiren kautta, sillä se kuunteli lasten ehdotuksia ja ajatuksia. Se toi myös paljon iloa, sillä lapsista oli hauskaa, että hiirellä leikkivät sekä lapset, että aikuiset.



Kuva 1. Liisa-hiiri

4.4.2 Keskivaiheen työpajat ja pienryhmätyöskentely

Yhdessä luotuun tarinaan tutustuttiin pikkuhiljaa. Tarinaa luettiin yhteisissä hetkissä, sitä muisteltiin lasten kanssa ja sen tullessa tutummaksi lapset saivat kertoa sitä itse. Samalla aiheen parissa ryhdyttiin työskentelemään pienryhmissä. Kutsuimme valmiiksi suunniteltuja toimintahetkien runkoja työpajoiksi (Liite 1: Työyhteisön projektiohjeet). Näillä hetkillä oli jokin aihe, jota oli tarkoitus vapaamuotoisesti käydä läpi. Aikuisten improvisointi ja lasten ajatuksiin tarttuminen oli näidenkin hetkien perustana. Työpajoja oli neljä: aloitustyöpaja, roolityöpaja, aiheenvalintatyöpaja sekä tunnetyöpaja. Pienryhmästä riippuen työpajoja toteutettiin useamman kerran.

Aloitustyöpajan tarkoituksena oli tutustua teatteriaiheeseen. Tämän toteuttivat kaikki pienryhmät päiväkodin yhteisen teatteriretken jälkeen. Ryhmissä pohdittiin eri henkilöiden, tarinan ja tarvikkeiden merkitystä esityksessä. Työpajassa käytettiin apuna aikuisen hankkimia teatteriaiheisia kuvia sekä lasten itse piirtämiä ja kommentoimia piirustuksia teatteriretkestä.

Roolityöpajassa mietittiin, mitä hahmoja helmeläisten keksimässä tarinassa seikkailee. Tarinaa muisteltiin yhdessä, sekä käytettiin ryhmän mukaan erilaisia menetelmiä kuten leluja, leikkiä ja draamaa. Lapset saivat myös keksiä tarinaan lisää hahmoja, jos heistä siltä tuntui. Tarina oli jo tuttu ja monet lapset olivat ehtineet miettiä, mikä heille mieleisin ja ominaisin hahmo olisi. Tällä kerralla saikin valita oman roolin ja piirtää siitä kuvan. Myöhemmin lapset pääsivät kokeilemaan monella tavalla myös muita rooleja, mutta tämä yksi rooli pysyi, lapsen niin halutessa, hänen omanaan. Kaikki eivät vielä tässä vaiheessa kokeneet mitään hahmoa omakseen, ja se oli yhtä hyväksyttävä vaihtoehto kuin muutkin. Lapsille tehtiin selväksi, että mikään ei ole pakollista ja samalla yhdessä pohdittiin, mitä muita tehtäviä voisi ottaa itselleen.

Aiheenvalintatyöpajassa ryhmä valitsi itselleen yhden tai useamman aiheen, johon he perehtyisivät tarkemmin. Vaihtoehtoisiksi kävivät kaikki teatterimaailmaan lasten tai aikuisten mielestä kuuluvat aiheet. Valmiina vaihtoehtoina olivat maskeeraus, lavasteet, äänet, valot, puvustus, näyttelemine ja ohjaaminen.

Aihetta valittiin lapsille ominaisilla toiminnan tavoilla leikin, kuvien ja tutkimisen kautta. Apuna käytettiin konkreettisia teemoihin liittyviä tarvikkeita. Kun aiheet oli valittu, ryhmä suunnitteli itse millaisin erilaisin tavoin niihin perehdyttäisiin. Pienemmät tarvitsivat hieman enemmän aikuisen apua suunnitteluun kun taas isommat lapset innostuivat ja suunnittelivat paljon itse. Lasten valitsemat aiheet olivat lopulta melko samankaltaisia. Lavasteiden teko tuntui kiinnostavan kaikkia, samoin valot kiehtoivat lapsia. Kun omaan aiheeseen oli paneuduttu jonkin verran, muista ryhmistä sai tulla lapsia vierailulle tutustumaan toisen ryhmän aiheeseen. Näin lapset saivat tutustua mahdollisimman moneen teemaan, mutta ennen muuta myös kokemuksen toisiltaan oppimisesta. Yhdessä toimiminen tarjoaa lapsille paljon hyödyllisiä kokemuksia. Uuden luomista tapahtuu helposti, kun erilaisia kykyjä, toiveita ja työskentelytapoja sovitetaan yhteen. Samalla opitaan sosiaalisia taitoja. (Kumpulainen ym. 2010, 14.)

Neljännän työpajan aiheena olivat tunteet. Tunteidenkäsittelyn opettelu ja tunteiden tunnistaminen oli aihe, johon keskityttiin paljon arjessa, joten oli luontevaa ottaa se myös osaksi projektin työskentelyä. Tässä työpajassa käytiin leikin ja draaman keinoin, kuvien avulla läpi tarinan hahmojen tunteita. Lapset saivat itse ehdottaa ja keskustella sekä kertoa omia tosielämän kokemuksia.

Työpajojen aiheet olivat kaikille ryhmille samat. Niiden tarkoituksena oli, että kaikki pääsisivät hyvin sisään yhteiseen tarinaan ja loisivat satumaailmaa yhdessä. Työpajojen jälkeen suunnitteluvastuu oli pienryhmillä, lapsilla ja aikuisilla. Lisäksi arjen yhteisissä kokoontumisissa pienryhmät esittelivät suunnitelmiaan ja tuotoksiaan. Ajoittain tarinaa myös toteutettiin draamaleikkinä koko ryhmän kesken. Yhteiset hetket pitivät yllä yhteisen projektin tuntua. Tarinan hahmot olivat tuttuja ja lapset jo muistivat toistensakin hahmot. Syyskauden edessä ryhmät tekivät lavasteita, kokeilivat maskeerausta, suunnittelivat ja kokeilivat erilaisten valojen käyttöä ja tekivät roolivaatteita. Aina kun jotakin tehtiin valmiiksi, se otettiin mukaan leikkeihin. Aiemmin Helmessä oli usein toimittu niin, että esityksiin tai tapahtumiin liittyvä rekvisiitta odotti aikuisten tallettamana turvallisessa paikassa käyttöä. Tämä on ymmärrettävä tapa toimia silloin, kun jotakin halutaan pitää varmasti ehjänä tiettyyn päivään asti. Helmen teatteriprojektissa kaikki jätettiin kuitenkin esille ja tarvikkeita sai käyttää arjessa. Jos jota-

kin meni rikki, tehtiin uusia. Teatteritarvikelaatikkoon kerääntyi valoja, vaatteita, askarreltuja jäätelöitä, naamioita, koneen osia ja aarteita. Isommat lavasteetkin jätettiin tiloihin niin, että ne voitiin vetää mukaan leikkeihin (Kuva 2).



KUVA 2. Teatteriprojektin työmaalavasteita

Syksyn retket suunniteltiin myös projektiin sopiviksi. Helmestä käytiin teatteri-retkellä, jonka yhteydessä mietittiin omaakin tarinaa. Esitys, jonka kävimme katsomassa, pohjautui lapsilta sadutettuihin tarinoihin (Tanssiteatteri Raatikko 2012). Tämän kerroimme luonnollisesti myös lapsille. Lisäksi kävimme Helsingissä teatterimuseossa lastenkierroksella. Teatterimuseokäyntiin mennessä lapset olivat jo päiväkodilla tutustuneet moneen aiheeseen. Museossa sitten pääsimme näkemään monia teatteritarvikkeita sekä kokeilemaan niin erilaisia valoja, ääniä kuin roolivaatteitakin.

Projektin hahmot sekä tapahtumat olivat läsnä arjessa monessa puuhassa. Lapset leikkivät paljon tarinaan liittyviä leikkejä, mihin innostivat myös esillä olevat tarvikkeet. Liikuntahetkiin suunniteltiin tarinan innoittamia puuhia ja metsä-retkellä saatettiin leikkiä yhdessä jotakin tarinan innoittamaa yhdessä keksittyä leikkiä, kuten noidan luolaa. Muskariopettajalle annettiin tarina ja kerrottiin pro-

jektista ja näin muskarissakin laulettiin aiheeseen liittyviä lauluja ja tanssittiin tansseja.

Draamaa käytettiin arjessa tarinan yhteydessä draamaleikkinä, esityksinä sekä Liisa-hiiren välityksellä osallistavan nukketeatterin tapaan. Työpajoihin ja pienryhmähetkiin sisältyi elementtejä monenlaisesta draamatoiminnasta. Tunnetyöpajan tunteidenkäsittely lähestyi toimintatavaltaan prosessidraamaa, roolin luomista harjoiteltiin roolityöpajassa sekä muissa tarinan hahmoja käsittelevässä toiminnassa. Taustatyöhön kuuluivat monet muut puuhut kuten lavasteiden tai valojen teko ja maskeeraus.

Vanhemmille projektin kulusta kerrottiin päivittäisissä keskusteluissa, sillä puuhut olivat vahvasti osa tavallista arkea. Lisäksi eteiseen tehtiin suuri projektitaulu, johon kiinnitettiin kuulumisia, lasten kertomia lausahduksia, kuvia ja ilmoitusasioita. Myös vanhemmat innostuivat aiheesta ja lasten tarinaideat jatkuivat kotonakin. Aikomuksena oli kysyä lapsilta, tahtovatko he kutsua vanhemmat katsomaan tarinaa jossakin muodossa. Ennen kuin kasvattajat ehtivät esittää kysymyksiä, alkoivat lapset itse miettiä, että vanhemmat voisivat tulla katsomaan esitystä. Tätä isompien lasten ehdotusta käsiteltiin yhdessä ja lasten mielipiteen mukaisesti päätimme toteuttaa tarinasta näytelmän joulujuhlaan.

4.4.3 Loppuvaihe ja näytelmä

Kun lapset olivat päättäneet, että toteutamme yhteisestä tarinasta näytelmän, alkoi harjoitteluvaihe. Näytelmää oli jo aiemmin leikitty yhdessä, mutta nyt näin tehtiin vielä lisää. Koko ryhmän yhteinen draamaleikki oli turvallisuuden ja melutason rajoittamisen vuoksi hieman aikuisjohtoisempaa kuin pienryhmien toimet. Lasten kanssa tehtiin yhteiset säännöt sekä draamaleikille, että myöhemmin perinteisemmille näytelmäharjoituksille. Sopimuksena oli, että yhteisessä leikissä omalla alueella saa puuhaila ja leikkiä hiljaisesti samalla seuraten tarinan etenemistä. Yhteisellä päätöksellä kaikki lupasivat antaa erityisen toimintarauhan aina sille tai niille toimijoille, jotka tarinan mukaan olivat vuorossa. Tarinaa kertoi tai luki aikuinen, mikä oli myös lasten toive. Näin lapset saivat keskit-

tyä kertomisen sijasta omaan rooliinsa. Lapset saivat kuitenkin vapaasti ehdottaa uuttakin toimintaa tai halutessaan kertoa tarinaa eteenpäin.

Tämä vaihe oli aikuisille haastava, sillä se vaati organisointikykyä, tarkkaa läsnäoloa ja havainnointia sekä jonkin verran kaaoksen sitoa. Keskustelimme myös kasvattajien kesken siitä, miten tärkeää on tunnistaa hallitun kaaoksen rajat. Monen lapsen toimiessa yhtä aikaa, piti kasvattajien tiedostaa, mikä kuului yhteisen sopimuksen piiriin ja mikä taas oli kenties liian levotonta ja häiriöksi. Liiallista kieltämistä tai rajoittamista tahdottiin välttää, mutta samalla tilannetta ei saanut päästää liian levottomaksi tai lapsia stressaavaksi.

Juhlapäivän lähestyessä esiintymisestä, jännityksestä ja mahdollisista tapahtumista esityksen aikana juteltiin myös moneen kertaan sekä suurryhmässä että pienryhmissä. Juhlapäivänä päiväkotia valmisteltiin päivän aikana yhdessä illan juhlaa varten. Tähän kuului muun muassa kyltin askartelu oven suuhun (Kuva 3). Illalla lapset ja päiväkodin aikuiset pukeutuivat, tekivät kasvomaalauksia ja kannustivat toisiaan. Esitys sujui hyvin ja vanhemmat antoivat paljon positiivista palautetta niin lapsille kuin päiväkodin työntekijöillekin. Lasten kanssa esitystä käytiin läpi vielä seuraavina päivinä samalla siivoten ja järjestellen tarvikkeita oikeille paikoilleensa. Osa esityksen tarvikkeista jäi edelleen leikkejä varten lasten saataville, vaikka projekti sinällään päättyi tähän esitykseen. Tavoitteena ja toiveena oli, että myös osallistavat toimintatavat jäivät, vaikka projekti loppui.



KUVA 3. Esityskyltti

4.5 Arvioinnin menetelmät ja palautteen keruu

Teatteriprojektia ja toimintaa arvioitiin videohavaintojen perusteella. Lisäksi arvioinnissa käytettiin lapsilta ja kasvattajilta kerättyä palautetta. Arvioinnissa keskitytään osallisuuden teemojen arvioimiseen. Draaman käyttö toimi menetelmänä projektissa, ja sitä arvioidaan vain osallisuuden kannalta. Monipuolista arviointia käyttämällä pyrittiin saamaan mahdollisimman selkeä kuva projektista päiväkodin arjen kannalta. Tarkoituksena oli hahmottaa kokonaisuutta niin objektiivisesti havaintojen perustella kuin lasten ja kasvattajien henkilökohtaisen kokemuksen näkökulmasta. Arvioinnin perustana käytetään Shierin osallisuuden tasoja. Arvioinnissa pohditaan, miten järjestetty toiminta sijoittuu osallisuuden tasojen näkökulmasta. Jo aiemmin on todettu, että sama toiminta voi yhtä aikaa sisältää useampia osallisuuden tasoja. Toimintaa ei siis pyritä arvioinnissa määrittämään yhdelle tietylle tasolle vaan sitä tarkastellaan havainnoitujen tilanteiden valossa. Samalla pohditaan kasvattajien toiminnan merkitystä. (Kuvio 1, Shierin osallisuuden tasot, 10)

Arvioinnin menetelmät kuuluvat laadullisen tutkimuksen piiriin. Laadullisen tutkimuksen voidaan yleisesti todeta olevan kokonaisvaltaista tiedon hankkimista, jossa aineistoa kerätään luonnollisissa tilanteissa. Metodeina suositetaan toimintatapoja, joissa tutkittavien omat näkökulmat ja mielipiteet tulevat hyvin esiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164; Eskola & Suoranta 2005, 15.)

Videointi oli luonnollinen valinta havainnoinnin välineeksi. Työskentelin koko projektin ajan päiväkotia Helmessä oman pienryhmän kanssa, joten olisi ollut hankalaa järjestää läsnäolo kaikkiin niihin toimintahetkiin joita tahdoin havainnoida. Videointi oli mielekäs tapa myös tutkimustiedon valossa. Hyötynä tallennetuissa tilanteissa on, että niihin voidaan palata myöhemmin (Heikka, Hujala & Turja 2009, 78–79). Tämä oli tärkeää, sillä ollessani tilanteissa läsnä, olin läsnä myös työntekijänä, en vain opinnäytetyön toteuttajana. Näin ollen en voinut keskittyä havainnointiin itse tilanteissa yhtä täysipainoisesti kuin palatessani materiaaliin myöhemmin.

Toimintaympäristöön videohavainnointi sopi myös hyvin, sillä Helmen arjessa videokameran käyttö oli ennestään tuttua. Tämän lähtökohdan oli tarkoitus poistaa kameran mahdollisia häiritseviä vaikutuksia. Joissakin tilanteissa se saattaa häiritä lasten toimintaa, tai vaikuttaa aikuisten käyttäytymiseen. Tätä pyrittiin välttämään kameran aiemman tuttuuden avulla sekä sillä, että kukaan ei erikseen kuvannut tilanteita vaan kamera seiso i toimintahetken ajan jalassaan huoneen nurkassa. Tämä oli sekä tietoinen valinta, että resurssikysymys kuvaajan puuttuessa. Kameran tuttuutta lisättiin sillä, että lapset saivat tutustua laitteeseen. Heille myös kerrottiin, miksi toimintaa kuvataan. (Heikka ym. 2009, 78–79; Vienola 2005, 73.)

Videoinnin lupakyselyllä (Liite 2, Kirje vanhemmille) kaikki vanhemmat antoivat luvan toiminnan kuvaamiseen sekä havaintovideoiden käyttämiseen. Videoinnin yleiseen käyttöön päiväkotitoiminnan, kuten sadutuksen, yhteydessä luvat olivat jo olemassa. Osallisuutta pyrittiin projektin avulla lisäämään kaikkeen arkeen. Selkeimmät ohjeet ja yhteiset sopimukset koskivat kuitenkin pienryhmien työskentelyhetkiä. Tähän perustuen videoidut havainnot kerättiin toiminnallisista ryhmähetkistä. Havainnoituja hetkiä oli kussakin pienryhmässä kaksi eli yhteensä kuudesta pienryhmähetkestä on videomateriaalia. Lisäksi videoitiin kolmea koko ryhmän yhteistä hetkeä. Videoidut toimintahetket ovat kestoltaan 20–45 minuuttia. Videoinnit ajoittuivat projektin keskivaiheille. Ensimmäiset kuvauskerat toteutuivat ajallisesti aikaisemmin kuin viimeiset, mutta tarkoitus ei ole verrat a tilanteita keskenään.

Videoiden analysointi tapahtui havainnoimalla lasten ja aikuisten toimintaa. Arviointimenetelmänä havainnointi sopii hyvin laadulliseen tutkimukseen. Opin näytetyöni ei ollut tutkimus, mutta sisältää silti arvioinnin osalta laadullisen tutkimuksen piirteitä. Videokuvauksen avulla kerätty aineisto on usein monipuolista ja sen avulla saadaan suoraa tietoa tilanteista, vuorovaikutuksesta sekä yksilön ja ryhmien toiminnasta. Etuna havainnoinnissa on se, että se voidaan toteuttaa luonnollisessa, todella tapahtuvassa, tilanteessa. (Hirsjärvi ym. 2009, 212–214.) Menetelmänä voi tutkimuksessa olla joko yleisesti havainnointi tai osallistuva havainnointi. Ne eroavat toisistaan siinä, kuinka intensiivisesti tutkija osallistuu tutkittavien toimintaan. Raja näiden kahden menetelmän välillä voi olla

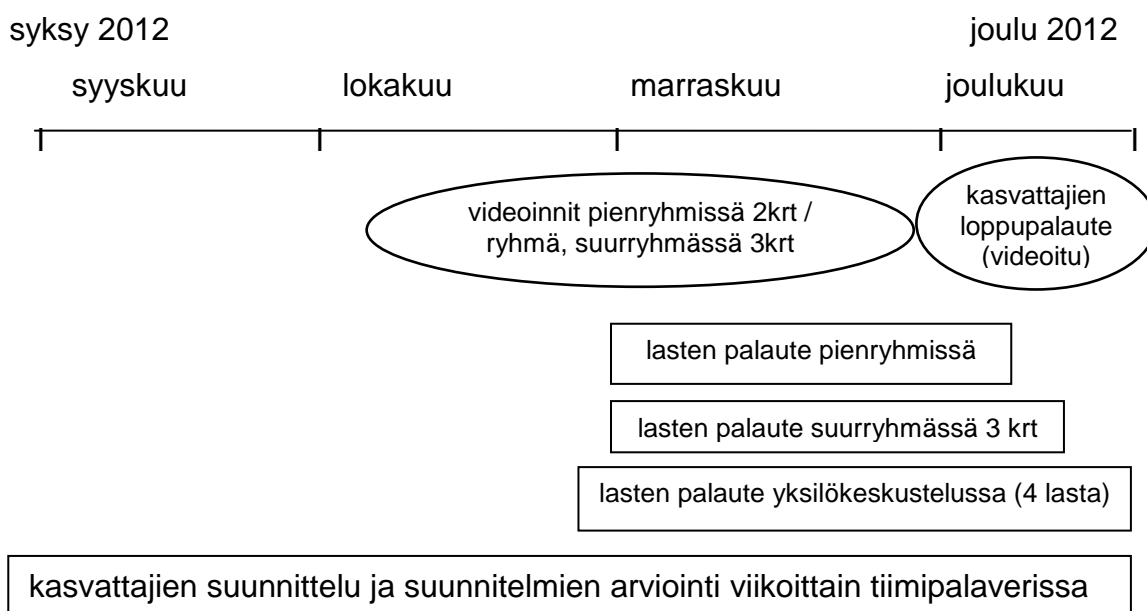
epäselvä. Ilman osallistumista tapahtuvassa havainnoinnissa tutkijan ja tutkittavien vuorovaikutussuhdetta ei pidetä erityisen tärkeänä vaan tutkijan rooli on olla ulkopuolinen tarkkailija. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81–82.) Teatteriprojektista videoiduista tilanteista osassa olin itse läsnä, osassa en. Lisäksi luonnollisia havaintoja on kertynyt arjesta koko syksyn ajalta. Näin voidaan sanoa, että opinnäytetyö sisältää molempia havainnoinnin muotoja.

Toimintaa havainnoidessa keskitytään kuulemiseen ja näkemiseen. Ihmiset toimivat ja vaikuttavat kaiken aikaa mitä moninaisimmin tavoin. Tämän vuoksi olennaisen löytäminen havainnoista on haasteellista ja siihen tulee keskittyä. Lisäksi tulee huomioida omien asenteiden, tulkintojen sekä tunteiden vaikutus. Videomateriaalin katsominen useita kertoja auttaa tässä, kun samalla tekee muistiinpanoja näkemästään ja kuulemastaan. Aineiston analyysissä on hyvä hyödyntää kysymyksiä, kuten mitä tapahtuu, miten jokin tehdään tai miksi. (Grönfors 2007, 164; Vilkkä 2006, 21; 78.)

Videokuvaamisen haasteena on se, että materiaalia kertyy hetkessä runsaasti (Rutanen 2012, 90). Kerätyssä aineistossa olikin paljon analysoitavaa, joten tiettyihin teemoihin keskittyminen oli mielekästä. Teemoittelu kuuluu laadullisessa tutkimuksessa yleisesti käytettyjen analyysimenetelmien joukkoon. Tällöin tarkoituksena on nostaa esiin tutkimustehtävän kannalta olennaisia seikkoja. Teemat nousevat aineistosta ja niitä käsitellään ja vertaillaan analyysin yhteydessä. (Eskola & Suoranta 2005, 87.) Opinnäytetyön arviointiosion kolme ensimmäistä lukua on nimetty Shierin osallisuuden tasojen mukaisesti. Tasoina käytetään jaottelua kolmeen, sillä päiväkotimaailmassa kaksi ensimmäistä ja kaksi viimeistä tasoa liittyvät vahvasti yhteen (Leinonen 2010, 41). Lukujen alla käsitellään osallisuuden keskeisiä teemoja, jotka myös nousivat vahvoina esiin havainnointiaineistosta. Näitä ovat lasten aloitteet, se miten aikuiset vastaavat niihin, kasvattajien vallankäyttö sekä lasten mahdollisuudet valintojen ja päätösten tekoon.

Videokuvaus rajaa paljon toimintaa havainnoinnin ulkopuolelle (Rutanen 2012, 90). Projektia arvioitiin havaintojen lisäksi lasten ja kasvattajien palautteen avulla. Nämä löytyvät arvioinnista omina alalukuinaan. Aikuiset ovat osallisuuden

mahdollistajia päiväkodissa (Leinonen 2010, 47; Karlsson 2000, 10), joten heidän kokemuksensa on avainasemassa lasten osallisuuden toteutumisessa. Lasten mielipiteet projektista ja kokemukset omista vaikutusmahdollisuuksista taas olivat tärkeää tietoa projektin onnistumisesta. Lasten oikeus tulla kuulluksi, arvioida ja kertoa omia tuntemuksiaan oli sellaisenaan jo osallisuutta. Lasten mielipiteitä kuulemalla tahdottiin tavoittaa heidän omaa näkökulmaansa ja näin ollen hekin toimivat tiedon tuottajina (Karlsson 2012, 23). Samalla myös opittiin oman mielipiteen kertomista. Kuviossa 3 kuvataan, miten eri arviointi- ja palautteenkeruumenetelmät sijoittuivat syksyyn niin havainnoinnin kuin lasten ja kasvattajien toteuttaman arvioinnin osalta.



KUVIO 3. Arvioinnin toteutus

Lapsilta palautetta kerätessä tulee huomioida niitä kysymyksiä, jotka liittyvät myös lasten haastatteluun. Palaute oli vapaamuotoista, mutta tilanteena kuitenkin haastattelun kaltainen aikuisen esittäessä kysymyksen ja lapsen vastatessa. On pohdittu sitä, saako lapsilta luotettavaa tietoa, ovatko he liikaa johdateltavissa tai ymmärtävätkö kysymykset. Tutkittavien näkökulman tavoittaminen on haasteellista minkä tahansa ryhmän kohdalla, sillä tutkija on aina omine kokemuksineen erilainen kuin tutkittavat. Tavoittaakseen lasten ajatuksia on palautetta kysyttäessä huomioitava lasten ominaispiirteet ja heille tärkeät asiat. Kun halutaan saada tietoa pieniltä lapsilta, tärkeitä ovat lyhyet lauseet, yksinkertai-

nen sanasto sekä tarkat ja yksilöidyt kysymykset. Lapset vastaavat helposti vain ”kyllä” tai ”ei”, jos kysymykset antavat siihen mahdollisuuden. Tämän vuoksi on syytä olla tarkkana kysymyksenasettelussa. (Karlsson 2010, 132; Kirmanen 1999, 197–199, 211.)

Tilanteen kiireettömyys helpottaa lasten mielipiteen ilmaisua. Turvallisen ilmapiirin luominen taas on olennaista juuri siksi, että lapsi voi kokea voivansa ilman ikäviä seurauksia vastata kysymyksiin. On tärkeää toimia lasta kunnioittaen ja arvostaen. Lapsi ei saa stressaantua palaute- tai haastattelutilanteesta kohtuuttomasti. Usein lapset tahtovat mielipiteillään miellyttää aikuista ja saattavat pyrkiä vastaamaan ”oikein” mielipiteenilmaisun sijasta. Aikuisen kannattaa osoittaa, että hän on aidosti kiinnostunut lapsesta ja tämän mielipiteistä. Lapset voivat itse tuoda esiin merkittävää tietoa, sillä vain he itse ovat kokeneet omat kokemuksensa. (Karlsson 2010, 125; 128; Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 209–210.)

Tavoitteena oli, että lapset arvioivat toimintaa pienryhmähetkien jälkeen. Arviointiin käytettiin päiväkodissa jo ennestään tuttuja hymy- ja surunaamakortteja. Korttien tuttuus helpotti turvallisen mielipiteenilmaisun ilmapiiriä, sillä niiden avulla oli jo aiemmin opeteltu kertomaan myös negatiivisista tunteista. Korttien tuella lapset saivat kertoa mikä toiminnassa oli tuntunut hyvältä ja mikä ikävältä. Kasvattajat toivat lasten mielipiteitä tiimipalaveriinkin ja näin ne olivat osa arjen suunnittelua. Lisäksi palautteita kirjattiin paperille. Tiimipalaveriinkin tuotujen ajatusten lisäksi jokaiselta pienryhmältä palautetta kirjattiin vähintään kerran.

Suuryhmässä käytiin samanlaisia palautehetkiä yhteensä kolme ja ne videoitiin. Lisäksi lasten mielipiteinä on hyödynnetty neljän lapsen kanssa käytyjä yksilökeskusteluja, joissa oman pienryhmän kasvattaja kyseli lapsilta mielipiteitä teatteriprojektiin liittyen. Lapset olivat päiväkodin vanhimpia 5-vuotiaita. Näiden keskustelujen avulla pyrittiin saamaan hieman tarkempaa tietoa kuin vain melko lyhyiksi jääneet kommentit yhteisissä arviointihetkissä. Samalla keskityttiin enemmän lasten kokemukseen päätösten ja valintojen mahdollisuuksista, sillä ne liittyvät kiinteästi osallisuuden kokemukseen.

Kasvattajien palautetta kerättiin koko projektin ajan tiimipalavereista. Tiimipalavereissa keskityttiin kolmeen arviointialueeseen. Näitä olivat onnistumisen kokemukset, kehittämisen aiheet sekä sopimusten ja ohjeiden toimivuus. Lisäksi projektin loputtua kasvattajat vastasivat kysymyksiin projektia koskien. Kysymykset käytiin läpi palaverissa, mutta kaikki saivat etukäteen kysymysmonisteen (Liite 4), johon he saivat tehdä muistiinpanoja. Kysymysten luomisessa hyödynsin teoretietoa sekä haastattelun että kyselyn toteuttamisesta. Tärkeimpänä kysymyksenasettelussa näin sen, että kysymysten avulla saan vastauksen haluamiini kysymyksiin. Palautekeskustelulla pyrittiin löytämään vastauksia siihen, miten projekti oli onnistunut, miltä osallistavat toimintatavat olivat tuntuneet ja millainen mieli kasvattajille projektista jäi. Lisäksi pyrittiin selvittämään, millä tavalla kasvattajat tahtoisivat projektin toimintamalleja jatkaa. Koska palaute käsitteli asenteita ja tuntemuksia, oli se melko vapaamuotoinen. Palaute annettiin yhteisessä keskustelussa, joka tallennettiin videoimalla. Opinnäytetyössä hyödynnän kasvattajien osalta ainoastaan videoitua loppukeskustelua, sillä sen yhteydessä tulevat ilmi myös kaikki ne palautteet, joista oli kirjattu ja puhuttu aiemmin.

5 ARVIOINTI

5.1 Osallisuus havaintovideoilla

5.1.1 Lasta kuullaan, mutta...

Shierin osallisuuden polkujen tasot yksi ja kaksi näyttäytyvät suomalaisessa päiväkotikulttuurissa toisiinsa sekoittuneena muodostaen oman tasonsa. Tällä tasolla lasta halutaan kuulla ja aikuinen on kiinnostunut lapsen näkemyksistä, mutta lapsen mielipiteet eivät kuitenkaan vaikuta toimintaan. (Leinonen 2010, 41) Lapsen kuuleminen on pohjana myös korkeampien osallisuuden tasojen saavuttamiseen. Kasvattaja kuulee lasta reagoimalla lapsen aloitteisiin; niin sanollisiin kuin toiminnallisiinkin. Turvallinen ja osallistava ilmapiiri kannustaa aloitteiden tekoon. (Karlsson 2012, 117; Karlsson 2000, 59–62, 66.)

Projektin havainnointivideolta on nähtävissä lasten tekemien aloitteiden määrä ja laatu. Selkeästi näkyy, että lapset tekevät aloitteita aikuisen luoman tilanteen puitteissa. Jos aikuinen tekee lapsille selväksi, että heidän on tarkoitus istua pöydässä, eivät lapset lähtökohtaisesti tee aloitteita pöydästä poistumiseen. Tällöin aloitteet liittyvät lähinnä keskusteluun ja ehdottamiseen. Jos aikuinen antaa lapsille mahdollisuuden suunnitella itse, liikkua, etsiä tarvikkeita ja ehdottaa, toiminta muuttuu monipuolisemmaksi ja liikkuvaisemmaksi. Tällöin lapset myös mielellään ottavat vaikuttavamman ja toimivamman roolin.

Aloitteiden määrä riippui tilanteen laadusta, joka usein tarkoitti aikuisen määrittämiä puitteita. Aloitteita tehtiin eniten leikinomaisessa toiminnassa sekä toiminnassa, joka oli suunniteltu niin, että lapset saavat liikkua toiminnan aikana. Tästä hyvänä esimerkkinä olivat kaksi erilaista maalaushetkeä, joista toista toteutettiin pöydässä omilla paikoilla ja toista niin, että lapset saivat liikkua ja maalaus tapahtui lattialla. Tilanteissa olivat mukana eri lapset, aikuiset ja pienryhmät, mutta ero oli siitä huolimatta nähtävissä. Hetkessä, jossa lapset saivat liikkua, he kokivat aidompaa osallisuutta ja tekivät aloitteita oman sekä yhteisen toiminnan suhteen.

Lasten tekemän aloitteet liittyivät usein liikkumiseen, leikkimiseen ja puhumiseen. Puhuminen saattoi olla kysymistä, kertomista, ehdottamista tai muiden ohjaamista. Muiden ohjaamiseen liittyi luonnollisesti usein myös muuta toimintaa. Käsittelen aloitteita, aloitteisiin vastaamista, vallankäyttöä sekä valinnan ja päätösten mahdollisuuksia erilaisten esimerkkitalanteiden avulla.

Pienryhmä istuu ringissä lattialla. Lapset saavat kertoa viikonloppunsa tapahtumista, ennen teatteriprojektin aiheisiin siirtymistä. Eräs lapsista alkaa jo kesken viikonloppukuulumisten ehdottaa ja miettiä, mitä kaikkea yhteisessä projektissa voitaisiin seuraavaksi tehdä. Aikuinen toteaa, että tämä saattaa hyvinkin olla mahdollista, mutta sitä voitaisiin miettiä hieman myöhemmin. Tämän jälkeen aikuinen palaa ystävällisesti, mutta järjestelmällisesti viikonloppun kuulumisiin.

(5-vuotiaiden pienryhmähetki 1, havainnointivideot)

Tässä esimerkissä lapsi tekee puhutun aloitteen ehdottamalla toimintaa. Kasvattaja reagoi lapsen aloitteeseen ja kommentoi ehdotusta. Hän ei siis kokonaan sivuuta tätä aloitetta, mutta se ei myöskään johda toimintaan. Vastaavia esimerkkejä oli havainnointivideoilta nähtävissä runsaasti. Kasvattajalle on haastavaa löytää sopiva tapa toimia, kun tarjolla on oma suunnitelma, lapsen ehdotus ja vielä muun pienryhmän tarpeet ja toiveet. Lasta kyllä kuullaan, mutta hänen aloitteensa ei vaikuta. Osallisuutta luova yhteinen keskustelu jää puuttumaan. Tämä voi olla kasvattajallekin harjoittelun puutetta, sillä keskusteleavamman toimintatavan oppiminen vie aikaa. Esimerkkitalanteessa aikuinen olettaa automaattisesti, että muutkin lapset tahtovat vielä kertoa viikonlopustaan. Asia saattoi olla näin, tai sitten ei. Jos kasvattaja olisi kysynyt lasten mielipidettä, se olisi joko johtanut suoraan projektin pariin siirtymiseen tai lapset olisivat saattaneet ilmaista halunsa jakaa viikonloppun kuulumiset ryhmälle. Useassa tilanteessa aikuisen oletus ja valmiit suunnitelmat heikensivät lasten aktiivisuutta, mielihiteenilmaisua ja mahdollisuutta päätöksentekoon.

Shierin osallisuuden polkujen kysymykset lapsen kuulemisesta saavat vain osittain myöntävät vastaukset tällaisessa tilanteessa. Edeltävän esimerkin kaltaisissa tilanteissa halutaan kyllä kuulla lasta ja kannustetaan häntä mielihiteenil-

maisuuon Shierin kuvaaman kasvattajan avautumisen mukaisesti. Työskentelytapakin vaikuttaa sellaiselta, että kuuleminen ja mielipiteenilmaisuuon kannustaminen on mahdollista (Shier: mahdollistaminen). Samoin lasten kuuleminen ja kannustaminen vaikuttavat olevan työyhteisön toimintaperiaatteita, mitä Shier kuvaa työyhteisön velvoittamisena. Kuitenkin mahdollistamista koskevan kysymyksen kohdalla kasvattajalta vaadittaisiin paljon herkkyyttä, jotta hän voisi mahdollistaa lasten aidon kuulemisen. Toivottavaa olisi, että kasvattaja haluaisi kuulla kaiken, mitä lapsen mielessä liikkuu eikä vain itse määrittämiään asioita.

Eräässä pienryhmähetkessä ryhmä toteuttaa yhteisen tarinan muisteluä. Aikuiset ovat aiemmin sopineet, että muistellaan tarinaa lukemalla se yhdessä tai soveltaen muuta sopivaa tapaa. Lapset eivät tunnu jaksavan kuunnella aikuisen lukemaa tarinaa. Heille myös tulee väliin paljon ideoita sekä keskustelua. Lasten keskeytyksistä suuri osa käsittelee aihetta ja muisteluä, jotkut luovat uutta. Kaikki ovat kuitenkin rauhallisesti ikätasonsa mukaan mukana hetkessä. Aikuinen jättää huomiotta useita lasten kysymyksiä ja aloitteita. Lapset taas ovat selvästi kiinnostuneempia leikistä ja keskustelusta kuin koko tarinan lukemisesta paperilta. Vaikuttaa siltä, että tarina on hieman pitkä ryhmälle tässä tilanteessa. Tarinan lukemisen lopputtua aikuinen ohjaa lapset keskustelemaan tarinan hahmoista esittämällä kysymyksiä. Lapset vastaavat viittaamalla ja pyytämällä puheenvuoroa. Puheenvuoron saatuaan lapsi saa kertoa mielipiteensä, johon aikuinen vastaa ja kannustaa lisäideointiin.
(4-vuotiaiden pienryhmähetki 1, havainnointivideot)

Edeltävällä toimintahetkellä lapset eivät aluksi tule kuulluiksi. Kasvattaja joutuu päivän aikana monesti arvioimaan tilannetta sen perusteella, onko tavoitteellisempaa opettaa lapselle jotakin asiaa vai edetä lasten ehdoilla. Tässä kysymys oli siitä, kumpi on tarkoituksenmukaisempaa, opettaa lapsille kärsivällisyyttä, kieltä, tarinankuunteluä ja keskittymistä lukemalla vai tutustua tarinaan lasten ehdoilla. Osallistavan projektin toimintatapoja noudattaessa kasvattaja olisi luopunut omasta suunnitelmastaan lukea tarina kokonaan ja siirtynyt yhteisen keskustelun kautta muisteluun. Tällöin hän olisi mahdollistanut aidon lasten kuulemisen. Tilanteesta oli nähtävissä, että lapset muistivat tarinan melko hyvin, joten lukeminen saattoi tuntua heistä turhalta kun vaihtoehtona oli ryhtyä keskustelemaan omista ideoista. Osallisuuden aidompi toteutumien olisi voinut tapahtua yhtä aikaa aikuisen suunnitelman kanssa, jos lasten ideoihin olisi keskitytty niiden syntyessä ja tarinan pariin olisi palattu sitten, jos ideat eivät enää

olisi johtaneet mihinkään. Improvisoinnin vaikeus aikuiselle näkyy hyvin tässä esimerkissä. Tarinan lukemisen jälkeen aikuinen oli valmis kuulemaan lapsia ja kannustamaan heitä ideoiden keksimisessä. Lasten aloitteet viittasivat selvästi siihen, että he olisivat tahtoneet keskustella yhdessä. Se olisi voinut olla mahdollista, mutta aikuinen säilytti tilanteen sellaisena, että lapset vastailivat aikuiselle eikä ryhmän kesken ollut erityisesti vuorovaikutusta. Myöhemmin siirryttiin piirtämään, jolloin keskustelu muuttui vapaammaksi. Tämä esimerkki kertoo aikuisen määrittämistä tilanteista. Valta on kasvattajalla, eikä hän luovuta sitä juurikaan lapsille.

Pienryhmällä on maalaushetki. Ennen maalaamisen aloittamista lapset alkavat tutkia kylttien kirjaimia ja miettiä, mitkä löytyvät heidän omasta nimestään. Aikuinen kannustaa tähän ja antaa aikaa. Ryhmä ryhtyy maalaamaan kylttejä, jotka on yhdessä aiemmilla kerroilla suunniteltu. Aikuinen on laittanut kaiken valmiiksi: maalit, siveltimet, liinat ja maalattavat kyltit. Lapsille on varattu ennalta määrätty paikat. Aikuinen kyselee lapsilta, millä värillä lasten mielestä kyltit maalattaisiin. Lasten ehdotuksista riippumatta aikuinen on valinnut värit kylteille. Aikuinen antaa ohjeita puhuen paljon ja ohjaten lapsia maalaamaan oikeista kohdista. Välillä aikuinen auttaa kädestä pitäen, jotta työ sujuu paremmin. Aikuinen kyselee lapsilta, mitä väriä he seuraavaksi haluaisivat oman pöydän vaihtoehtoista. (4-vuotiaiden pienryhmähetki 2, havaintovideot)

Samassakin hetkessä voi olla nähtävissä useampaa osallisuuden tasoa. Tässä edeltävässä hetkessä kasvattaja on kysellyt lasten mielipiteitä aiheista etukäteen, mutta tämän hetken hän on järjestänyt kokonaan itse. Lapsilla on vain hyvin vähän mahdollisuuksia sanoa mielipiteensä ja vaikka he sanovat niitä, aikuinen ei ota niitä varsinaisesti huomioon vaan toteuttaa omaa suunnitelmaansa etukäteen miettimänsä perusteella. Kirjainten tutkiminen saa aikuisen kuitenkin lähtemään mukaan lasten tutkimiseen ja ihmettelyyn. Tässä kohtaa lasten osallisuus vaikuttaa vahvalta, mutta heikentyy taas nopeasti aikuisen alkaessa järjestellä tilannetta sekä lapsia ja heidän toimintaansa. Shierin osallisuuden tasojen ensimmäiset tasot toteutuvat tässä vain osittain. Aikuinen kuulee lapsia tietyssä määrin, mutta paljon lasten aloitteita hän jättää myös huomiotta.

Pienryhmähetkellä maalataan lasten itse suunnittelemaa konetta. Ei ole kiire minnekään ja lapset saavat maalata haluamillaan väreillä haluamiinsa kohtiin. Kasvattaja on mukana auttamassa ja tuke-
massa lapsia. Lapsia on vähän ja tilanne on rauhallinen. Lapsen
tullessa kasvattajan kanssa valitsemaan kaapista maalia, hän pyy-
tää valkoista. Kasvattaja sanoo lapselle, että ”Jos maalaa valkoisel-
la valkoiselle alustalle, se ei näy”. Kasvattaja pyytää lasta valitse-
maan jonkun toisen värin. Sama tilanne tapahtuu kaapilla uudelleen
toisen lapsen kanssa. Nyt kasvattaja ottaa purkin mukaan ja purk-
kia verrataan laatikon valkoiseen väriin.

(3-vuotiaiden pienryhmähetki 2, videohavainnot)

Aikuinen kuulee lasta ja reagoi tämän aloitteisiin. Hän myös kannustaa lapsia
mielipiteenilmaisuun esittäen kysymyksiä ja järjestäen valintatilanteita. Lapset
myös saavat itse olla toimijoina, eikä heitä rajoiteta turhaan. Monelta osin tämä
toimintahetki ylittää Shierin osallisuuden polkujen ylemmille tasoille. Maalikes-
kustelu on kuitenkin erityisen hyvä esimerkki siitä, mitä usein päiväkodissa ta-
pahtuu. Kasvattaja pyrkii kuulemaan lasta, kannustaa häntä mielipiteenil-
maisuun, muttei lopulta välttämättä anna lapselle vapautta toimia ja tutkia. Lap-
sen toive ei tässä kohtaa vaikuta toimintaan. Maalia löytyy päiväkodin kaapista
mielin määrin. Olisi voinut olla mielenkiintoinen oppimisen ja tutkimisen koke-
mus huomata itse, miten valkoinen ei näy valkoisella. Aikuinen tyytyy kuitenkin
vain selittämään asiaa lapsille. Myöhemmin hän yrittää näyttääkin, mutta maali-
kippon hän ei maalia laita. Tutkiminen lapselle ominaisena toiminnan tapana
tulisi ottaa käyttöön ja tarjota kokeilemisen mahdollisuus. Arjen keskellä kasvat-
taja ei voi aina nähdä asioita lapsen näkökulmasta käsin. Osallisuuden toteutu-
minen ja lasten aito kuuleminen vaativat herkkyyttä ja kykyä hyödyntää eteen
tulevia hetkiä.

5.1.2 Lasten mielipiteet otetaan huomioon

Shierin osallisuuden tasolla kolme, toteutuu YK:n lapsen oikeuksien sopimuk-
sen vaatima osallisuuden taso. Tason määritelmänä on, että lasten mielipiteet
ja toiveet otetaan huomioon. Suunnitelmat ovat siis edelleen hyvin paljon aikui-
sen vastuulla, mutta kuulemisen ja mielipiteenilmaisuun kannustamisen lisäksi
kasvattajat ottavat lasten mielipiteet aidosti huomioon toiminnan suunnittelussa.

Tälle tasolle Helmessäkin suuri osa projektin toiminnassa asettuu, vaikka osa ylsi korkeammillekin tasoille.

Pienryhmä istuu aikuisen kanssa pöydässä suunnittelemassa tarinan hahmoja ja valitsemassa omia rooleja. Aikuinen lukee tarinan läpi, jonka jälkeen keskustellaan. Tämän jälkeen piirretään oma tai kiinnostava roolihahmo. Tarinan lukee aikuinen ja lapset kuuntelevat. Tämän jälkeen aikuinen kyselee lapsilta monenlaisia virittäviä kysymyksiä. Hän pohtii vuorossa olevan lapsen kanssa, kirjaa tämän mielipiteitä ja suunnitelmia ylös ja innostaa lasta keksimään lisää. Toiset lapset tulevat levottomiksi ja aikuinen vaatii rauhoittumista. Kaikki lapset käydään läpi ja tämän jälkeen ryhdytään piirtämään.

(4-vuotiaiden pienryhmähetki 1, havainnointivideot)

Osallisuus ei kaikilta osin toteudu toimintahetkessä, mutta lasten mielipiteet otetaan tässä aidosti huomioon ja kasvattaja kannustaa lapsia ilmaisemaan niitä. Ideat teatteriprojektin aiheista hyväksytään kaikki ja haastavimmatkin kirjataan ylös myöhempää pohdiskelua varten. Aikuinen ei tyrmää ideoita lainkaan vaan miettii yhdessä lapsen kanssa, miten idea parhaiten voitaisiin toteuttaa. Lapsille on selvää, että heidän ideoitaan tullaan toteuttamaan ja tilanteessa suunnitellaan sitä, mitä tulevaisuudessa tullaan tekemään. Lapset ovat kiinnostuneita aiheesta, mutta aikuisen toimintatapa vaikuttaa ikään kuin jarruttavan lapsia. Näin tapahtui projektin aikana välillä muulloinkin. Lapset keskustelisivat mielellään tarinan hahmoista, mutta vuorovaikutusta käydään aluksi vain aikuisen ja yhden lapsen välillä vuorotellen, jolloin muut odottavat omaa vuoroaan vastata aikuisen kysymyksiin. Kun lapset käyvät levottomiksi, aikuinen ilmaisee harmituksensa lapsiin. Lopulta piirtämisvaiheeseen siirtyminen vaihtaa selkeästi tilanteen vapaamuotoisemmaksi ja lapset saavat jutella ja piirtää avoimessa tunnelmassa.

Tilanteessa näkyy selvästi, että aikuinen pyrkii noudattamaan yhdessä sovittuja teatteriprojektin periaatteita. Antaessaan lasten valita roolihahmoaan, ja suunnitellessaan vuorossa olevan lapsen kanssa, hän toimii osallistavalla tavalla. Lasten valinnat ja päätökset rajoittuvat kuitenkin aikuisen kysymiin asioihin. Oman roolin valinta ja siitä päättäminen oli lapsille aitoa päätöksen tekoa, mutta keskustelusta tai liikkumisesta toimintahetken aikana he eivät saaneet päättää. Kun

aikuinen näin selkeästi määräsi tilanteen laadun, lapset eivät alun keskusteluyri-
tysten jälkeen tehneetkään kovin paljoa aloitteita. Aikuinen myös vastasi positiivisesti vain niihin aloitteisiin, jotka vaikuttivat hänen mielestään sopivan tilanteeseen. Muut aloitteet hän jätti huomiotta tai vastasi kiellolla.

Keskustelukulttuuri liittyy edeltävän esimerkin lisäksi moneen muuhunkin havaintovideoiden toimintahetkeen. Viittaamisen ja puheenvuorojen jakamisen voi selkeästi nähdä vaikeuttavan vuorovaikutusta ja samalla lasten aitoa osallisuutta. Puheenvuoroja jakaessaan aikuinen myös käyttää ehdotonta yksinvaltaa. Myös spontaanit ideat kärsivät, kun niitä ei voi esittää heti niiden tultua mieleen. Osa ideoista saattaa unohtua, tai lapsikin voi ajatella, ettei ajatus ollut riittävän hyvä tai sopiva ääneen kerrottavaksi. Suuryhmässä puheenvuorojen jakamisesta luopuminen ei yleisesti ottaen ole mielekästä, sillä siitä seuraa helposti kaaosta eikä kukaan voi varmistaa, että kaikki saavat itseään ilmaistua. Kaksikymmentä aikuistakaan eivät pyri keskustelemaan ilman puheenvuorojen jakamista. Pienryhmässä voi kuitenkin olla toisin. Monilla havainnoiduista pienryhmähetkistä puheenvuoroja ei jaettu, vaan keskustelua käytiin sopuisassa vuorovaikutuksessa.

Pienryhmä tutkii tunnekorttipussista tunnekortteja. Aluksi puheenvuoroja pyydetään viittaamalla. Tällöin lapsi saa vastata kertomalla mitä kortin kuva tarkoittaa, mutta aikuinen jatkaa selittämällä itse kortin merkityksen. Lasten innostuessa se unohtuu. Aikuinen ei nuhtelee lapsia viittaamisen unohtamisesta, vaan antaa keskustelun edetä. Lapset eläytyvät innoissaan vuorotellen pussista nostamiinsa tunnekortteihin. Samalla he kertovat toisilleen esimerkkejä tunteellisista tilanteista. Hetken kuluttua keskustelu intoutuu päällekkäin puhumiseksi ja aikuinen palaa viittaamalla puheenvuoron jakamiseen.

(5-vuotiaiden pienryhmähetki 2, havainnointivideot)

Aikuinen on aluksi hyvin perinteisessä opettajan roolissa. Hän kertoo mitä tunnekorit tarkoittavat, vaikka lapsillakin olisi näkemys asiasta. Tunnekortit ovat lapsista kiinnostavia, mutta aikuisella on selvästi kiire korttien katsomisen jälkeiseen toimintaan. Lapset saavat kyllä sanoa vähän, mutta videota katsoessa huomaa, että heillä olisi enemmänkin sanottavaa. Kun viittaamalla puheenvuorojen jakaminen unohdetaan, kaikilla on lupa keskustella. Kasvattaja tuntuu ha-

vaitsevan tämän lasten toiveen ja antaa sen vaikuttaa käytännön toimintaan välittömästi. Tällöin hän ei välttämättä kuule ja havaitse kaikkien lasten aloitteita omasta mielestään yhtä hyvin kuin puheenvuoroja jakaessaan. Kun aikuinen jakaa puheenvuorot, hän tietää ketä kuuntelee ja voi keskittää huomionsa vain yhteen lapseen. Tällöin unohdetaan, että puhumattomatkin lapset voivat tehdä aloitteita. Lisäksi viittaamiskulttuurista luopuessaan kasvattaja antaa mahdollisuuden myös lasten väliselle vuorovaikutukselle, luopuu samalla omasta valta-asemastaan puheenvuorojen jakajana ja keskustelun ehdottomana eteenpäinviejänä. Koska kyse on pienistä lapsista, aikuisen läsnäolo ja ohjaus ovat erittäin tärkeitä, kun opetellaan keskustelemaan. Lapset tarvitsevat ohjausta ja apua toisten huomioimisessa ja keskustelun kulussa, mutta aikuisen ei ole tätä varten välttämätöntä estää lasten välistä vuorovaikutusta. Viittaamista toimintatapana käytettiin vaihtelevasti 4- ja 5-vuotiaiden lasten ryhmissä.

Pienimpien lasten ryhmä istuu pöydässä käsittelemässä yhteistä tarinaa. Aikuinen kertoo tarinaa ja havainnollistaa sitä esineiden avulla. Esineet ovat pöydällä ja lapset saavat ottaa niitä, pyöritellä, leikkiä ja kokeilla. Kun aikuinen kertoo tarinaa, hän viestittää lapsille, että on tarkoitus kuunnella. Lapset saavat välillä puhua, kysyä ja jutella. Lapset tekevät paljon aloitteita, joista osa liittyy tarinaan, osa ei. Aikuinen vastaa lasten aloitteisiin positiivisesti, mutta kertoessaan tarinaa hän jättää vastaamatta. Myös aikuinen tekee aloitteita, mutta niistä suurin osa ei ole lapsia velvoittavia määräyksiä.
(3-vuotiaiden pienryhmähetki 1, havainnointivideot)

Turvallinen ja aloitteisiin kannustava ilmapiiri on ryhmässä yleensä pidemmän ajan seurausta. Tässä ryhmässä ja toimintahetkessä se vaikuttaa onnistuneen. Lapset ehdottavat, liikkuvat, kokeilevat, katselevat ja tutkivat. Aikuinen pitää tilanteen langat käsissään, mutta ei kiellä lapsilta toimintaa. Lasten toiveet otetaan huomioon pieninä tekoina, joiden näen tässä liittyvän vahvasti siihen, ettei aikuinen turhaan kiellä lapsia. Tässä hetkessä istutaan melko pitkään paikallaan ja se tekee lapsista helposti levottomia. He tekevät aloitteita liikkumiseen, ja saavatkin nousta paikaltaan välillä, mutta heidän tulee kuitenkin palata takaisin. Osallistavan toiminnan suunnittelussa oli olennaisena osana lapsille ominaisten toimintatapojen huomioiminen. Monelta osin ne projektissa huomioitiinkin järjestettäessä liikunnallisia hetkiä, leikkejä, retkiä ja muita hetkiä. Lasten kanssa pienryhmissä suunniteltaessa kävi kuitenkin välillä niin, että toimintaa toteutet-

tiin pöydässä istuen. Joskus se palveli tarkoitustaan, välillä vaikutti tylsistyttävän lapsia.

5.1.3 Jaettua vastuuta, yhteisiä päätöksiä

Shierin osallisuuden tasolla neljä lapset otetaan mukaan päätöksentekoon ja toiminnan suunnitteluun. Viidennellä tasolla valta ja vastuu jaetaan aikuisten ja lasten kesken suunnittelussa ja päätöksentekoprosesseissa. Kasvattajat suosivat tällöin osallisuuteen kannustavia toimintatapoja.

Yhteisessä draamaleikissä jokaisella on jo oma rooli ja tarinaa leikitään yhdessä. Aikuinen lukee ja kertoo tarinaa lasten leikkiessä sitä samaan aikaan eteenpäin. Oli sovittu, että silloin kun tarinassa on jonkun vuoro toimia, muut ovat hiljaisemmin. Koska lapsilla oli kuitenkin lupa toimia samaan aikaan, ääntä syntyy. Äänet eivät vaikuta häiritsevän lapsia mutta aikuisia jonkin verran. Aikuinen on paljon äänessä hänen kertoessaan tarinaa, mutta lasten osallisuus on toimintaa, jota tapahtuu koko ajan. Kaikki ovat koko toimintahetken keskittyneitä tarinaan ja omaan rooliin – pienimmät ja suurimmat, vilkkaammat ja rauhallisemmat.

(Koko ryhmän toimintahetki 1, havainnointivideot)

Muistan, että tätä hetkeä ohjatessa omasta mielestäni toiminta vaikutti liian kaaosmaiselta. Pyrin kuitenkin välttämään liian ohjaavaa ja määräävää roolia. Videolta havainnoituna tilanne ei vaikuttanut lainkaan kaaosmaiselta. Kaikki lapset tekivät juuri sitä, mitä oli sovittu ja toiminta oli intensiivistä. Kukin lapsi keskittyi omaan rooliinsa ja toimi siinä suunnilleen sovittujen rajojen puitteissa. Toiminta oli leikin omaista ja kaikkien yhteistä. Lapset tekivät aloitteita, ja vaikkei aikuisella ollut suuressa ryhmässä mahdollisuutta vastata niihin kaikkiin, muut lapset vaikuttuivat aloitteista ja veivät niitä leikissä eteenpäin. Lasten muuttaessa tarinan juonta sen edetessä, aikuinen suostui roolihahmojen toimintaan ja yhdessä palattiin sovittuun juoneen aina jossakin vaiheessa. Valta oli edelleen aikuisella, mutta lapset olivat mukana päätöksenteossa toiminnan asettuessa tältä osin Shierin osallisuuden tasolle neljä. Lapset olivat itse mukana määrittämässä toiminnan sääntöjä ja ryhmähetkessä he myös muistuttavat toisiaan sovitusta.

Myöhemmin, lähempänä valmiin näytelmän esitystä, siirryimme strukturoidumpiin harjoituksiin toimien täsmällisemmin niin kuin oli sovittu. Tämä loppuosa projektista oli lasten itse valitsema, mutta ei enää kokonaisuudessaan yhtä osallistava kuin projekti muutoin. Asioista sovittiin edelleen yhdessä, mutta harjoitukset eivät olleet draamaleikin tavoin vapaamuotoisia valinnan mahdollisuuksineen vaan ne olivat melko perinteisiä näytelmäharjoituksia. Tästä keskustelimme yhdessä työyhteisössä sekä lasten kanssa. Kasvattajina olimme sitä mieltä, että tämä on hyvä kokemus oppia, miten suunnittelun, tutkimisen, leikin ja sitten tavoitteellisen työskentelyn, eli harjoitusten, kautta pääsee toivottuun lopputulokseen. Myös etenkin isommat, yli 4-vuotiaat lapset tahtoivat harjoitella näytelmää, jotta siitä syntyisi sujuva esitys.

Lapset istuvat piirissä pienryhmähetken alkaessa. Yhdessä jutellaan siitä, mitä seuraavaksi tehdään. Tunnelma on positiivinen ja innostunut. Päiväkodin maskottilelu Liisa-hiiri on mukana piirissä ja kesken suunnittelun lapset ryhtyvät tutkimaan sitä. Edellinen puheenaihe jätetään odottamaan ja yhdessä tutkitaan Liisa-hiiren vatsaa, joka herätti pohdintaa. Mietitään mitä sen sisältä mahtaa löytyä ja aiheesta keskustellaan rauhassa.

(5-vuotiaiden pienryhmähetki 1, havainnointivideot)

Lasten osallisuus arjessa näkyy pieninä tekoina. Edeltävä esimerkki kertoo hyvin juuri tästä. Aikuinen luopui omasta sanottavastaan ja suunnitelmastaan tämän pienen aloitteen seurauksena. Tunnelma on kiireetön. Kun ei ole mitään, mitä kohti pitäisi kiirehtiä, tällaiselle tutkimiselle ja pohtimiselle jää tilaa. Samalla se parantaa ryhmän yhteishenkeä, kun yhdessä jäädään ihmettelemään asioita. Aikuinen ei voi tällöin olla opettajan roolissa vaan yhdessä ryhmänä keskustellaan asioista. Suuri osa projektin aikana tapahtuneesta ei tallentunut videolle, mutta tällaisiin lasten pieniinkin aloitteisiin pyrittiin tarttumaan mahdollisimman paljon.

Kolme lasta työskentelee aikuisen kanssa lattialla. Lattialla on iso pahvilaatikko. Kasvattaja pyytää lapsia nostamaan laatikon liinan päälle ja kehuu heitä vahvoiksi. Lapset ovat innostuneet keksimästään terätinkoneesta ja saavat nyt tehdä laatikosta koneen. Yhdessä kasvattaja ja lapset hakevat maaleja ja siveltimiä, valmistelevat laatikkoa ja suunnittelevat hetken maalausta. Lapset saavat valita

haluamansa värin ja maalata sillä. Kun lapsi tahtoo kokeilla toista väriä, hän saa sen tehdä.

(3-vuotiaiden pienryhmä 2, havainnointivideot)

Tämä esimerkki kertoo myös selvästi kiireettömän ilmapiirin tärkeydestä. Etukäteisvalmisteluina on liina lattialla sekä sisään tuotu pahvilaatikko. Lasten kanssa yhdessä valmistellaan tilannetta lisää. Aikuinen ei ole laittanut kaikkea valmiiksi, vaan lapset saavat itse toimia alusta alkaen. Valintatilanteita on tarjolla runsaasti ja lapset saavat toimia haluamallaan tavalla. Lapsi saa itse päättää omasta maalaamisestaan, paikastaan ja väreistä. Niin aikuinen kuin lapsetkin kyselevät toisiltaan asioita ja vuorovaikutus on sujuvaa. Aikuinen ei hoputa eikä vaadi lapsia maalaamaan tietyllä tavalla. Tilanne on intensiivinen ja keskittynyt.

Ryhmäläiset ryhtyvät yhdessä leikkimään tarinan rooleissa vapaata draamaleikkiä. Kun leikki aloitetaan, syntyy aloiteparvi lasten ryhtyessä toimimaan. Aikuisen rooli jää taka-alalle ja hän on yksi leikkiin osallistujista. Samalla hän on apu, tuki ja turva. Vuorovaikutus on runsasta, lapset keskustelevat, suunnittelevat ja rakentavat leikkiä yhdessä. Leikki on intensiivinen ja keskittynyt. Vaikka se välillä herpaantuukin, se palaa taas hetken kuluttua keskittyneeksi. Lapset antava ohjeita aikuisellekin: "Kissa, vie sinä roskat!" Aikuinen toimii leikissä ja antaa lasten ohjata sitä tukien ongelmien ratkaisussa.

(5-vuotiaiden toimintahetki 1, havainnointivideot)

Lasten välisiä aloitteita oli tässä suunnitelmallisessa leikissä enemmän kuin muussa ohjatussa toiminnassa. Lapset olivat ohjaajina ja toiminnan luojina leikissä. Välillä tilanne oli hälisevämpi ja tuntui mahdollisesti aikuisesta kaaokselta, mutta tietynlainen kaaos kuuluu lasten leikkiin. Tilanteet tasoittuivat lasten keskinäisellä neuvottelulla tai aikuisen leikin sisäisellä avustuksella. Leikin aikana esimerkiksi jahdattiin pahoja noitia ja selviteltiin konflikteja noitien kanssa. Leikki oli hetken hyvin äänekästä ja rajua, mutta videolta sitä tutkiessa voi huomata, että lapset loivat mielenkiintoisia tilanteita ja selvittelivät niitä itse.

Monissa havainnoituissa toimintahetkissä aikuinen pyrkii jakamaan vastuuta lapsille. Tämä kiteytyy videoilla aikuisen lapsilta kysymiin kysymyksiin. Myös muun laista ideoihin tarttumista oli nähtävissä, mutta kysyminen oli yleistä. Tilanteet eivät läheskään aina olleet korkeimmilla osallisuuden tasoilla, mutta projektin mukainen pyrkimys lasten kuulemiseen ja päätöksenteon mahdollistami-

seen toteutui. Projektiin liittyen kasvattajat kysyivät lasten mielipiteitä, ryhmissä suunniteltiin tulevaa ja lasten suunnitelmista suuri osa myös toteutettiin. Suunnitteluvastuuta siis jaettiin lapsille.

5.2 Palautteet teatteriprojektista

5.2.1 Lapsilla paljon ilonaiheita

Lapset arvioivat palautteissaan toimintaa kertomalla mielestään kivoja tai ikäviä tapahtumia, asioita ja tunteita. Sekä pienryhmien että suuryhmän palautehetkissä käytettiin hymy- ja surunaamakortteja. Lasten kertomat asiat kirjattiin pienryhmissä paperille kerran kussakin pienryhmässä sekä videoitiin kolmesti suuryhmässä. Pienryhmähetket olivat satunnaisia projektiin liittyviä toimintahetkiä, mutta suuryhmän palautehetket toteutuivat kaikki yhteisen draamaleikin jälkeen. Tämä on todennäköisesti vaikuttanut vastausten aihepiireihin. Draamaleikit ja tarinan hahmoina toimiminen olivat merkittävä osa projektia, joten palautteiden keskittyminen näihin aiheisiin ei mielestäni ole huono asia vaan kertoo aidosti lasten ajatuksista.

Lisäksi palautetta saatiin neljältä viisivuotiaalta lapselta palautekeskusteluissa. Näissä keskusteluissa kysyttiin myös kivoja ja kurjia asioita sekä tarkemmin mielipiteitä teatteriprojektin toiminnasta sekä työskentelystä. Kivat ja kurjat asiat listattiin ja jaettiin teemoihin. Näihin jaotteluihin sisällytettiin niin palautekorteilla annetut kuin keskusteluissakin esiin tulleet mielipiteet. Teemoiksi muodostuivat oma roolihahmo ja siinä toimiminen, tarinan juonenkäänteet, kaverin toiminta, hassuttelu sekä yksittäisiksi jääneet aihealueet. Tekstissä mainitaan erikseen, kun on kysymys tarkemmissa keskusteluissa esiin tulleista seikoista.

Palautteissa nousi esiin lasten innostus ja ilo omasta roolihahmosta. Vastaukset olivat monisanaisia, mutta positiivisina mainittiin toistuvasti asioita, jotka liittyivät oman roolin leikkimiseen tai esittämiseen sekä roolihahmossa toimimiseen leikin tai esityksen aikana. Tämän koen liittyvän selkeästi myös siihen, että lapset saivat valita itse roolinsa. Tarkemmissa palautekeskusteluissa neljän vanhim-

man lapsen kanssa myös lapset mainitsivat saaneensa itse päättää roolinsa. Kasvattajana tiesimme näin tapahtuneen, mutta lasten kokemus ei välttämättä olisi ollut sama kuin aikuisten.

Leikkiin, esiintymiseen ja rooliin liittyivät monet muutkin lasten positiivisina kokemat asiat. Näitä olivat tarinan tapahtumat ja juonenkäänteet sekä omat keksinnöt rooliin ja sen toimintaan. Palautekeskustelussa vanhemmat lapset kertoivat, että heidän mielestään lapset saivat päättää tarinan. Tarina oli täysin lasten keksimä ja oli projektin onnistumisen kannalta hyvä, että he myös kokivat niin. Lisäksi yksi lapsista mainitsi kokemuksen siitä, että lapset saivat myöhemminkin vaikuttaa tarinan tapahtumiin. Hassuttelu eri muodoissa, kuten tarinaan liittyneen laulun hassut sanat, mainittiin myös kivalta tuntuneena asiana.

Hyvinä ja hauskoina asioina mainittiin myös paljon yksittäisiä seikkoja sekä pienimpien toimesta näytettiin muutaman kerran vain hymynaamakorttia. Yksittäisiä positiivisia palautteita tuli valon vilkuttamisesta, joka sinällään liittyi roolissa toimimiseen, kaverin kanssa yhdessä esittämisestä sekä roolivaatteista. Palautekeskusteluissa eräs lapsi mainitsi myös roolivaatteet ja sen, että ne on saatu valita itse. Yksittäisiä hymynaamapalautteita lapset antoivat lisäksi siitä, että oli kiva kun esitystä sai halutessaan vain katsoa ja mukavaa kun kaikki olivat kiltisti.

Tunnekorteilla annetut palautteet liittyivät suurelta osin draamaleikkeihin ja esityksen tekoon. Vanhimpien palautekeskustelussa tuli aiheita ilmi hieman kokonaisvaltaisemmin. Yhteiseen tarinaan liittyvästä toiminnasta kivaksi mainittiin retki teatterimuseoon, maskeerausten teko, esityksen harjoittelu, roolivaatteiden valinta, sekä tarinan juonen tapahtumat. Lisäksi kivaksi mainittiin se, että lapset ovat olleet kiltisti. Mieleistä oli ollut myös lavasteiden teko ja valojen käyttö. Useampi lapsi mainitsi myös, että kaikki oli ollut kivaa ja tämä mukavien asioiden lista tuntuikin kattavan lähes kaikki lasten projektista muistamat asiat. Kun lapset palautekeskustelussa kertoivat siitä, mikä ei ollut kivaa tai tuntui tyhmältä, he mainitsivat juonen ikäviä tapahtumia. Näistä esimerkkeinä mainittiin tarinan henkilön kuolema sekä se, että noidat varastivat aarteet. Eräs lapsi toi esiin myös ikävän kokemuksen siitä, että toiminta oli pitänyt lopettaa, kun hän olisi

vielä tahtonut jatkaa. Lapset kertoivat, mistä eivät olleet mielestään saaneet itse päättää. Eräs lapsi koki, ettei ollut saanut ottaa tarinaan mukaan leluja. Toinen kertoi, että aikuiset olivat kirjoittaneet lasten kertomuksen tarinaksi. Kirjoitettua tarinaa ei ollut juurikaan muutettu lasten kertomasta, joten tämän kommentin tarkoitus jäi lopulta hieman epäselväksi. Lisäksi yksi lapsi kertoi, ettei ole eräässä toimintahetkessä saanut päättää paikkaansa vaan aikuinen on määrännyt, missä pitää seistä tai istua.

Surunaamakortti valittiin huomattavasti harvemmin kuin hymynaama- ja ikäväksi todettiin melko vähän asioita. Kasvattajat pyrkivät kannustamaan molempien palautteiden antoon esimerkeillä ja palautekorttien käytöllä muussakin yhteydessä. Lasten on todettua haluavan miellyttää aikuista, mikä saattaa vähentää kriittisen palautteen määrää. Toisaalta taas lapset innostuvat monesta toiminnasta ja nauttivat tekemisestä, joten heillä ei välttämättä olekaan toiminnasta negatiivista sanottavaa. Lasten palautteissa mielekästä ei olekaan verrata positiivista ja negatiivista palautetta keskenään. Mielenpito on siinä, että ne ovat lasten omia kokemuksia.

Ikävinä mainitut tapahtumat toiminnan yhteydessä olivat joko yksittäisiä kokemuksia tai liittyivät kavereiden toimintaan. Useimmin mainittu yksittäinen seikka oli kaverin aiheuttama paha mieli toiminnan yhteydessä. Tämä liittyi yleensä siihen, ettei kaveri toiminut toisen haluamalla tai yhdessä sovitulla tavalla. Eräs lapsi mainitsi kurjaksi asiaksi sen, että hänellä oli tylsää. Kyseessä oli juuri päiväkodissa aloittanut lapsi, joka ei vielä ollut löytänyt omaa roolia tarinasta. Kurjana mainittiin myös se, jos asiat eivät olleet niin kuin niiden lasten mielestä piti olla. Tämä oli luonnollistakin, kun toimittiin isommassa ryhmässä. Lasten erilaiset persoonat kohtasivat erilaisine toiminnan tapoineen. Näistä tilanteista jälkeenpäin usein keskusteltiin. Lasten mainitsemia ikäviä tapahtumia olivat se, kun jokin tavara oli väärässä paikassa sekä se, että lapsi itse koki olleensa väärässä paikassa draamaleikin aikana.

Lapset kertoivat palautekeskustelussa mielipiteensä siitä, miten aikuiset vastaavat heidän ehdotuksiinsa. 5-vuotiaiden kanssa keskusteltiin myös yleisellä tasolla lasten valinnoista ja päätöksenteosta päiväkodissa. Nämä vastaukset

eivät liity opinnäytetyöprojektin palautteeseen muulta osin, mutta seuraavassa esimerkissä niillä on merkitystä (Kuvio 4). Vastaajina näihin kysymyksiin oli siis neljä lasta, joista jokainen vastasi kumpaankin kysymykseen. Kysymyksiä ei kysytty peräkkäin, vaan välissä oli keskustelua niin paljon, etteivät lapset itse oletettavasti verranneet kysymyksiä toisiinsa.

PÄIVÄKODISSA YLEENSÄ

TEATTERIPROJEKTISSA

<p>Jos lapset ehdottaa jotain ja sanoo "Tehdään näin", mitä aikuiset yleensä tekee? Sanooko ne "Joo tehdään vaan", vai että "Ei tehdä".</p>	<p>Jos lapset on ehdottanu Buu Buun tarinaan tai esitykseen jotain ja sanonu "Tehdään näin", mitä aikuiset on tehny? Sanooko ne "Joo tehdään vaan", vai että "Ei tehdä".</p>
<ul style="list-style-type: none"> - aikuiset sanoo yleensä ei - aikuiset voi kopioida jonkun jutun (väriyuskuvat) - niillä on varmaankin jotakin työtä, sit kun niillä ei oo jotakin työtä niin voidaan tehdä - ei yleensä ehdi, mut joskus eh-tii 	<ul style="list-style-type: none"> - joo ja ei – enemmän joo - joo tai ei – en mä tiiä. Enempi joo. - joo, kohta. Se tehdään sitten. - joo, kohta tehdään

KUVIO 4. Lasten kokemukset kasvattajien vastauksista

Vastaukset olivat vain neljältä lapselta koko ryhmästä, joten erityistä tieteellistä arvoa näillä tiedoilla ei ole. Palaute vaatii kuitenkin työyhteisöä tarkastelemaan toimintaansa kriittisesti. Lapset vaikuttavat kokevan, ettei heidän ehdotuksiinsa tartuta päiväkodissa yleensä. Projektin osalta vastaukset ovat melko positiivisia ja kertovat siitä, että kasvattajat ovat pääpiirteissään noudattaneet yhteisiä sopimuksia. Projekti loppui ja kokonaisuuden kannalta työyhteisössä on kuitenkin tärkeämpää tarkastella päiväkodin yleistä ilmapiiriä. Samalla voidaan siirtää projektin osallistavia työtapoja arkeen.

5.2.2 Kasvattajat innostuivat

Kasvattajien palaute ja arviot projektista, sen onnistumisesta ja menetelmistä voidaan kiteyttää neljän suuremman teeman alle. Ensimmäinen teema on osallistavan toimintatavan luoma innostus ja onnistumisen kokemukset. Toiseksi

muodostui suunnitelmien hyöty sekä toteutettu pienryhmätoiminta ja kolmanneksi yhteisöllisyyden kokemukset. Neljänteen teemaan sisältyvät loppuvaiheen näytelmäharjoitukset, tämän vaiheen osittaisen raskauden kritiikki ja esityksen hienous.

Onnistuneena ja positiivisena kasvattajat kokivat sen, että projektin suunnitelman mukaisesti lasten ideoita kuultiin ja toteutettiin aidosti. Kasvattajat kertoivat, että lasten ajatuksia ei tyrmätty, vaan ne otettiin huomioon silloinkin, kun ne tuntuivat aikuisesta hassuilta tai kummallisilta. Koko projektin koettiin olleen lasten näköinen niin pienryhmissä toteutettujen työpajojen kuin esityksenkin suhteen. Toiminta ja esitys eivät olleet aikuisten suunnittelemaa vaan lapset saivat kokea itse aidosti luoneensa sen. Lapset kokivat tämän kasvattajien mukaan tärkeäksi. Toiminnan mielekkyys lapsille näkyi leikeissä, joita havainnoimalla aikuiset saivat huomata projektin teemojen elävän vahvasti niissä mukana. Osallistava ja lapsilähtöinen työtapo tahdottiin säilyttää projektin jälkeenkin niin, että toiminta olisi enemmän lähtöisin lapsista, eikä niin paljoa aikuisen suunnittelemaa. Toiveena oli myös, että kasvattajien herkkyys kuulla lapsia säilyisi.

Toimintamuotona pienryhmissä toteutetut työpajat ja koko ryhmän yhteiset hetket tuntuivat tutuilta, mutta ympärillä vaikuttavat asiat olivat uudempia. Palautteessa kasvattajat olivat tyytyväisiä osallistavien työpajojen ohjeisiin, jotka olivat riittävän selkeät jättäen kuitenkin tilaa omalle suunnittelulle. Vaikka osa toimintatavoista olikin kasvattajille periaatteessa tuttuja, käytännön tasolla lasten ideoiden huomioiminen näin laajassa mittakaavassa oli uutta. Samoin työpajatoiminta pienryhmissä koettiin uutena. Työpaja-nimitystä käytettiin juuri siksi, että se kannustaisi kasvattajia uudenlaiseen toimintaan. Palautteessa tulikin ilmi, että toimiminen pienryhmien työpajoissa tutkimalla, kokeilemalla ja yhdessä suunnittelemalla tuntui hyvältä uudelta tavalta. Myös projektin pitkä kesto oli kasvattajista hyvä ja osallisuutta luova. Työyhteisön jäsenet kokivat sen mielekkäänä sekä oman työn että lasten kannalta. Projektinomaista työskentelyä oli kokeiltu päiväkodissa aiemminkin, melko heikoin tuloksin, mutta nyt koettiin onnistumisen tunnetta. Iloa oli tuottanut kiireettömyys, kun asioita voitiin tutkia rauhassa ja saman työn kanssa työskennellä pitempään ilman valmistumisen kiirettä. Tämä kiireettömyys ja mahdollisuus tutkia rauhassa lapsia kiinnostavia

asioita tahdottiin säilyttää jatkossakin. Pienryhmätoiminta koettiin mielekkäänä toiminnan muotona. Erityisen tärkeänä pienryhmätoiminta koettiin pienempien 3-vuotiaiden lasten osalta, vaikka myös yhteiset toimet suurryhmässä nähtiin tärkeinä.

Suurryhmässä toimimisen hyvinä puolina nähtiin syntynyt kokemus kaikkien yhteisestä projektista. Kasvattajat näkivät tärkeänä sen, että pienessä päiväkotiyhteisössä ei ollut vain pienryhmien omia puuhia, vaan toimittiin myös yhdessä. Kokemuksena oli, että yhteiset draamaleikkituokiot ja näytelmäharjoitukset sekä aiheiden käsittely suurryhmän yhteisissä piirihetkissä tukivat koko ryhmän ryhmäytymistä. Pienryhmien ryhmäytyminen nähtiin luontevampana toiminnan yhteydessä tapahtuvana ilmiönä. Tällaista yhteisen tavoitteen, toiminnan tai projektin kokemusta tahdottiin lisätä ja jatkaa päiväkodissa. Sen koettiin luovan yhteisöllisyyttä ja toisten auttamisen kulttuuria.

Kritiikki kohdistui projektin osalta lähinnä näytelmäharjoituksiin ja niistä seuranneeseen kiireen tuntuun. Näytelmän tuottaminen oli lasten idea ja isommat lapset eivät kasvattajienkaan mielestä kyllästyneet harjoitteluun vaan harjoittelivat omaa näytelmää innokkaana. Kaikkein pienimmille lapsille tämä kuitenkin oli välillä liian raskasta eikä kasvattajien mielestä välttämättä aina mielekäästä. Pienimmille projektin toteutus pienryhmissä tuotti iloa, mutta suurryhmän näytelmäharjoitukset tuntuivat osittain tarpeettomilta ja liian pitkiltä. Omasta roolista lapset kuitenkin olivat innoissaan. Loppuvaiheessa kasvattajat itse jo kyllästyivät hieman näytelmäharjoituksiin. Ikävänä koettiin se, ettei voinut pienryhmässä toteuttaa riittävästi itselle tärkeiltä tunteita asioita, kuten jouluaskarteluja. Myös vaihtelua toimintaan kaivattiin, vaikka toisaalta oltiin tyytyväisiä projektin kokonaisvaltaisuuteen. Joulun lähestyessä kiireen tuntu päiväkodissa lisääntyi monien loppuun suoritettavien puuhien vuoksi. Tämä myös vähensi samalla yhteiseen suunnitteluun käytettyä aikaa, mikä on voinut vaikuttaa kokemukseen.

Eräs kasvattaja kertoi uskon olleen koetuksella loppuvaiheessa kun esityspäivä jo lähestyi ja kokonaisuus oli laaja ja hieman sekavan tuntuinen. Aikuisille osittain raskaan tuntuiset näytelmäharjoitukset johtivat kuitenkin kaikkien mielestä

loistavaan esitykseen. Palautetta tuli myös vanhemmilta, jotka olivat tyytyväisiä päästessään seuraamaan tuotosta koko syksyn toiminnasta. He olivat myös positiivisesti yllättyneitä lasten tuottamasta näytelmästä. Kasvattajat olivat tyytyväisiä esitykseen ja pitivät sitä alusta loppuun lasten suunnittelemana ja toteuttamana. Lapset saivat kokemuksen loppuun saatetusta projektista ja saivat olla ylpeitä omasta luomistyöstään.

Loppupalautteen yhteydessä arvioimme työtiimin kanssa yhdessä, mitä toimintatapoja haluamme Helmessä säilyttää. Samalla suunnittelimme jo jonkin verran, miten osallisuuteen tulevaisuudessa voidaan panostaa. Projektissa hyvinä koettuja toiminnan tapoja haluttiin lisätä ja säilyttää. Samalla hahmoteltiin mahdollisuuksia uudelle projektille, sillä kaikkien mielestä pitkäaikainen projektinomainen toiminta tuki osallisuutta. Projektin loputtua tehtiin yhteinen sopimus tulosten läpikäymisestä ja osallisuuden tilanteen kartoituksesta kevään aikana.

Itse arvioin kasvattajana toimintaa tiimin kanssa yhdessä palavereissa, mutta näkökulmani oli projektin järjestäjänä tietenkin hieman laajempi. Henkilökohtaista arviointia liittyen projektin etenemiseen sekä omaan toimintaani toteutin kaiken aikaa. Projektin onnistumisen osalta olen erittäin tyytyväinen. Tavoitteet saavutettiin ja koen osallisuuden sekä yhteishengen lisääntyneen Helmessä teatteriprojektin myötä. Projektin kokonaisvaltaisuus, yhteisöllinen innostus ja oma oppiminen osallisuuteen liittyvistä aiheista loivat onnistumisen kokemuksen. Myös draaman käyttö monipuolisena menetelmänä arjessa onnistui ja lisäsi omaa osaamistani myös tällä alueella.

Oman toimintani osalta koen onnistuneeksi erityisesti ohjeiden tekemisen, keskustelun luomisen työyhteisössä sekä osallisuuteen tähtäävän toiminnan toteutuksen. Projektin yleinen ohjaaminen onnistui myös hyvin. Aloituksen tueksi toteutetut ohjeet sekä yhteinen keskustelu olivat tietoisia ratkaisuja ja myös toteutuivat suunnitellulla tavalla. Onnistuin välittämään tietoa sekä ajatuksia työtiimille ja samalla luomaan keskustelua, joka oli pohjana yhdessä tehdyille päätöksille. Onnistumisen kannalta olennaisena näen hyvän ja toimivan työtiimin. Roolini projektin järjestäjänä, työntekijänä, lastentarhanopettajana ja samalla ryhmässä toimivan johtajan alaisena eivät aiheuttaneet ristiriitaa vaan tiimityö sujui hyvin.

Myös ajan varaaminen jokaisesta tiimipalaverista projektin suunnittelulle ja arvioinnille oli tärkeää onnistumisen kannalta.

Uskon, että näytelmän harjoittelun loppuvaiheessa keskustelua olisi tarvittu vielä enemmän. Tällöin olisin itse voinut olla herkempi huomaamaan keskustelun tarpeen, vaikka suunnitteluvastuu olikin pienryhmillä. Näin olisin voinut pyrkiä järjestämään tilanteita, joissa niiden työntekijöiden mielipiteet olisi kuultu, joita tilanne vaivasi. Yhdessä olisi varmasti löydetty kaikkien mielestä toimivat ajankäyttöratkaisut myös näytelmän harjoitteluvaiheeseen. Esimerkiksi joulupuuhiin toteuttaminen projektin sisällä olisi sopinut tilanteeseen hyvin ja helpottanut stressin tunnetta tässä asiassa. Puuhiin olisivat voineet osallistua erityisesti pienemmät lapset, joille harjoittelu ei ollut niin mielekässtä. Itselleni tämä tilanne tuotti oppimisen kokemuksen muistuttaen jatkuvan ajatustenvaihdon tärkeydestä työyhteisössä.

Teoriatiedon lisääntyminen tuki kokemusta lasten osallistamisen onnistumisesta. Omat tietoni osallisuudesta ja sen mahdollistamisesta olivat teoriaan tutustumisen jälkeen todennäköisesti laajemmat kuin työtovereideni. Vaikka työyhteisönä tutustuimme aiheeseen ennen projektin varsinaista aloitusta, koin halua lisätä tietoa työyhteisössä vielä enemmän. Tämä toteutui lähinnä keskusteluissa ja yhteisissä palavereissa. Projektin edetessä tein arjessa huomioita, joiden seurauksena ajattelin, ettei tietoa vielä välttämättä ole tarpeeksi osallistavan toimintakulttuurin luomiseen. Tämä oli omaa kriittistä suhtautumistani sekä malttamattomuuttani, sillä samaan aikaan tiesin, ettei uusia asioita omaksuta hetkessä. Uuden tiedon omaksumiseen kuluu aikaa ja projektin tavoitteena oli kehittämistyön osalta vain käynnistää se. Kokemus toimikin hyvänä muistutuksena siitä, että oma innostus voi tukea työyhteisön yhteisen toimintakulttuurin luomista. Tämä onnistui opinnäytetyöprojektissa ja tärkeänä edellytyksenä olivat tilan jättäminen myös toisten innostukselle, mielipiteille ja kritiikillekin.

6 POHDINTA

6.1 Johtopäätökset

Lapsia aidosti osallistavan toiminnan toteuttaminen Helmen teatteriprojektissa ei ollut kaiken aikaa helppoa. Ohjeistuksena oli, että projektissa lasten aloitteet ovat tärkeitä, tärkeämpiä kuin aikuisen yksin laatimat suunnitelmat. Samoin oli sovittu, että projektissa edetään lasten ideoiden mukaan. Vaikka kaikki varmasti kokivat ymmärtäneensä osallisuuden periaatteet, on havaintovideoilta nähtävissä monenlaista toimintaa: lasten osallisuuteen keskittyvää sekä sitä rajoittavaa ja aikuiskeskeistä. Opinnäytetyössä onkin jo moneen kertaan todettu, että vahvasti arkeen juurtuneita ammattikäytäntöjä on vaikea muuttaa. Uudenlaisen toimintatavan omaksuminen on ammattilaisille usein vaikeaa ja vie yllättävän paljon aikaa sekä energiaa (Mäkitalo ym. 2011, 49).

Teatteriprojektin toiminnasta löytyi kaikkia Shierin osallisuuden polkujen tasoja (Kuvio 1. Shierin osallisuuden tasot). Yleisesti onkin niin, että lasten osallisuus liikkuu eri tasojen välillä erilaisissa tilanteissa (Venninen ym. 2010, 12; Shier 2001, 210). Osallisuuden toteutumisessa on yksittäisten hetkien sijasta kysymys kokonaisvaltaisesta toimintatavasta, jossa lapsen jatkuva käsitys itsestään muodostuu toimijuuden ja osallisuuden kokemuksesta. Helmen teatteriprojekti loi kaikkien osapuolten sekä videohavaintojen mukaan osallisuutta päiväkotiin. Oman arvioni mukaan työyhteisön jäsenenä projekti myös lisäsi osallisuutta tarjoten selkeän vaihtoehdon aikuiskeskeiselle toimintatavalle.

Kaikkea tietoa osallisuudesta voidaan päiväkodissa hyödyntää. Havaintoja analysoimalla löytyy muutamia selkeitä käytäntöjä, jotka erityisesti lisäävät osallisuutta päiväkotihelmessä. Käytäntöjen hyödyntäminen projektin lisäksi jatkuvassa arjessa loisi uutta osallistavaa ilmapiiriä. Shierin tasojen mukaisesti kasvattajien toiminnassa on projektin aikana toteutettu avautumisen ja mahdollistamisen vaiheita. Jatkotoimina tulisikin käytäntöjen vakiinnuttamisen kautta siirtä mahdollistamista jatkamalla työyhteisön sitouttamisen vaiheeseen. (Shier 2001, 110–111.)

Arvioinnissa monet toimintahetket, niiden osat tai jokin niissä toteutunut toiminta ylsi osallisuuden ylimmille tasoille. Näistä hetkistä oli löydettävissä yhdistäviä tekijöitä, joiden voidaan todeta lisäävän osallisuutta sekä aiempien tutkimusten valossa, että projektin tulosten perusteella. Olennaisena yhdistävänä tekijänä on kiireettömyys. Kiireettömästä ilmapiiristä puhutaan paljon, mutta siihen kannattaa myös aidosti keskittyä. Lisäksi yhdistäviä tekijöitä olivat toiminnan vapaamuotoisuus, lasten valinnan mahdollisuudet sekä lupa liikkua ja keskustella. Osallisuutta tuottavana menetelmänä draamakasvatuksen käyttö tuntui mielekkäältä ja onnistui hyvin.

Erittäin hyödyllisenä käytäntönä näen juuri osallistavan keskustelukulttuurin. Helmessä, kuten useassa muussakin päiväkodissa, lapsille opetetaan jo varhain viittaamisen ja puheenvuoron pyytämisen kulttuuri. Tämä on toki tärkeää suuressa ryhmässä. Jos paikalla on kaksikymmentä lasta ja useita aikuisia, viittaaminen tuntuu mielekkäältä tavalta. Viittaamisen osaaminen sinällään tuo lapselle mahdollisuuden pyytää puheenvuoroa myös suuren ryhmän tilanteessa eikä hänen tarvitse vain odottaa aikuisen mahdollisesti osoittavan hänelle puheenvuoronsa. Uskon kuitenkin lasten oppivan tämän taidon nimenomaan suurryhmän tilanteissa ja niitä varten. Pienryhmissä käytetään myös usein viittaamista puheenvuoron pyytämiseen. Tämä ei mielestäni ole aina tarpeen ja havaintojen perusteella myös jarruttaa lasten osallisuutta, osallistumista ja vuorovaikutusta. Tätä ongelmaa ei Helmen pienimpien lasten ryhmässä ollut, sillä heidän ryhmässään ei viittaamista harjoiteta. Tässäkin ryhmässä aikuinen kuitenkin välillä jakoi puheenvuoroja. Projektin materiaalista ei käynyt ilmi, oliko syynä lasten nuorempi ikä vai kasvattajan tietoinen valinta. Keskustelujen yhteydessä kasvattaja kuitenkin mainitsi syyksi lasten ikätason huomioimisen.

Pienryhmiin kuului Helmessä projektin aikaan 6–7 lasta. On kasvattajalle haasteellista ohjata vapaata keskustelua tämän kokoisessa ryhmässä, mutta mahdollonta se ei ole. Vuorovaikutuksen, hyvien keskustelutapojen ja sosiaalisten taitojen opettelu on tärkeää ja yhteinen keskustelu tarjoaa tähän hyvän tilaisuuden. Lisäksi havaintojen perusteella voi todeta, että lasten saadessa keskustella, kaikenlaisia aloitteita syntyy enemmän. Viittaamisen kulttuuri saattaa rajoit-

taa lasten mielikuvitusta, sillä kaikki eivät rohkene viitata ja toiset voivat oman vuoron tullessa jo unohtaa mitä olivat sanomassa. Tämän lisäksi viittaaminen usein estää lapsia kommentoimasta toistensa puheita ja keskustelun jokainen kommentti kulkee aikuisen kautta. Vastustukseksi lasten vapaata keskustelua kohtaan voitaisiin esittää näkökulma, jonka mukaan hiljaisemmat eivät tällöin saisi suunvuoroa. Uskon, että lapsille hyödyllinen oppi olisi juuri se, miten huomioida erilaiset keskustelijat niin, että kaikki tulevat kuulluiksi. Jos tällaista toimintatapaa ryhdytään harjoittelemaan, on lasten näkökulmasta tärkeää, että he tietävät millaisesta hetkestä on kysymys: saako puhua vapaasti vai pitääkö viitata.

Sekä keskustelukulttuurin mahdollistajana että monesta muusta syystä pienryhmätoiminta on toimiva osallisuuden toteutumisen väylä. Tämä on todettu jo aiemmissa tutkimuksissa ja näkyy teatteriprojektin havainnoissa. Pienryhmähetkissä lapset tekivät kokonaisuudessaan huomattavasti enemmän aloitteita kuin koko ryhmän toiminnassa. Suuryhmän aloitteet olivat usein henkilökohtaisia ja keskittyivät melko monesti toiminnan ulkopuolisiin tekijöihin. Pienryhmissä aloitteet olivat laadultaan kehittävämpiä ja luovempia. Nämä aloitteet usein liittyivät juuri yhteiseen toimintaan ja tähtäsivät sen jatkumiseen sekä eteenpäin viemiseen.

Koko ryhmän toiminta keskittyi melko paljon tarinan läpikäyntiin ja leikkimiseen tai harjoitteluun yhdessä. Tallennetut koko ryhmän hetket olivat aikaisessa vaiheessa nauhoitettuja, jolloin toiminta oli vielä vapaamuotoisempaa kuin joulun lähestyessä toteutetut perinteisemmät näytelmäharjoitukset. Siitä huolimatta yhteisten hetkien toiminta on paljon aikuisjohtoisempaa kuin pienryhmähetkien. Aikuinen on äänessä enemmän kuin lapset. Aikuinen ei voi myöskään kuulla tai nähdä lasten aloitteita yhtä hyvin kuin pienessä ryhmässä. Näin ollen aikuinen ei myöskään reagoi lasten aloitteisiin yhtä hyvin. Erityisesti kasvattajat kokivat tärkeäksi oman ja lasten kokemuksen koko ryhmän yhteisestä projektista. Yhteisöllisyyden tunnetta voidaan kuitenkin synnyttää myös monella muulla tavalla kuin koko ryhmän kanssa toimien. Tätä projektissa myös tehtiin, mutta toimintatapoja voisi kehittää edelleen.

Pienryhmähetkissä osallisuutteen vaikutti lasten lupa liikkua. Lapsia osallistavien toimintakäytäntöjen luomisessa voidaankin Helmessä keskittyä juuri tähän. Lasten aloitteet ja osallisuus eivät välttämättä synny pöydän ääressä keskustellen. Tämä on aikuiselle luonteva tapa jakaa mielipiteitä, mutta lapsille ei välttämättä luontaisin. Projektin aikana oli havaittavissa toimintamallia, jossa kasvatijat pyrkivät aikuismaisen keskustelun kautta kuulemaan lasten mielipiteitä. Vanhimille lapsille tämä voikin jossain määrin olla toimiva menetelmä, mutta kaikkien päiväkotikäisten kanssa liikkuvaisemmat työtavat toimivat usein paremmin. Lapset liikkuvat luonnostaan paljon ja osallisuuden lisäämisessä onkin syytä miettiä myös sitä, miten tiukasti lapsia vaaditaan pysymään paikallaan toimintahetkillä. Välillä aikuiset tuntuvat vaativan paikallaan oloa vain siksi, että liike silmäkulmassa hieman ärsyttää ja tilanteen tuntu muuttuu rauhattomaksi. Lapsi saattaa liikkumisesta huolimatta keskittyä toimintaan täysipainoisesti. Tämä vaatii kasvattajalta herkkyyttä havaita sopiva toimintatapa niin, ettei hän turhaan rajoita lasta, muttei myöskään anna lapsen häiritä.

Vapaamuotoisuus osallisuutta tuottavana tekijänä näkyy erityisesti leikinomaisessa toiminnassa. Jo aiemmin on todettu, että leikeissä lapset kokevat eniten osallisuutta päiväkodissa. Havainnoiduista hetkistä voi huomata, että leikissä mukana ollessaan aikuisen on helppo suostua lasten aloitteisiin. Leikissä on helpompi luopua vallasta ja opettajamaisesta asenteesta. Tästä voisi ammentaa muuhunkin toimintaan asennetta, jossa lapsilla on lupa toimia, luoda ja ehdottaa. Leikissä ei koskaan voi olla niin selvää ennalta määrättyä suunnitelmaa, kuin aikuisen päässä helposti kehkeytyy muun toiminnan suhteen. Leikissä aikuinen ei määräile lapsia, vaan tarvittaessa ohjaa leikin suuntaa. Ohjatessaan leikkiä aikuinen toimii usein hienovaraisesti leikki-ideoita keksimällä. Leikinomaisuuden sisällyttäminen kaikkeen toimintaan yhä enemmän motivoisi ja innostaisi lapsia.

Leikinomaisuuden lisäämiselle luontainen tapa on ottaa päiväkotiarkeen mukaan draamatoimintaa. Projektin aikana käytetyt draaman menetelmät innostivat lapsia ja asettivat heidät toimijan ja suunnittelijan asemaan. Draamaa voi käyttää monipuolisesti ja soveltaa hyvin erilaisin tavoin. Itse olen innostunut draaman käyttäjä ja toivon projektin kannustaneen myös muita työyhteisön jä-

seniä. Totuus on kuitenkin, etteivät kaikki ole menetelmän omakohtaisesta käyttämisestä yhtä innoissaan. Toivoisin draaman voivan toimia Helmessä lapsia innostavana työtapana niin, ettei kasvattajien tarvitsisi miettiä sen käyttöä enempää kuin lorupussista lorujen lukemista. Tietysti draaman käyttöä tulee suunnitella enemmän, mutta kasvattajien olisi hyvä sisäistää menetelmä arkisena työtapana kasvatuksessa eikä jonakin erityisenä toimintamuotona, jota voi ohjata vain joku, jolla on aiheesta tietoa, kokemusta ja osaamista.

Projektin tulokset sekä osallisuutta lisäävistä, että sitä estävistä toiminta- ja työtapoista ovat hyödyksi. Niitä voidaan työyhteisössä tarkastella kriittisesti ja paneutua tulevaisuudessa osallisuuden kehittämiseen lisää. Projektin osalta kasvattajat pystyivät sitoutumaan osallistaviin toimintatapoihin hyvin. Jatkuva kehittäminen on kuitenkin tarpeen, jotta osallisuus ei Helmessä jää vain teatteriprojektin aikaiseksi mukavaksi asiaksi vaan löytää paikkansa arjen toimintakulttuurista. Uusista käytännöistä saatetaan helposti luopua niiden vaatiessa resursseja tai tuntuessa hankalilta (Turja 2011, 53). Helmessä herännyt innostus on otollinen maaperä kehitystyölle, johon työyhteisö yhdessä voi ryhtyä. Positiiviset kokemukset ja syntyneet oivallukset tukevat uudenlaisen toimintakulttuurin muotoutumista. Syntynyttä kiinnostusta aiheeseen voitaisiin tukea koulutuksella. Uskon, että projektin jälkeen lisäkoulutus osallisuudesta näkysi nopeasti myös arjessa.

Koulutuksen ja tiedon lisääntymisen yhteydessä kasvattajan käytös ja käsitykset muuttuvat. Aihetta on tutkittu jonkin verran, mutta teatteriprojektin tuloksia tarkastellessani se nousee mielenkiintoiseksi jatkotutkimuksen aiheeksi. Kasvattajien mielipiteet olivat innostuneita ja kertoivat onnistumisen kokemuksista. Tästä huolimatta havainnoissa oli nähtävissä myös paljon lasten osallisuutta selkeästi rajoittavaa toimintaa. Asioiden yhteydessä on nähtävissä ristiriita, joka saattaisi muuttua koulutuksen ja käytäntöjen pitempiaikaisen kokeilemisen myötä. Aina kasvattaja itse ei tunnista omaa koulutuksen tarvettaan. (Hujala ym. 2007, 32–33.) Espoon kaupunki on panostanut lasten osallisuuteen, ja vuonna 2011 on jaettu päiväkodeille osallisuuden kriteerit Espoon varhaiskasvatuksessa (Espoon kaupunki 2011). Päiväkoti Helmessä näistä ohjeista oli kuitenkin jääty paitsi. Tällöin johtajana, ja samalla yhdyshenkilönä kaupungin varhaiskas-

vatukseen, toiminut lastentarhanopettaja ei ole enää Helmessä töissä. Näin olen en löytänyt vastausta sille, miksei ohjeita ole tuotu käytäntöön. Osasyynä saattaa olla silloinen johtajan ja muunkin henkilökunnan vaihdos. Nyt projektin yhteydessä ohjeet on otettu käsittelyyn.

Päiväkoti Helmessä on hyvät lähtökohdat osallisuuteen panostamiseen. Päiväkoti on pieni, toiminta kodinomaista ja lähes kaikki asiat ruokailusta ja siivouksesta lähtien ovat kasvattajayhteisön itse päätettävissä. Ulkopuolisia tekijöitä ei siis ainakaan voida syyttää osallisuuden mahdollisesta puutteesta. Toki tätäkin päiväkotia horjuttavat sairastapaukset ja kasvattajia velvoittavat puuhut muualla kuin lapsiryhmässä, mutta näen työntekijöiden omat vaikutusmahdollisuudet arkeen hyvinä. Yhteisiä suunnitelmia ja sopimuksia on myös helppo toteuttaa ja kokeilla. Tämä vaatii tiimin keskittymistä hyvään vuorovaikutukseen ja asioista sopimiseen, sillä muuten yhteinen linja katoaa.

Kasvattajien palautteen yhteydessä mainittu näytelmän harjoitusvaiheen raskaus on hyvä esimerkki tilanteesta, jolloin työyhteisössä ei ollut riittävästi aikaa yhteiselle suunnittelulle. Itse koen tilanteen aiheutuneen siitä, että kiireen tuntu valtasi kasvattajien yhteisön. Kiireen tunne syntyi sairastapauksista, joulun asetetuista odotuksista, joulunajan tapahtumista ja niiden järjestämisestä sekä jokaisen omista toiveista ja odotuksista myös lasten näytelmän suhteen. Stressin lisääntyessä yhdenkin työyhteisön jäsenen mielessä, se vaikuttaa koko yhteisöön. Yhteinen keskustelu-aika käytettiin käytännönjärjestelyjen suunnitteluun eikä enää mietitty, voisiko jotain tehdä toisin. Näin asioita ei sovittu kaikkia miellyttävällä tavalla. Osallisuuskään ei tällaisessa kiireisessä ilmapiirissä voi toteutua parhaalla mahdollisella tavalla. Osallisuus, kuten muutkin laadukkaan kasvatuksen osa-alueet, vaatii kasvattajien yhteistä suunnittelua ja sopimista. Tämä kokemus voi muistuttaa koko työtiimiä siitä, miten tärkeää yhteinen keskustelu ja sille varattu aika on.

Tulevaisuudessa opinnäytetyössä toteutetulla projektityöskentelyn mallilla toteutetaan Helmessä varmasti projekteja jatkossakin. Lapset innostuvat näytelmien tekemisestä ja teatteriprojektin uudelleen toteuttaminen olisi mielenkiintoista. Tällöin voitaisiin lasten osallisuuteen ja ikätason huomioimiseen panostaa vielä

paremmin aiemman kokemuksen antaessa pohjatietoa. Näin mittavan näytelmän tekemisessä tulisi huomioida erityisesti pienemmät lapset tai tarjota heille vaihtoehtoisia toiminnan toteutustapoja pitkien harjoitusten sijasta. Isommille lapsille näytelmän tuottaminen nyt toteutetussa muodossa sopii hyvin. Käytettyä kokonaisvaltaisen projektityön työtapaa sekä lasten tarinoiden kautta työskenteilyä voidaan Helmessä soveltaa jatkossa muunkin toiminnan yhteydessä. Jos halutaan toteuttaa jokin tuotos, se voi yhtä hyvin olla näytelmä, taidenäyttely, rakennelma kuin esimerkiksi musiikkikappalekin.

Projektin mallin mukaan voisi hyvin toteuttaa projekteja muissakin päiväkodeissa. Jatkokehittelynä voisi teatteriprojektiin perustuvaa työyhteisön suunnitelmaa myös muuttaa niin, että se toimisi pohjana erilaisten projektien toteuttamiseen. Tällainen suunnitelma voisi sisältää pääpiirteitä ja ohjeita osallistavan projektin toteutukseen aiheesta riippumatta. Jo aiemmin mainittu mielenkiintoinen aihe jatkotutkimukselle oli myös kasvattajien osallistavan toiminnan arviointi ja uusien käytäntöjen omaksuminen. Aihetta on jo aiemmin tutkittu jonkin verran, mutta juuri Helmen tilanne olisi mielenkiintoinen näin osallisuuteen tutustumisen jälkeen. Kuvattua videomateriaalia voidaan hyödyntää jatkossa erityisesti päiväkotit Helmen omassa kehitystyössä. Videoista voidaan editoida esiin tapahtumia, joiden käsittely voi kehittää työtiimiä edelleen. Videomateriaalista olisi myös mahdollista havainnoida monia asioita liittyen lasten väliseen tai lasten ja kasvattajien väliseen vuorovaikutukseen ja toimintaan. Tätä voisi tehdä päiväkotit Helmessä tai uusien lupien avulla sitä voisi toteuttaa myös joku muu aiheen tutkimisesta kiinnostunut.

6.2 Eettisyys ja luotettavuus

Eettisiä näkökulmia pohtiessani suurimmat kysymykset liittyvät lapsiin toiminnan ja arvioinnin kohteina sekä toteuttajina. Myös oma rooli sekä työntekijänä, että opinnäytetyöprojektin toteuttajana on ollut eettisen arviointini kohteena. Nämä seikat ovat kulkeneet limittäin mukana projektin toteutuksessa. Yleinen ammatitietikka on liittynyt toimintaan kaiken aikaa. Tutkimuksellinen arviointi on tuonut mukanaan niin videointiin, materiaalin käyttöön kuin osallistujien henkilökohtai-

siin kokemuksiin liittyviä mietintöjä. Draamatoiminnan toteuttamisessa eettiset ratkaisut on myös erityisesti pitänyt ottaa huomioon.

Tutkimusten ja projektien kohdalla eettisyys on aina tärkeää. Erityisen tärkeäksi se muodostuu silloin, kun kohderyhmänä ovat jollakin tavalla turvattomat ryhmät. Vaikka lapset tässä opinnäytetyössä ovat toimineet myös toteuttajina ja tiedon tuottajina, voidaan heidät samaan aikaan laskea tällaiseksi turvattomaksi ryhmäksi. Lapset kuuluvat tähän ryhmään siksi, että he ovat aikuisen toimien varassa. Heidän tietonsa ja ymmärryksensä tilanteista riippuu pitkälti aikuisesta. Samoin aikuisella on vastuu tilanteiden ilmapiiristä. (Vilkkä 2006: 63–64, Lastentarhanopettajaliitto 2005, 3; 5.)

Tiedonsaanti liittyy eettisyyteen, lapsen oikeuksiin ja mitä suurimmassa määrin myös osallisuuteen. Lastentarhanopettajan eettisissä periaatteissa aihe mainitaan totuudellisuutena. Tämä edellyttää avointa vuorovaikutusta, rehellisyyttä ja totuuteen pyrkimistä. (Lastentarhanopettajaliitto 2005, 4.) Projektia ryhdyttiin toteuttamaan yhteistyössä lasten kanssa, mutta siitä huolimatta tietoa jaettiin heille jo alkuvaiheessa. Kerroin lapsille projektin liittyvän koulutehtävääni samalla kun aloitimme videokuvauksen tarinan luontivaiheessa. Samalla oli luonnollista kertoa videoinnista ja sen tarkoituksesta.

Lasten maailmassa asiat eivät näyttäydy samalla tavoin kuin aikuisille. Tästä johtuen on vaikeaa tietää, ymmärsivätkö lapset todella, mitä oltiin tekemässä. Vanhempien lasten kanssa asiasta juteltiin enemmän, nuoremmille aihe jäi melko abstraktiksi. Videointia oli käytetty päiväkodin arjessa jo aiemmin, joten lapset olivat hyväksyneet sen toimintaan kuuluvana asiana. Tämän vuoksi erillistä videoinnin lupaa ei varsinaisesti kysytty lapsilta. Asiasta tehtiin kuitenkin yhteinen sopimus kuvaamisen aloittamisen yhteydessä, sillä tämä kuuluu hyvään ja eettiseen tutkimustapaan (Vilkkä 2006: 56–57). Lisäksi lasten itsensä kanssa tehtiin sopimus videoinnista ja keskustelun kulusta myös vanhempien lasten palautteen yhteydessä.

Projektin videointiin ja materiaalin käyttöön kysyttiin lupa vanhemmilta. Vanhempia informoitiin alkukirjeen lisäksi säännöllisesti arjessa. Projektin ollessa

suuri osa arjen toimintaa, myös tältä osin yhteistyö vanhempien kanssa oli tärkeää. Vanhemmat huomioitiin keskustelun ja esille laitettujen tuotosten avulla. Samalla pyrittiin luomaan vuorovaikutteista ilmapiiriä, jonka avulla kannustettiin vanhempia mukaan omilla tavoillaan (Lastentarhanopettajaliitto 2005, 5). Oli ilo huomata, kuinka aiheen mukaiset leikit ja askartelut laajenivat syksyn aikana myös koteihin.

Tällaisessa kehittämistyössä näen tärkeänä eettisten kysymysten säännöllisen pohdinnan. Vaikka toiminta tähtääkin selkeään tavoitteeseen, se voi joiltakin osin olla kokeiluluontoista. Kokeiluja ei tule tehdä vain kokeilujen vuoksi, vaan kaiken aikaa on pidettävä mielessä pyrkimys lapsen parhaaseen. Tästä on varmistuttava erityisesti toiminnan ollessa kasvattajille mahdollisesti hieman vieraampaa. Kun luodaan uusia käytäntöjä, on niistä keskusteltava yhdessä lasten kanssa riittävästi. On väärin selittämättä tarjota lapsille osallisuuden kokemuksia toisessa tilanteessa ja toisessa toimia hyvin aikuiskeskeisesti niin, että kasvattajalla on kaikki valta. Kasvattaja itse voi ymmärtää, että on tilanteita, joissa kuuluu toimia toisin kuin jossakin toisessa hetkessä. Hänen tulee kuitenkin muistaa käydä keskustelua lasten kanssa ja jakaa heille tietoa. Tästä hyvänä esimerkkinä toimii se, millaista keskustelukulttuuria missäkin tilanteessa noudatetaan. Lapsen tulee jo etukäteen tietää, odotetaanko häneltä viittaamista vai keskustelua eikä asian tule paljastua vasta sitten, jos aikuinen ojentaa häntä väärästä toimintatavasta. Yhteisen keskustelun ylläpitäminen ja tiedon jakaminen oli tehtäväni projektin järjestäjänä.

Lapsen osallisuuteen pyrittäessä kasvattajan on huolehdittava siitä, että lapselle annetaan ikätason mukaisesti oikea määrä päätöksentekomahdollisuuksia, valtaa ja vastuuta. Liiallinen määrä mitä tahansa näistä, aiheuttaa lapselle turvattomuuden tunnetta. Kasvattajan onkin pystyttävä herkistymään lapsen tarpeille ja valmiuksille niin, että hän pystyy säilyttämään lapsille suotuisan asetelman. Tämä koskee luonnollisesti koko varhaiskasvatuksen kokonaisuutta. Kasvattajan on samaan aikaan pystyttävä antamaan lapselle tilaa ja tehtävä selväksi, että aikuinen kantaa lopulta vastuun. Kasvattajan on oltava henkilö, johon lapsi voi turvautua.

Myös draaman käytössä on lapsen turvallisuuden tunne säilytettävä. Haasteita on oltava sopivasti, mutta ei liikaa. Lapsen tulee tietää, ettei mihinkään toimimiseen ole pakkoa. Välillä draaman yhteydessä saattaa tulla käsittelyyn myös vakavia lapsille surullisia tai kipeitä aiheita. Toiminnassa kasvattajan tulee olla valmiudessa käsittelemään näitä aiheita lapsille sopivalla tavalla. Lisäksi tilanteita on käsiteltävä jälkikäteen ikään kuin toiminnan purkuna. Kasvattajan teot ovat suuressa roolissa draamatoiminnassa. Erityisesti tämä merkitys korostuu silloin, kun menetelmän käyttö ei ole henkilölle luontaista. Jos kasvattajalla itsellään on huonoja kokemuksia draamasta tai esiintymistilanteista, hän saattaa tiedostamattaan välittää mielikuvia lapsille (Hendy & Toon 2001, 2). Kasvattajien onkin tärkeää tunnistaa omat ennakoasenteensa ja mahdollisesti keskustella niistä yhdessä ennen draamatoiminnan toteuttamista. Näin voidaan varmemmin päätyä yhteiseen näkemykseen siitä, että menetelmän avulla johdetaan lapsia kokemaan miellyttäviä kokemuksia.

Tutkimuksen ja arvioinnin luotettavuuden kannalta olennainen asia on omien tunteiden, käsitysten ja tulkintojen havaitseminen. Toimiessani kaiken aikaa mukana projektin toteutuksessa, se luonnollisesti herätti paljon ajatuksia. Nämä ajatukset vaikuttavat tulkintoihini, mutta aiheiden läpikäynti useampia kertoja auttoi jonkin verran tunnistamaan omia asenteita. Tätä kautta oli mahdollista päästä objektiivisempiin johtopäätöksiin. Koska projektin toteutusympäristönä toimi oma työyhteisö, ei ennakoasenteita voinut välttää. Käsitykset työyhteisön jäsenistä, toiminnasta, lapsista ja mahdollisuuksista olivat jo olemassa. Vaikka tämä on voinut vääristää joitakin tulkintoja, näen sen myös vahvuutena, sillä työyhteisön sisältä oli mahdollista vaikuttaa käytäntöihin aidosti ja mahdollisesti pysyvämmiin. Palautteiden osalta työyhteisön jäsenyys on saattanut jonkin verran vaikuttaa niin lasten kuin aikuistenkin vastauksiin, mutta pääpiirteet arvioinnin osalta olivat silti selkeät. (Vilkka 2006, 76.)

6.3 Ammatillinen kasvu

Teatteriprojektin toteutus sekä sen myötä tutustuminen teorial tietoon ovat lisänneet ammattitaitoani lastentarhanopettajan työssä. Opintojen ja opinnäytetyön

myötä saavutankin virallisen lastentarhanopettajan kelpoisuuden. Tiedon ja osaamisen lisääntyminen on opintojen luonnollinen tavoite, mutta koen sen myös aidosti toteutuneen. Projektia ideoidessani en vielä tiennyt, miten ajan-kohtainen ja tärkeä aihe osallisuus varhaiskasvatuksessa onkaan. Käsite ja jotkut toimintatavat olivat tuttuja, mutta nyt projektin toteutuksen ja opinnäytetyön kirjoittamisen yhteydessä olen sisäistänyt ajatusmallin paremmin kokonaisvaltaisena työtapana. Olenkin jo monessa yhteydessä sanonut, että silmäni ovat ikään kuin avautuneet lasten osallisuudelle ja sen mahdollisuuksille.

Sosionomin tutkinnon kompetenssit määrittävät sen ammatillisen osaamisen, joka sosionomin tulee hallita. Kompetensseja on yhteensä kuusi. Ensimmäinen niistä on sosiaalialan eettinen osaaminen. (THL 2010.) Päiväkotityössä keskeiset eettiset kysymykset liittyvät lasten kanssa toimimiseen ja aikuisen valta-asemaan sekä kasvatuskumppanuuteen. Projektin myötä olen varannut monien aiheiden pohtimiselle enemmän aikaa kuin arkityössä tavallisesti. Tämä kokemus muistuttaa tietoisten ratkaisujen ja pohdinnan tärkeydestä. Tällaisen eettisen toiminnan kautta voin päiväkodissa toteuttaa tasa-arvoa tukevaa, hyvinvointia edistävää ja suvaitsevaisuuteen ohjaavaa kasvatusta. Samojen arvojen ja periaatteiden kautta voin työskennellä myös muissa sosiaalialan työyhteisöissä.

Osallisuudessa eettistä pohdintaa aiheuttivat juuri kasvattajien teot ja niiden merkityksen laajuus. Olen projektin aikana pohtinut paljon lasten kuulemista arjessa sekä heidän aloitteidensa havaitsemista. Kasvattajien herkkyyks ja aito läsnäolo ovat tavoitteina omalle, sekä koko työyhteisön toiminnalle. Riippumatta tilanteen todellisesta laadusta, kasvattajilla syntyy helposti kummallinen kiireellisyyden tunne. Tällöin he tekevät asioita, jotka voisi tehdä myöhemminkin ja samalla lasten kanssa vietetty aika vähenee. Tarpeettomasta turhan tekemisestä on kirjoittanut myös Marjatta Kalliala kirjassaan *Lapsuus hoidossa* (2012, 53, 80–81). Toimintatapa estää kasvattajia kuulemasta lasta. Luulen, että jokainen kasvattaja sortuu tähän jossakin tilanteessa. Itse tahdon pyrkiä välttämään tällaista epäolennaiseen keskittymistä parhaani mukaan. Myös Helmessä koko työyhteisön on hyvä keskittyä työn organisointiin niin, että kasvattajien aikaa jää mahdollisimman paljon lapsille.

Kiireestä syntyy turhan tekemistä, mutta olen myös huomannut, että aikuisen turhasta hössöttämisestä syntyy kiireen tunnetta. Kiireen tuntu välittyy nopeasti niin työtovereihin kuin lapsiinkin. Välillä on tehtäviä, jotka pitää vain hoitaa ja aina aikaa ei ole omasta mielestä tarpeeksi. Kiire on kuitenkin pitkälti asennekysymys ja liittyy nimenomaan työn organisointiin. Lasten kanssa toimiessa kiire tulisi joka tapauksessa unohtaa. Videohavaintoja analysoidessani huomasin, että kasvattajille tulee lastenkin kanssa välillä turha kiire. Tällöin kasvattajat käyttäytyvät osallisuutta estävästi ja rauhattomasti. Kiire lasten kanssa johtuu käsitykseni mukaan useimmiten siitä, jos asiat eivät mene suunnitelmien mukaan, kestävät ajateltua kauemmin tai on toteutettu jotakin suunnitelmasta poikkeavaa. Tällöin kiirehditään tavoittamaan suunnitelmaa sen sijaan, että tehtäisiin uusi. Tilanteiden uudelleen arviointi poistaisi kiirettä. Jotta tällaiseen toimintaan pystyy, on kasvattajan jälleen oltava aidosti läsnä ja tehtävä tietoisia valintoja. Tätä toimintatapaa havaitsin myös itsessäni, joskin olen jo aiemmin työskennellyt asian eteen opetellen tilanteissa uusien suunnitelmien tekoa.

Sosionomin ammatillisista kompetensseista asiakastyön osaaminen toteutui ja entisestään kehittyi itse arkityössä, kun toimintaa toteutettiin lasten kanssa. Kompetensseissa mainitaan omien käsitysten merkityksen ymmärtäminen asiakastyössä. Tämä olikin merkittävä aihe, jota käsiteltiin erityisesti teoriaosuudessa pohdittaessa kasvattajien asenteiden merkitystä lasten osallisuuden toteutumisessa. Kaikki lasten ja vanhempien kanssa toteutettu työ projektin aikana tähtäsi hyvään vuorovaikutukseen sekä lasten ja perheiden tukemiseen heidän tarpeidensa mukaan. (THL 2010.)

Lasten kanssa työskenneltäessä, tahdon pyrkiä hahmottamaan lasten näkökulmaa asioihin. Pyrkimykseni toteuttaa päiväkotiarkea entistä enemmän lapsille ominaisten toiminnan tapojen kautta on lisääntynyt projektin aikana. Osallistavista toimintatavoista projekti herätti miettimään jälleen leikin tärkeyttä. Uskon kaikkien kasvattajien olevan teorian tasolla tietoisia, miten keskeinen ja tärkeä aihe leikki on. Käytännöt ja leikkiin varattu aika kuitenkin vaihtelevat. Projektin arvioinnin yhteydessä itselleni jäi vaikuttavasti mieleen, miten toimiva leikki on osallistavana menetelmänä. Tästä erityisenä huomiona koin sen, miten luonnostaan aikuisen rooli muuttuu osallistavaksi ja aloitteita hyväksyväksi hänen

leikkiessään lasten kanssa. Itselleni teatteriprojekti antoi lisää valmiuksia hyödyntää leikkiä niin vapaana toimintana kuin ohjattujen hetkienkin yhteydessä. Erityisesti sain lisää harjoitusta draamaleikin ohjaamiseen, mikä olikin tavoitteeni ja toiveeni. Myös tietoni draamakasvatuksen mahdollisuuksista lisääntyivät.

Oma ihmiskäsitys ja arvomaailma näkyvät kaikessa mitä teemme. Tämä vaikuttaa myös siihen, miten omaksumme ja hyödynnämme uutta tietoa. Lasten osallisuus herättää paljon tunteita kasvattajissa sen liittyessä valtaan ja sen käyttöön. Itse olen innostunut osallistavista työtavoista ja tiedon lisääntyminen on jo muuttanut työtapojani. Ymmärrän kuitenkin sen, ettei tämä olen kaikille ihmisryhmille helppoa. Uutta tietoa omaksutaan valikoiden ja vahvat asenteet saattavat estää jonkin lapsia hyödyttävänkin asian hyväksymistä. Tahdon pyrkiä toimimaan ammattilaisena, joka hyväksyy myös toisenlaisia tapoja ajatella. Tästä huolimatta tahdon myös selkeästi pyrkiä välittämään tietoa eteenpäin ja vaatia lasten parhaaksi toimimista. Tämän tahdon tehdä hyvässä hengessä, työyhteisön yhteisen keskustelun kautta.

Sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen on määritelty kolmanneksi sosionomin ammatilliseksi kompetenssiksi (THL 2010). Palvelujärjestelmän tunteminen on ollut itselleni tärkeää työskennellessäni sosionomina jo useita vuosia. Yksityisen päiväkodin näkökulmasta koin opinnäytetyön myötä entistäkin tärkeämmäksi yhteistyön kaupungin toimijoiden kanssa. Tätä kokemusta vahvisti omien tutkimusten myötä löytynyt tieto osallisuuden kriteereistä Espoossa, joita emme olleet nähneet, vaikka ne oli julkaistu vuonna 2011. Myös jatkuva tutustuminen oman työalan kentällä tapahtuviin uudistuksiin, kehityshankkeisiin ja muutoksiin on tärkeää ammatillista toimintaa. Opinnäytetyö mahdollisti laajan perehtymisen osallisuusaiheen alueella, mutta vastaava tutustuminen oman työalan aiheisiin on myös ammatissa toimiessa tärkeää.

Neljäs kompetenssi on kriittinen ja osallistava yhteiskuntaosaaminen (THL 2010), johon koen työni ja projektini pohjautuvan. Luodakseen uudenlaista toimintakulttuuria, on ymmärrettävä asioiden sen hetkinen tila ja nähtävä asioita omaa työyhteisöä laajemmassa mittakaavassa. Tämän opinnäytetyön varsinaisen vaikuttaminen ja kokemukseni siitä keskittyivät päiväkotia Helmeen. Opin-

näytetyön innoittamana uskon kuitenkin voivani vaikuttaa osallisuuteen jatkossa myös muualla. Ensimmäisenä mahdollisena vaikuttamisen kanavana näen aiheen esittelyn yrityksen muissa yksiköissä, jotka ovat koululaisten iltapäiväkerhoja. Tarjoan myös työtäni Espoon kaupungille.

Seuraavana sosionomin ammatillisissa kompetensseissa on tutkimuksellinen kehittämisosaaminen. Se sisältää tutkivan ja kehittävän työotteon, kyvyn reflektoida, tuottaa tietoa ja toteuttaa kehittämishankkeita. (THL 2010) Tämä osa-alue on ollut itselleni merkittävä kasvun ja oppimisen kokemus. Vastaavia kokemuksia kehittämistyöstä saa ammatissa toimimisen yhteydessä muutoinkin, mutta opinnäytetyö laajuudessaan tarjosi tähän vielä paremman mahdollisuuden.

Teoriatieto käytäntöön yhdistettynä on hyvä asetelma ammatilliselle kehitykselle. Olen työskentelyurani aikana pyrkinyt jatkuvaan tiedon lisääntymiseen ja tämä opinnäytetyöprosessi kannustaa vastaavaan jatkossakin. Kasvatusalaa, kuten kaikkea muutakin, tutkitaan jatkuvasti lisää ja tietoa on tarjolla paljon. Oman ammatillisuuden kehittymiselle ja ylläpitämiselle ajoittainen tietojen päivitys on välttämätöntä. Tällä voin toivottavasti välttää liiallisen omiin työtapoihin rutinoitumisen. Asiaa pohtiessani olen ymmärtänyt myös, että oma tietomääräni osallisuudesta on lisääntynyt opinnäytetyöprosessin aikana huomattavasti enemmän kuin työyhteisön muiden jäsenten. Tiimissä tutustuttiin niin teoriatietoon kuin käytäntöihin, mutta toivoisin lisää keskustelua ja koulutusta. Molempiin voin itse vaikuttaa, keskustelun ylläpitämiseen erityisesti. Tähän aion panostaa yleisesti, mutta myös erityisesti yhteisessä palaverissa, jossa olemme sopineet käsittelevämme opinnäytetyön tuloksia, sekä Espoon varhaiskasvatuksen osallisuuden kriteereitä.

Oman työn arviointi on jatkuva prosessi, jota toteutan säännöllisesti niin tiedostamatta, tietoisesti kuin koko työyhteisön tasollakin. Kiire vähentää oman työn arviointia ja siihen onkin hyvä varata tietoisesti aikaa. Koska projektia arvioitiin videoimalla, olen jäänyt miettimään menetelmän hyötyjä. Hyödyt niin oman toiminnan arvioinnissa kuin lasten havainnoinnissakin ovat suuret. Videoinnin käyttöä päiväkotiarjessa yleisesti hankaloittaa se, että kuvatun materiaalin katsomiselle tulisi löytää aikaa. Tämä ongelma olisi varmasti ratkaistavissa, jos

videointia tehtäisiin riittävän suunnitelmallisesti. Oma toimintaansa ei muunlaisen arvioinnin avulla pääse näkemään ja silloin jää melko pitkälti omien käsitysten ja ajatusten varaan. Käsitykseen omasta itsestä vaikuttavat niin monet seikat, että videointi mielestäni auttaisi hieman realistisempaan tarkasteluun. Esiitellessäni opinnäytetyötä työyhteisössä aion käyttää hyödyksi lyhyitä katkelmia havainnointivideoilta. Näin voimme samalla yhdessä arvioida työyhteisön arkea. Jossakin työtiimissä tällainen arviointi ei olisi välttämättä viisasta, sillä joku saattaisi pahoittaa mielensä tai vain ärsyntyä. Itsensä videolta näkeminen saattaa olla haastava kokemus. Helmessä vallitsee sitoutunut ilmapiiri ja hyvä yhteishenki, joten yhteisellä sopimuksella voimme turvallisesti katsoa videoita.

Viimeisenä osaamisen kompetenssina sosionomin työssä mainitaan johtamisosaaminen (THL 2010). Olen toiminut tiiminvetäjän roolissa aiemminkin, joten tällaisessa asemassa työskentely on minulle tuttua. Nyt omassa työyhteisössä roolin haasteena olisi voinut olla esimiehen osallistuminen projektiin omassa ohjauksessani. Tämä sujui kuitenkin hyvin eikä aiheuttanut ristiriitoja vaan ennemminkin kehitti yhteistyötä. Projektin ohjaajan roolissa tilanteiden uudelleen arviointi, yhteistyö, ohjaaminen ja päätösten sekä valintojen teko olivat arkipäivää.

Yhteiset sopimukset ja niistä kiinni pitäminen ovat päiväkodissa laatua ja kehitystä eteenpäin vievä voima. Tämä on ollut minulle selvää jo aiemminkin, mutta projektin yhteydessä se ilmeni selvästi. Kaikki, mitä oli hyvin perusteellisesti yhdessä sovittu, toteutui, vaikka vapaamuotoisemmat ohjeistukset aina eivät. Koko tiimin avoimuus ja innostunut osallistuminen projektiin mahdollistivat sen onnistumisen. Jos joku tiimin jäsenistä olisi vastustanut toimintaa ja menettelytapoja, olisi koko prosessista muodostunut hyvin toisenlainen. Oma ammatillinen kasvuni on osa koko työyhteisön ammatillista kehittymistä. Koko työtiimi koki projektin kehittäneen toimintatapoja ja kehitystyötä tahdottiin myös jatkaa edelleen. Tällainen kehittymään pyrkivä ilmapiiri on arvokas asia, jonka toivottavasti pystymme työyhteisössä säilyttämään.

LÄHTEET

- Akola, Stina 2007. Lasten osallisuus päiväkodin toiminnassa Suomessa ja Saksassa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Bowell, Pamela & Brian S. Heap 2005. Prosessidraama – polkuja opettamiseen ja oppimiseen. Saarijärvi: Gummerus.
- Fleming, Michael 1998. The art of drama teaching. London: David fulton.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Grönfors, Martti 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 151–167.
- Espoon kaupunki 2011. Lapsen osallisuuden kriteerit Espoon suomenkielisessä varhaiskasvatuksessa. Viitattu 22.3.2013.
 [espoo04.hosting.documenta.fi/kokous/2012232803-3-1.PDF](http:// espoo04.hosting.documenta.fi/kokous/2012232803-3-1.PDF)
- Espoon kaupunki 2012. Lapsen osallisuus varhaiskasvatuksessa. Suomenkielinen varhaiskasvatus- ja opetuslautakunnan varhaiskasvatusjaosto, pöytäkirja. Viitattu 22.3.2013.
 [espoo04.hosting.documenta.fi/kokous/2012232803-3.PDF](http:// espoo04.hosting.documenta.fi/kokous/2012232803-3.PDF)
- Haapamäki, Jouko 2000. Näkökulmia päivähoidon yhteisöllisyyteen / Yhteisön merkitys päiväkodissa. Teoksessa Jouko Haapamäki, Kalevi Kai-pio, Soili Keskinen, Ilkka Uusitalo & Maria Kuoksa. Yhteisö kasvat-taa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Helsinki: Tammi, 14–32.
- Hakkola, Kirsti & Virsu Marjut 2000. Entä jos... Laulava puu ja muita tarinoita teematyöskentelystä. Tampere: Tammi.
- Halava, Ilkka 2013. Peruskoulujen nykytodellisuus näkyy viiveellä varhaiskasva-tuksessa. Lastentarha 1/2013. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto, 22–23.
- Hart, Roger 1992. Children's participation: from tokenism to citizenship. Firenze: Unicef.

- Heikka, Johanna; Hujala, Eeva & Turja, Leena 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel.
- Heikkinen, Hannu 2004. Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, Hannu 2005. Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista! Jyväskylä: Minerva kustannus oy.
- Helsingin kaupunki 2011. Varhaiskasvatussuunnitelma. Sosiaalivirasto. Oppaita ja työkirjoja 2011:1. Viitattu 23.3.2013.
http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/9342c1e4-682d-461d-a10b-52dfc3a131f4/Helsingin_vasu2011.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=9342c1e4-682d-461d-a10b-52dfc3a131f4
- Hendy, Lesley & Toon, Lucy 2001. Supporting Drama and Imaginative Play in the Early Years. Buckingham: Open University Press.
- Hiltunen, Rosanna & Korhonen, Annamari 2012. Me tehdään teatteria – lasten osallisuuden tukeminen draaman keinoin. Lahden ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Tammi.
- Horelli, Liisa 1994. Lasten näköinen elinympäristö. Kokemuksia yhdyskuntasuunnittelun, ympäristökasvatuksen ja ehkäisevän sosiaalipolitiikan välisestä yhteistyöstä Kiteen Rantalan ala-asteella. Helsinki: Ympäristöministeriö.
- Hujala, Eeva; Puroila, Anna-Maija; Parrila, Sanna & Nivala, Veijo. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Hyvinkää: Edufin.
- Kaipio, Kalevi 2000. Mitä yhteisöllisyys on? Teoksessa Jouko Haapamäki, Kalevi Kaipio, Soili Keskinen, Ilkka Uusitalo & Maria Kuoksa. Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Helsinki: Tammi, 11–12.
- Kalliala, Marjatta 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, Marjatta 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa. Tallinna: Gaudeamus.

- Karila, Kirsti; Alasuutari, Maarit; Hännikäinen, Maritta; Nummenmaa, Anna-Maija & Rasku-Puutonen, Helena 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Karlsson, Liisa 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsinki: Edita.
- Karlsson, Liisa 2003. Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karlsson, Liisa 2010. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa Kirsi Pauliina Kallio, Aino Ritala-Koskinen & Niina Rautanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 105. Helsinki: Yliopistopaino, 121–141.
- Karlsson, Liisa 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa Liisa Karlsson & Reeli Karimäki (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 17–63.
- Karlsson, Liisa & Riihelä, Monika 2012. Sadutusmenetelmä – kohtaamista ja aineiston tuottamista. Teoksessa Liisa Karlsson & Reeli Karimäki (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 169–195.
- Kiili, Johanna 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Väitöskirja.
- Kirmanen, Tiina 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena. Teoksessa Isto Ruoppila, Eeva Hujala, Kirsti Karila, Jarmo Kinos, Pirkko Niiranen & Mikko Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 94–217.
- Koivula Merja 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja.
- Koivula, Merja 2013. Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa Päivi Marjanen, Marjaana Marttila & Marjo Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus 19–45.
- Koivula, Satu 2011. Tutkimusmatka osallisuuteen. Päiväkodin työntekijöiden näkemyksiä lapsen osallisuuden toteutumisesta sekä VKK-metro –

- hankkeen merkityksestä päiväkodin työntekijöille. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Korppi, Marika & Latvala, Johanna 2010. Osallistava vuorovaikutuksen malli lasten osallisuuden mahdollistajana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro Gradu-tutkielma.
- Koskenniemi, Pieta 2007. Osallistava teatteri, devising ja muita merkillisyyksiä. Vantaa: Opintokeskus Kansalaisfoorumi.
- Kumpulainen, Kristiina; Krokfors, Leena; Lipponen, Lasse; Tissari, Varpu; Hilppö, Jaakko & Rajala, Antti 2010. Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kuopion kaupunginteatteri i.a. Teatterilaatikko. Viitattu 12.10.2012.
<http://teatteri.kuopio.fi/fi/yleisoty/>
- Kyrönlampi-Kylmänen, Taina 2010. Päiväkoti ja koti lapsen paikkana. Teoksessa Kirsi Pauliina Kallio, Aino Ritala-Koskinen & Niina Rautanen (toim.). Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 105. Helsinki: Yliopistopaino, 197–214.
- Laki perusoikeuksista, Suomen perustuslaki 1999/6.
- Lapsiasiavaltuutettu 2009. Lasten osallisuus ei ole pelkkää mielipiteiden selvittämistä. Tiedote 9/2009. Viitattu 1.4.2013.
<http://www.lapsiasia.fi/nyt/tiedotteet/tiedote/-/view/1398514>
- Lastentarhanopettajaliitto 2005. Lastentarhanopettajan ammattietiikka. Viitattu 30.3.2013.
<http://www.lastentarha.fi/pls/portal/url/ITEM/38983B963E27815DE040FC0AA70C713D>
- Lehtonen, Heikki. 1990. Yhteisö. Tampere: Vastapaino.
- Leinonen, Jonna 2010. Lapsen osallisuuden mahdollistaminen päiväkodin toimintakulttuurissa. Tilastollinen tutkimus osallisuuden tasomallista. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-tutkielma.
- Marjanen, Päivi; Ahonen, Janica & Majoinen, Linda 2013. Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa Päivi Marjanen, Marjaana Marttila & Marjo Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Juva: PS-kustannus, 47–73.
- Mäkitalo, Anna-Riitta; Nevanen, Saila; Ojala, Mikko; Tast, Sylvia; Venninen, Tuulikki & Vilpas Birgitta (toim.) 2011. Löytöretkellä osallisuuteen.

- Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II. Soccan ja Heikki Waris –instituutin julkaisusarja nro 25. Helsinki: Yliopistopaino.
- Nivala, Elina 2011. Uskallammeko kasvattaa? Lapsiasiavaltuutetun julkaisuja. Viitattu 31.3.2013. <http://www.lapsiasia.fi/nyt/kolumni/kirjoitus/-/view/1522500>
- Owens, Allan & Barber, Keith 1998. Draama toimii. Helsinki: JB-kustannus.
- Owens, Allan 2012. Creating space for understanding. Viitattu 10.12.2013. <http://www.allanowens.com>
- Pelastakaa lapset ry 2011. Lapsen ääni – tarina minulta. Osallisuus on jotain mikä kuuluu kaikille ihmiselle. Aina. Paintmedia.
- Piironen, Tiina 2007. Ohjaajan opas lasten osallistavien ryhmien ohjaamiseen. Kuunnelkaa meitä – Lasten osallisuushanke 2006–2007. Viitattu 10.12.2012. http://www.munvuoro.fi/cms/wp-content/uploads/Tiina_Piironen_Ohjaajan_opas_lasten_osallistavien_ryhmien_ohjaamiseen1.pdf
- Puroila, Anna-Maija 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Päiväkoti Helmi 2012. Helmen varhaiskasvatussuunnitelma.
- Päiväkoti Helmi 2013. Päiväkoti Helmen perehdytyskansio.
- Rainio, Anna Pauliina 2012. Vastarinnasta osallisuuteen – toimijaksi juonellisessa leikkipedagogiikassa. Teoksessa Liisa Karlsson & Reeli Karimäki (toim) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 107-139.
- Rutanen, Niina 2012. Pienten lasten vuorovaikutuksen rakentuminen ja tulkinta. Teoksessa Liisa Karlsson & Reeli Karimäki (toim) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 83–107.
- Saarikangas, Lotta Maria & Tolonen, Leena 2012. Lapsi, osallisuus ja näytelmä – Lapsen kokemuksia osallisuudesta draamatoimintaan. Lahden ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.

- Saastamoinen, Mikko 2009. Aikalaiskeskustelua yhteisöllisyydestä. Teoksessa Karin Filander & Marjatta Vanhalakka-Ruoho (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Jyväskylä: Kansanvalistusseura, 33–66.
- Shier, Harry 2001. Pathways to Participation. Julkaisussa *Children and Society* / 15. Wiley-Blackwell, 107–117.
- Sinivuori, Päivi & Sinivuori Timo 2007. Esiripusta arvoihin: toiminnallinen draamakasvatuskirja. Jyväskylä: Atena.
- Stakes 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Saarijärvi: Gummerus. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201210089363>
- Stenvall, Elina & Seppälä, Ulla-Maija 2008. Talo lapsia varten. Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris -instituutin työpapereita 2008:1. Viitattu 3.2.2013 http://www.socca.fi/files/100/Talo_lapsia_varten_lasten_osallisuus_paivakodissa.pdf
- Tanssiteatteri Raatikko 2012. Pim ja pom. Vantaa. Viitattu 20.1.2013 www.raatikko.fi
- Tarsalainen, Anne. Esiopetusikäiset pääsivät suunnittelemaan omaa miljöötään. Lastentarha 3/2012. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto, 18–19.
- THL 2010. ECTS-kompetenssit. Viitattu 13.4.2013. http://www.sosiaaliportti.fi/fi-fi/sosiaalialanamkverkosto/sosiaaliala_ammattikorkeakouluissa/sosionomi_amk_tutkinto/ects_kompetenssit/
- Thomas, Nigel 2002. *Children, Family and State: Decision-making and Child Participation*. Bristol: Policy Press.
- Toivanen, Tapio 2009. Draamakasvatuksen mahdollisuudet varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Inkeri Ruokonen, Sinikka Rusanen & Anna-Leena Välimäki (Toim.) *Taide varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 30–35.
- Toivanen, Tapio 2010. Toivanen, Tapio. 2010. *Kasvuun! Draamakasvatusta 1–8-vuotiaille*. Helsinki: WSOY.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

- Turja, Leena 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Eeva Hujala & Leena Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylässä: PS-kustannus, 41–53.
- Unicef 2009. YK:n Lapsen oikeuksien sopimus vuodelta 1989. Viitattu 1.4.2013. http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten_oik_sopimus.pdf
- Vandenbroek, Michel & Bouverne-De Bie, Maria 2010. Lasten toimijuus ja kasvatuksen normit: neuvoteltu yhtälö. Teoksessa Kirsi Pauliina Kallio, Aino Ritala-Koskinen & Niina Rautanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 105. Helsinki: Yliopistopaino, 17–32.
- Vantaan kaupunki 2012. Varhaiskasvatussuunnitelma. Viitattu 1.4.2013. http://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/84881_www_Vantaan_varhaiskasvatussuunnitelma.pdf
- Vaulo, Lotta 2007. Aito luovuus saa alkunsa kaaoksesta. Teoksessa Sanna Muje (toim.) Totem-teatteri ja lastenteatterin uudet askeleet. Keuruu: Like kustannus oy.
- Vienola, Vuokko, 2005. Videoiden käyttö tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa Jorma Enkenberg, Erkki Savolainen & Pertti Väisänen (toim.) Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja. Viitattu 1.4.2013. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/vienola.htm>
- Vilka, Hanna 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.
- Vilka, Hanna & Airakisinen, Tiina 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Helsinki: Tammi.
- Venninen, Tuulikki; Leinonen, Jonna; Ojala, Mikko 2010. ”Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi” – lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn työpapereita 2010:3. Viitattu 18.2.2013. http://www.socca.fi/files/627/Yhteinen_kokeminen_jaetuksi_iloksi_lapsen_osallisuus_paakaupunkiseudun_paivakodeissa_2010.pdf
- Vilpas, Birgitta & Tast, Sylvia 2011. Osallisuutta ja näkkileipää. Kehittämisen ja käytännön tutkimisen rajapinnalla. Teoksessa Anna-Riitta Mäkitalo, Saila Nevanen, Mikko Ojala, Sylvia Tast, Tuulikki Venninen & Birgitta Vilpas (toim.) Löytöretkellä osallisuuteen. Kehittämistä ja tut-

kimista päiväkodin arjessa II. Soccan ja Heikki Waris-instituutin julkaisusarja nro 25. Helsinki: Yliopistopaino, 145–154.

VKK-Metro 2012. Kehittämisen periaatteet. Viitattu 1.3.2012.

http://www.socca.fi/kehittaminen/varhaiskasvatus_vkk-metro/kehittamisen_periaatteet

Väänänen, Helena 2010. Teatterilaatikko – lasten teatterikasvatusprojekti päiväkodeissa. Mikkelin ammattikorkeakoulu. Kulttuurituotanto. Opin-
näytetyö.

Walamies, Molla 2007. Eettinen kasvu ja dialogisuus draaman näyttämöllä. Valokielassa päiväkodin draamaprosessi. Åbo Akademi. Pedagogiska fakulteten. Väitöskirja.

LIITE 1: Työyhteisön projektiohjeet

OSALLISTAVA TEATTERIPROJEKTI PÄIVÄKOTI HELMESSÄ

Tässä alustava aikataulu, ohjeita toiminnan toteutukseen ja vinkkejä. Näiden juttujen lisäksi tulee keskiviikon muskareihin aiheen mukaisia lauluja sekä myöhemmin mahdollisesti yhteisiä harjoituksia.

Jokaisen työpajan jälkeen asiat, tarvikkeet ja ideat jätetään mahdollisimman hyvin "levälleen", jotta lapset voivat jatkaa työskentelyä ja käyttää materiaalia leikkeihin.

Jokaiseen toimintakertaan työpajojen alettua, kuuluu aloitus piirissä / pöydässä sekä lopetus. Lopetuksessa hymy ja suru naamat – aikuinen kirjaa vastaukset.

Yhteisissä piireissä pidetään mahdollisimman paljon tarinaan ja draamaan liittyviä leikkejä, tehtäviä ja esityksiä. (äänet, liikkeet, hahmot, pantomiimi, tunteet, draamaleikki)

VK 36 – 38: Tarinan kerrontaa pienryhmissä

- Jokaisessa pienryhmässä harjoitellaan tarinankerrontaa
- Aikuiset ottavat avuksi oman pienryhmän tarpeiden mukaan kuvia, nukkeja tai hahmoja
- Lisänä yksilösadutuksia

VK 39 – 40: Yhteisen tarinan keksiminen

- Tarinankerronnan harjoittelu jatkuu, lapset kertovat omia satuja
- Pidetään muutama yhteinen hetki, joissa kerrotaan koko päiväkodin yhteinen tarina
- Tarina tallennetaan videokameralla, jotta sen kirjoittaminen aidosti lasten kertomaan muotoon onnistuu
- Jos ensimmäisellä kerralla tarina ei vielä lähde elämään, pidetään hetkiä useampi

VK 40: Teatteriesityksen katsominen ja 1. Työpajaja – aloitus-työpaja

- Käymme katsomassa yhdessä lastenteatteriesityksen

- TI – iltapäivällä esityksen jälkeen piirrämmme, mitä esityksestä jäi mieleen
- TO pienryhmissä aloitustyöpaja: mietitään yhdessä, mitä esityksessä tapahtui, keitä lavalla oli, mitä muuta tarvitaan (työpajoista ohjeet erikseen)

VK 41: Oma tarina tutuksi

- Lasten keksimää tarinaa luetaan yhteisissä piireissä kerran päivässä
- Jenni merkkää kalenteriin, mihin aikaan päivästä lukuhetki tapahtuu (joko ruoka- tai välipalapiirissä). Tarinaa voi lukea / piirrin voi pitää kuka vain aikuisista.

MA – luetaan keksitty tarina

TI – otetaan muutama rekvisiittatavara mukaan ja luetaan tarina

KE – muutamat lapset saavat esittää joitakin tarinan rooleista halutessaan ja he saavat pienet roolivaatteet (huivit, hatut)

TO – Lapset kertovat / muistelevat tarinaa aikuisen avustuksella, muutamat lapset saavat esittää joitakin tarinan rooleista halutessaan ja he saavat pienet roolivaatteet (huivit, hatut)

PE – lapset kertovat / muistelevat tarinaa aikuisen avustuksella, aikuinen lukee / kertoo, jos lapset eivät muista. Tässä pääpaino on lasten kertomalla. Tilanteen mukaan jotkut voivat vähän esittää.

VK 42: 2. työpaja – hahmo- ja roolityöpaja

- jokainen pienryhmä käyttää tähän vähintään yhden pienryhmähetken ja jatkaa oman tilanteen mukaan

VK 43: taukoa (monikulttuurisuusviikko)

VK 44: 3. työpaja – aiheenvalintatyöpaja

- vaihtoehtoisesti oman aiheen käsittelyä pienryhmässä, jos se on jo valittu
- jokainen pienryhmä käyttää tähän yhden pienryhmähetken ja jatkaa oman tilanteen mukaan

VK 45: tutustutaan omaan aiheeseen

- mitä pienryhmä on valinnut edellisellä viikolla / aiemmin?
- yhdessä lasten kanssa suunniteltua toimintaa
- aikuinen voi vielä esitellä aihetta, mutta tutkitaan yhdessä

VK 46: retki ja yhteinen leikkihetki

- Panttereiden ja kenguruiden retki teatterimuseoon
- Yhteinen leikkihetki tarinasta (Jenni pitää).

Kun oma aihe on valittu, pienryhmän aikuinen vastaa siitä, että omaan aiheeseen (esim. lavasteet) otetaan aikaa pienryhmätoiminnan ajoista sekä mahdollisesti iltapäivistä. Osallistumisen tulee olla vapaaehtoista –jos joku ei innostu, mietitään, mikä innostaisi. Työpa- jaohjeiden jälkeen on listattuna myös erilaisia vinkkejä oman aiheen toteutukseen ryhmän kanssa. Lapsilla tulee olla mahdollisuus oma- toimisesti jatkaa projektia.

Syksyn kuluessa tehdään myös vaihtokauppoja ja käydään tutustumassa toisen ryhmän aiheeseen. Kun esimerkiksi lavasteryhmä on päässyt työn touhuun, toinen ryhmä voi tulla tutustumaan ja lapset saavat esitellä toisilleen, miten lavasteita tehdään. Näin toteutuu yhteistoiminnallinen oppiminen.

Pienryhmätyöskentelyt / työpajat tarinasta

(työpajan jälkeen lapset saavat sanoa mielipiteensä toiminnasta: mikä oli kivaa, mikä oli tyhmää, mikä jäi mieleen HYMY ja SURU -naamat)

1. Aloitustyöpaja

- sen jälkeen kun on käyty esitystä katsomassa (yhteinen tarina on myös jo todennäköisesti keksitty)
- jos tehdään esitystä, mitä ja ketä tarvitaan? Kuka tekee mitäänkin
- lavasteet ja tekijät, ohjaaja ja näyttelijät, valot ja äänet, maskeeraaja, puvustaja (näistä on kuvat)
- leikitään kuvien katsomisleikkiä (kuvat Jenniltä) – kuvasta mietitään mitä sen kuvan henkilö tekee.
- Kuvat voivat olla ympäriinsä lattialla ja yksi lapsi kerrallaan saa hakea.
- Kuvia voidaan käyttää myös oman aiheen valintaan.
- Pienryhmässä aikuinen innostaa lapsia miettimään, mikä aihe heitä erityisesti kiinnostaa.
- Ryhmässä valitaan yksi tai useampi lapsia kiinnostava aihe ja siitä jatketaan työskentelyä myöhemmin. Valinta voidaan tehdä myös vasta myöhemmissä työpajoissa.

2. Hahmo- ja roolityöpaja

- Mitä hahmoja tarinassa on? Käydään läpi jo valmiiksi tarinassa esiintyvät hahmot.
- Mietitään, voisiko siellä olla myös muita (puun takana, kiven kolossa, maan alla...)
- Keksitään jokaiselle ryhmän halukkaalle jäsenelle rooli. Tärkeää on, että lapsi saa itse valita tai keksiä roolinsa.
- Millaisia hahmot ovat? Miten pukeutuvat? Mitä tekevät? Miten puhuvat? Piirrä oma roolihahmo.
- jos lapsi ei innostu omasta roolista hän voi auttaa muita keksimään rooleja ja myöhemmin piirtää kuvan tarinan maailmasta. Hän saa miettiä, minkä aseman haluaisi: puvustaja, valomies jne.
- Tässä vaiheessa tarina on jo selvillä, jolloin voidaan miettiä, onko koko pienryhmä samaa porukkaa (esim. peikkoja jos tarinassa olisi sellaisia, tai lintuja jne.) – kaikilla ei ole syytäkään olla eri roolia, vaan useampi lapsi samassa porukassa on hyvä ajatus.

3. Aihevalintatyöpaja

- Jollei ryhmä oma aihe hahmottunut jo ensimmäisessä työpajassa tai sen jälkeen, aihe valitaan nyt
 - Aikuinen lukee teatteriaiheisen tarinan kirjasta (keittiön hyllyssä)
 - Katsotaan teatteriteeman kuvia
 - Lapset saavat valita, mikä aihe heitä kiinnostaa
 - Valinnassa aikuinen tukee lapsia ikätason huomioiden
 - Vinkkejä
 - o "Jos olisit joku tyyppi teatterissa, mikä olisit?" (voi kerrata vaihtoehdot)
 - o "Valitse sun mielestä kivoin kuva ja istu sen viereen" (teatterikuvat lattialla)
 - o Ympäri lattiaa on aiheeseen liittyviä tavaroita: "Mene istumaan niiden tavaroiden viereen, jotka ovat sinusta mielenkiintoisia" (Jenni kerää tavarat laatikkoon)
- Tavarat: cd-soitin ja soittimia, kasvomaalit ja naamio, rooli-vaatteita, lamppuja (työmaavalaisin ja taskulamppuja), pahlavia ja maalipurkkeja
- o Isoimpien ryhmässä voi antaa vaihtoehdoksi myös ohjaajan työn

4. Tunnetyöpaja

- Ryhmä voi yhdessä aikuisen kanssa valita itselleen sopivamman tavan toteuttaa tätä työpajaa:
 - o esittäminen
 - o lukeminen, muistelu, yhdessä kertominen (rekvisiittaa ja nukkeja tueksi)
- Tarinan edetessä pysähdytään eri tapahtumien kohtiin ja mietitään, mitä tunteita tässä koetaan, miltä tarinan henkilöistä tuntuu?
- Tiimissä Jenni antaa huomiokynällä merkatut tarinat – ainakin näissä kohdissa hyvä pysähtyä.
- Kun pysähdytään miettimään, käytetään apuna tunnepussin tunnekuvia
- Annetaan lasten keskustella vapaasti ja mietitään niitä asioita, jotka tulevat esiin.

HARJOITUKSET

- Pienryhmissä harjoitellaan myös itse näytelmää (jos lapset päättivät valita näytelmän teon)
- Pienryhmän aikuinen huolehtii siitä, että lapset saavat harjoitella paljon (kuitenkin vain sen verran kuin haluavat) – näin kenenkään ei tarvitse olla epävarma
- Harjoittelun on tarkoitus olla lasten mieleistä ja leikinomaista

- Harjoittelua ovat myös leikit: jos pienimpien ryhmä on hiiriä, voidaan leikkiä erilaisia leikkejä ja miettiä, miten hiiret liikkuvat, miten hiiret äännelevät ja mitä hiiret tarinassa tekevät
- Vasta myöhemmin harjoitellaan kaikki yhdessä

Kun ryhmän aihe on valittu, pienryhmää ohjaava aikuinen vastaa tarkemmasta tähän aiheeseen liittyvästä toiminnasta ja sen suunnittelusta. Vinkkimateriaalin on tarkoitus helpottaa suunnittelua, mutta oman osuuden voi toteuttaa myös itsekeksimillään tavoilla.

TARTU LASTEN IDEOIHIN – toimintavinkkejä

Tarinalle ja ryhmän omalle aiheelle annetaan tilaa. Kun lapset saavat idean, sitä lähdetään toteuttamaan aina kun vain mahdollista. Annetaan ideoiden edetä ja kantaa.

Hyödynnä leikki, liikkuminen, kieli, kädentaidot, laulaminen, soittaminen, tutkiminen, matematiikka, luonnontieto, historia, estetiikka, etiikka, uskonto ja ennen kaikkea OPPIMISEN ILO.

Lavasteet – toimintavinkkejä

- Maailman hahmottelu: käydään läpi yhdessä tarinan maailmaa. Aikuinen kyselee apukysymyksiä elleivät lasten ideat heti lähde vauhtiin.
 - onko puita, millaisia, minkä värisiä, tuttuja vai mielikuvi-
tuspuita
 - onko kiviä, millaisia ne on
 - onko hiekkaa, millaista se on
 - mitä näkyy kun katsoo ylös
 - mitä näkyy kun katsoo alas
 - mitä näkyy kun katsoo lähelle tai kauas
 - onko jossain vettä
 - tarinan valmistuttua voi kysellä tarkemmin siihen liittyviä
kysymyksiä
- Tarinan maailman piirtäminen: lasten piirustuksista voidaan miettiä ideoita lavastukseen.
- Annetaan lasten päättää, mitä lavasteita valmistetaan.
- Mistä valmistetaan: kangas, pahvi, kartonki, luonnonmateriaalit, maalaus –kaikkea voi käyttää.
- Leikki-ideoita: voidaan rakentaa leluista, palikoista, peitoista tms. pienoismallia tarinan maailmasta.
- Lasten teatterikoulu –kirjassa hyviä vinkkejä lavasteiden tekoon (Jenniltä).

Äänet – toimintavinkkejä

- Äänten hahmottelua: aikuinen lukee / kertoo yhteistä tarinaa ja pysähtyy tiettyihin kohtiin kysyen ”Mitä nyt kuuluu” – lapset saavat pitää keksimiään ääniä yhteen ääneen.
- Kysely: mietitään yhdessä mitä ääniä tarinassa voisi olla. Miten tällaisia ääniä saisi aikaan.
- Kuunnellaan internetistä / cd:ltä (saa Jenniltä) lasten kanssa äänitehosteita
- Leikit: leikitään erilaisia ääntelyleikkejä. Aikuinen voi pitää tietämiään, lapset voivat keksiä omia ja samoin voidaan keksiä yhdessä. Pärinää, sihinää, suhinaa, ropinaa, töminää, vinkunaa, vihellystä, taputusta jne.

- Retket: käydään retkellä erilaisissa paikoissa ja kuunnellaan, mitä missäkin kuuluu. Entä mitä kuuluu päiväkodilla?
- Laulut ja musiikki: ryhmä voi miettiä innostuessaan myös lauluja ja musiikkia, vaikka sitä tehdään muissakin tilanteissa.

Maskeeraus – toimintavinkkejä

- Piirtäminen: paperilla valmiiksi kuva kasvoista → piirtäen voi suunnitella kasvomaalauksia.
- Kasvomaalausten tekeminen: lapset saavat maalata parin kanssa toisen kasvoja.
- Roolihahmot: mietitään millaisia maskeerauksia tarinan hahmot voisivat tarvita ja harjoitellaan niitä.
- Maskeerauskirja: Jennillä lainassa kirja hienoista maskeerauksista, sitä voi lukea ja katsella kuvia.
- Leikit: maskeeraaja on taikuri, hän voi muuttaa ihmisen toisen näköiseksi hetkessä → voidaan leikkiä taikomisleikkejä ja liikkuu / käyttäytyä kuin vanhat, kissat, hevoset, lapset, koirat, prinsessat, sammakot, ritarit jne.
- Jenniltä lisävinkkejä maskeeraamiseen (tarvittaessa) tarinan valmistuttua.

Valot – toimintavinkkejä

- Tunnelma: mennään lasten kanssa hämäämään tilaan (esim. varasto) ja sytytetään kynttilä. Sammutetaan se ja jutellaan ajatuksia valosta ja pimeästä. Tunnelmointiin voi käyttää myös Jennin tekemää ”nuotioita”.
- Leikki: leikitään sokkoa, keksitään omia leikkejä, esim. taskulamppuleikki: yksi osoittaa lampulla jonnekin ja muiden pitää löytää valo ja ehtiä sen luo ennen kuin se siirtyy.
- Mietitään miten valoja voi käyttää esityksen apuna, tehdään yhdessä suunnitelmia ja kokeiluja.
- Lamppujen kanssa varovaisuus tarpeen –aikuinen hoitaa sähköpistokkeet ja huolehtii turvallisuudesta.

Puvustus – toimintavinkkejä

- Kaikki ryhmäläiset saavat halutessaan pukeutua mihin tahansa roolivaatelaatikon vaatteisiin –sitten voidaan yhdessä miettiä ketä nämä syntyneet henkilöt ovat. Voidaan leikkiä ja hassutella.
- Mietitään näytelmän henkilöitä ja hahmoja –mitä niillä voisi olla päällä?
- Mitä löytyy valmiina, kerätään talteen. Mitä pitäisi valmistaa?
- Miten vaatteita voi valmistaa? Tehdään suunnitelmia ja kokeiluja.

- Piirtäminen: piirretään tarinan hahmoja ja katsotaan, mitä niille tulee päälle.
- Tehdään paperinukkeja.
- Voidaan käydä kirjastossa lainaamassa aiheeseen liittyviä kirjoja.
- Lasten teatterikoulu -kirjassa vinkkejä.

LIITE 2: Kirje vanhemmille

Moi!

Suoritan tämän toimintavuoden ajan opintoja Diakonia-ammattikorkeakoulussa. Opin-
näytetyönä toteutan lapsilähtöisen teatteriprojektin Helmessä. Projektin toteutus
ajoittuu tähän syyskauteen.

Projektissa lapset saavat keksiä tarinan, jonka jälkeen tarinalle luodaan yhdessä maail-
ma, maisemat, äännet ja hahmot. Tarinaa voidaan leikkiä, laulaa, soittaa, jutella, kysellä,
askarrella jne. Projektin tarkoitus on osallistaa lapsia. Lasten ideat ovat tärkeitä ja
niitä työstetään eteenpäin. Projektissa on lupa kokeilla, tutkia ja iloita oppimisesta.

Tutustumme teatterin monipuolisuuteen: yksi voi innostua näyttelemisestä, toinen la-
vasteiden maalaamisesta, kolmas roolivaatteiden tekemisestä ja neljäs vaikkapa äänien
tuottamisesta tietokoneella.

Kerron mielelläni projektista lisää kiinnostuneille sekä vastaan heränneisiin kysymyksiin.

t. Jenni Tarpila

Teatteriprojektia arvioidaan videohavainnoinnin avulla. Tarkoitus on videoida jokaisen pienryh-
män toimintaa 2-5 kertaa, sekä suuryhmän toiminta- tai leikkitalanteita myös yhteensä 2-5 ker-
taa. Videoita käytetään havainnoinnin apuna kirjallista työtä varten sekä mahdollisesti koosteen
tekemiseen projektista. Jos työskentelystä syntyy videokooste, se näytetään mahdollisesti päi-
väkodilla sekä Diakonia-ammattikorkeakoululla opinnäytetyön esittelyn yhteydessä.

Lastani

- saa
- ei saa

videokuvata Helmen teatteriprojektin yhteydessä ja videota käyttää edellä kuvatulla tavalla.

Lapsen nimi

Päivämäärä

Vanhemman allekirjoitus

Toisen vanhemman allekirjoitus

Nimenselvennys _____

LIITE 3: Lasten keksimä tarina

LIISA

Olipa kerran yksi kummitus, jonka nimi oli Buu Buu. Hän oli kiltti ja hänen kavერი kysyi häntä pelottelemaan ihmisiä. Sitten siellä oli yksi tyttö, sitten sen nimi oli Marianna. Jostain romahti palasia eikä näkyny kun jotkut valot. Se oli terätin kone. Palasia tippui kummituksen päälle. Sitten piikitin teki jonkun ilotulituksen sinne sisään. Sitten piikitin ampui pikkuruisen kameran. Sitten niille tapahtu silleen, että se kummitus halus Mariannan ystäväks, mutta marianna sanoi: ”Minulla on jo ystävä, sen nimi on Liisa.” Kummitus sanoi: ”Heh heh, minulla on myös jo ystävä, sen nimi on Paavo.”

Sitten ne kuoli, koska noita anto niille myrkkysoppaa. Noita antoi Liisalle myrkkysoppaa ja Liisa kuoli. Sitten se heräsi, kun sen vieressä oli taikakukka. Kaverin kanssa leikki Marianna – marianna Liisan kanssa. Ne leikki piiloleikkiä. Sitte oikeesti ne meni ostamaan jäätelöä. Sitte kummitus söi ne kaikki. Sitte ne osti vieläki ja tosi paljon ne osti. Paljon ne osti, että keikille riittäis. Sit toi pikkuhaamu ton liisan kaa leikki ja sit toi iso leikki ton Mariannan kanssa. Sit niistä tuli kavereita ja ne keräs kultaa ja kaikenlaista aarteita ja söi paljon herkkuja. Tosi paljon.

Sitten noita otti ne. Sitte tapahtu sille kummitukselle että se noita otti ne kaikki jätskit. Myös tyttöjen. Siellä oli alamäki. Noita kulki alamäkeä. Sit se noita meni autoon. Noita meni kauppaan. Noidan auto kävelee. Noita osti kaupasta myrkkynuokaa – se oli noitien kauppa. Sitte ne löysi aarteita (noidan aiemmin vievät), sitte taas herkkuja ja sitte ne meni nukkumaan kotiin yhdessä. Sitte kun noita ajoi, niin sitte tuli yhtäkkiä portti eteen ja sitte tuli sellanen portti, missä vilkkui niitä työmaavilkkuja. Sitte se antoi kummitukselle myrkkynuokaa. Ei kummitukset syöny myrkkynuokaa. Se kummitus otti ne arteet ja herkut. Aamulla ne heräs ja oli paljon hekrkuja, noita anto ne takas kun se ei tykänny yhtään ihmisten herkuista. Sitte se noita kuoli kun se söi niitä karkkeja. Noita oikeesti vahingossa kuoli, kun se meni sinne soppaan. Noita söi ne myrkkysopat itse.

LIITE 4: Kysymysmoniste kasvattajille

MIETI NÄITÄ KYSYMYKSIÄ SEURAAVAAN ILTAPALAVERIIN JA TEE MUISTIINPANOJA.
KÄYDÄÄN LÄPI SITTEN YHDESSÄ.

Muistutus: Projektin tavoitteena oli **osallistaa** lapsia niin, että he saisivat itse keksiä, päättää, luoda ja toteuttaa. Lisäksi toiminta tähtäsi kokemukseen helmeläisten ”yhteisestä jutusta”. Teatteriprojektin tarkoitus oli luoda arjesta kokonaisvaltaista ja toiminnasta projektinomaista.

Mikä osallistavassa teatteriprojektissa onnistui mielestäsi hyvin?

Mikä projektissa ei onnistunut? Missä olisi ollut kehitettävää?

Mikä projektin toimintatavoissa oli sellaista, mikä oli tuttua ja helppoa?

Mikä projektin toimintatavoissa oli vaikeaa tai uutta?

Mikä projektin toimintatavoissa oli sellaista, mitä tahtoisit jatkaa tai Helmessä säilyttää?

Muuta
