



LAUREA
AMMATTIKORKEAKOULU
Yhdessä enemmän

”Sillon tekee mieli halia.” Lasten vuorovaikutus- ja tunnetaitoja tukemassa draamakasvatuksen keinoin.

Virtanen, Anu

2017 Laurea

Laurea-ammattikorkeakoulu

"Sillon tekee mieli halia." Lasten vuorovaikutus- ja tunnetaitoja tukemassa draamakasvatuksen keinoin.

Virtanen Anu
Sosionomikoulutus
Opinnäytetyö
Toukokuu, 2017

Laurea-ammattikorkeakoulu
 Sosionomikoulutus
 Sosionomi (AMK)

Tiivistelmä

Virtanen Anu

”Sillon tekee mieli halia.” Lasten vuorovaikutus- ja tunnetaitoja tukemassa draamakasvatuksen keinoin.

Vuosi	2017	Sivumäärä	72
-------	------	-----------	----

Opinnäytetyön tavoitteena oli tukea draamakasvatuksen keinoin päiväkodin integroidun erityisryhmän lasten vuorovaikutus- ja tunnetaitoja. Toiminnalle oli päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmaa tukeva ja lapsiryhmän henkilökunnan havaintoihin perustuva tarve. Opinnäytetyö oli muodoltaan toiminnallinen opinnäytetyö, jonka toiminnallinen osuus toteutettiin eteläsuomalaisessa päiväkodissa keväällä 2017. Opinnäytetyössä selvitettiin miten prosessidraamatyöskentelyä voitiin käyttää tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettelussa sekä millaiseksi kasvattajat kokivat erilaisten draamaharjoitteiden hyödyntämisen mahdollisuudet omassa työssään.

Opinnäytetyön tietoperusta pohjautuu 3-5-vuotiaiden lasten kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen. Varhaiskasvatuksen kannalta ja siihen tausta-ajatuksena vaikuttavia kehitys- ja oppimisteorioita avataan pääpiirteissään ja niitä käytetään käytettyjen menetelmien perusteluissa. Työn kannalta keskeisiä käsitteitä varhaiskasvatus, draamakasvatus sekä vuorovaikutus- ja tunnetaidot avataan myös tietoperustassa. Prosessin toteutuksen kannalta merkityksellistä tietoperustaa ryhmän erityisyyden vuoksi ovat varhaiserityiskasvatus sekä autisminkirjon piirteisiin liittyvä teoretieto.

Opinnäytetyön toiminnallinen osuus koostui kahden viikon aikana toteutetusta kuudesta ohjattua draamatuokiosta. Tuokioilla käytetyistä harjoitteista koostettiin draamakokonaisuus-vihkonen päiväkodin myöhempää käyttöä varten. Vihkosen avulla prosessidraamaprojektin voi viedä myös päiväkodin muihin ryhmiin käytettäväksi.

Opinnäytetyön toiminnallisen osuuden arvioinnin perusteella draamakasvatusta voidaan kokonaisvaltaisen ilmaisullisuuden vuoksi hyödyntää hyvin tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettelussa varhaiskasvatuksessa. Kommunikaatioita tukevien ja korvaavien menetelmien käyttöä ohjaamisen tukena tulee hyödyntää varsinkin erityisvarhaiskasvatuksen piirissä olevien lasten ohjauksessa. Vaikka harjoitteet liitettiin toiminnassa käytettyyn kehysatuun ja tukivat opettavaa asiaa, prosessidraaman perusideaa ei täysin saavutettu. Prosessidraaman näkökulmasta lapsia olisi tullut osallistaa enemmän kehysten luomiseen ja roolien kehittelyyn. Kokeuttomuus draamaohjaajana tuli esiin prosessidraaman suunnitteluvaiheessa ja projektin alussa, mutta vahvistui projektin aikana.

Asiasanat: varhaiskasvatus, varhaiserityiskasvatus, autismin kirjo, draamakasvatus, vuorovaikutus- ja tunnetaidot

Anu Virtanen

"It Makes Me Feel Like Hugging" Supporting Children's Ability to Deal with Social Interaction and Emotional Skills by Drama Education

Year	2017	Pages	72
------	------	-------	----

The objective of this Bachelor's thesis was to support social interaction and emotional skills by drama education in early childhood education. The need for this project came out from observations of the educators of this integrated special child group. The project also supported the plan of early childhood education that has been composed in the cooperative day-care center.

The survey was carried out by practice-based ways using drama education and elements of experimental drama. The practice-based part of thesis was carried out at a daycare center in Southern Finland in March 2017. The present thesis aims at finding out how experimental drama could be used to support social interaction and emotional skills in this integrated special child group and how the educators of child group feel using different drama exercises as a part of their their own work.

The theoretical part of this thesis focuses on growth, development and learning of three to five year-old children. Early childhood education and the affecting development and learning theories are outlined and they are used in the reasoning of the methods. Because early childhood education is based on different theories of children's development and learning theories are they used to apply the methods that has been used in drama sessions. The essential concepts of this thesis are early childhood education, drama education and commerce and emotional skills are also outlined in this thesis. Concerning the implementation of the process the most meaningful theories are early childhood special education and autistic spectrum.

The empirical part of the survey included six sessions that were carried out in a two week period. The practices/drills that were performed in the sessions were compiled into a booklet for the educators. With the booklet this project can be used also in other groups in the day-care center.

The results of the survey showed that drama education is a useful way to support children's social interaction and emotional skills because of among other things overall expression. The results are based on the educator's evaluation of the used drills. In education and teaching in early childhood special education it's important to use methods to support and replace communication. Only then it's possible for everyone to participate in the lessons in their own individual ways. Even though the drills were connected to a fairy tale that was read during the first session and they supported the practiced aspect the main goal of experimental drama couldn't be reached. The children should have been able to plan roles and the environment that was used in the sessions. Also inexperience in teaching came out already when planning and the initializing the project. Fortunately it strengthened during the practical part of survey.

Keywords: early childhood education, early childhood special education, autistic spectrum, drama education, commerce and emotional skills

Sisällys

1	Johdanto	6
2	Opinnäytetyön muoto ja tavoite	7
3	3-5-vuotiaan lapsen kasvu, kehitys ja oppiminen	7
	3.1 Kehitys- ja oppimisteorioita	8
	3.2 Leikin kehitys	10
	3.3 Vuorovaikutus- ja tunnetaidot	11
4	Varhaiskasvatus.....	13
	4.1 Varhaiserityiskasvatus	14
	4.1.1 Sosioemotionaalinen erityinen tuki	15
	4.1.2 Autismin kirjo	15
	4.2 Draamakasvatus	16
5	Toteutus	19
	5.1 Toteutuskerta 1: tutustuminen toisiin ja draamaan	21
	5.2 Toteutuskerta 2: ilo ja suru	23
	5.3 Toteutuskerta 3: suru	26
	5.4 Toteutuskerta 4: vihaisuus	28
	5.5 Toteutuskerta 5: pelko	30
	5.6 Toteutuskerta 6: ystävyys	32
	5.7 Draamakokonaisuus-vihkonen	35
6	Arviointi.....	35
	6.1 Ryhmän henkilökunnan arviot toiminnasta	38
	6.2 Yksittäisten toteutuskertojen arviointi	40
	6.3 Oman oppimisen arviointi	42
7	Yhteenveto	44
8	Pohdinta	46
9	Luotettavuus ja eettisyys.....	49
	Lähteet	51
	Kuviot.....	53
	Taulukot	54
	Liitteet	55

1 Johdanto

3-6-vuotiaat lapset alkavat leikkiä roolileikkejä ja kaipaavat entistä enemmän kavereita leikeihinsä, jolloin draamaleikki antaa hyvän mahdollisuuden opetella yhdessä olemisen pelisääntöjä (Toivanen 2010, 106). Opinnäytetyön tietoperustassa kuvataan lyhyesti draamakasvatuksen näkökulmasta leikin kehitystä sekä oppimisteorioita. Opinnäytetyön tietoperusta pohjautuu varhaiskasvatusikäisten lasten kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen sekä näihin vaikuttaviin tekijöihin. Teoriaosuudessa kuvataan opinnäytetyön näkökulmasta merkityksellisiä varhaiskasvatukseen vaikuttavia kehitysteorioita. Kuvauksessa keskitytään niiden näkemysseen 3-5-vuotiaan lapsen kehityksestä. Lisäksi draamankasvatukseen ja nimenomaan prosessidraamaan liittyvä kirjallisuus ja tutkimukset sekä niissä käytettävät menetelmät ovat olennainen osa opinnäytetyössä käytettävää tietoperustaa.

Jotta hyvää ja laadukasta varhaiskasvatusta voidaan toteuttaa, on oltava näkemys siitä, miksi ja miten varhaiskasvatusta toteutetaan. Käytänteiden suunnittelun taustalle tarvitaan myös lasta koskevaa sekä teoreettista että käytännöllistä tietoa. Kaiken varhaiskasvatuksessa tapahtuvan toiminnan on oltava pedagogisesti perusteltua, joten toimintaa suunniteltaessa on tärkeää ottaa huomioon eri teorioita lapsen kehityksestä ja oppimisesta. Erityispedagogiikkaan, autismin kirjoon sekä sosioemotionaaliseen erityiseen tukeen liittyvä kirjallisuus ja tutkimukset liittyvät tietoperustaan asiakasryhmän perusteella. Varhaiskasvatuslaki, valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta laadittu kunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma, sekä päiväkodin ja ryhmän omat varhaiskasvatussuunnitelmat ohjaavat toimintaa sekä asettavat reunaehdot, joiden sisällä toimintaa toteutetaan.

Tunteet luovat taustan kaikelle ihmisten väliselle vuorovaikutukselle ja ovat näin merkittävässä asemassa ihmissuhteiden laadun, pysyvyyden ja mielekkyyden näkökulmasta (Kerola & Kujanpää 2009, 149). Tunnetaitoja harjoitellessa on nimettävä konkreettisia kehon osia, missä tietty tunne voi tuntua ja mikä tunne aiheuttaa minkäkin laisia ilmeitä. Tunnetaitojen opettelu on osa sosiaalisia taitoja. (Autismisäätiö 2017b.) Draamakasvatusta sosiaalisten taitojen käsittelyssä on käytetty aiemminkin. Sen sijaan draamakasvatusta tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettelussa erityisvarhaiskasvatuksessa ei ole juurikaan tutkittu. Myöskään koko lapsiryhmälle toteutettua toimintaa ei ole ollut.

Yhteistyöpäiväkoti on osallisena kansainvälisessä EU:n Erasmus+ Media Education For Young Children And Preventing Bullying - hankkeessa. Hanke on alkanut vuonna 2015 ja kestää vuoteen 2018 asti. Hankkeen tavoitteena on mediakasvatuksen avulla vaikuttaa kiusaamisen ehkäisyyn. Keväällä 2017 hankkeen painopisteessä on kaverisuhteiden ja ongelmien ratkaisun tematiikka draaman, musiikin, runojen ja tarinoiden avulla. (Erasmus+ FairKIT 2015-2018.)

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukeminen pedagogisen draaman keinoin lapsiryhmässä sopii tähän tarpeeseen niin sisällöllisesti kuin ajallisesti.

2 Opinnäytetyön muoto ja tavoite

Opinnäytetyö on muodoltaan toiminnallinen opinnäytetyö, mikä tarkoittaa projektia, jolla on työelämälähtöinen tarve ja jossa yhdistyy ammatillinen käytäntö ja teoreettinen tieto. Opinnäytetyön lopputuote on kuusi toteutuskertaa käsittävä, teoriaan pohjautuvaa toiminnallista ja osallistavaa draamatyöskentelyä sisältävä prosessidraamaprojekti. Tämän lisäksi projektista laaditaan päiväkodille draamakasvatus-vihkonen (Liite 1), johon dokumentoidaan prosessin aikana käytetyt menetelmät.

Seuraavat tutkimuskysymykset kulkevat punaisena lankana opinnäytetyön ajan.

1. Miten prosessidraamatyöskentelyä voidaan käyttää tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisessa?
2. Millaiseksi päiväkodin henkilökunta kokee draamatoiminnan hyödyntämisen mahdollisuudet omassa työssään?

Opinnäytetyön tavoitteina ovat 3-5-vuotiaiden lasten vuorovaikutus- ja tunnetaitojen vahvistaminen ja kehittäminen draamakasvatuksen ja erityisesti prosessidraaman/ pedagogisen draaman keinoin. Projektilla on ryhmän kasvattajien havaintoihin perustuva pedagogisesti perusteltu tarve ja tarkoitus ja sen jokaiselle toimintakerralle määritellään omat tavoitteet, toteutukset ja arvioinnit. Ryhmässä toivotaan myös leikin kautta saavutettavaa spontaania iloa toisten lasten kanssa. Tavoitteena on lisäksi selvittää, kuinka ryhmän kasvattajat ja avustajat arvioivat yksittäisten daaramaharjoitteiden soveltuvuutta omaan käyttöön sekä yleisesti varhaiskasvatuksessa käytettäväksi. Projektin aikana käytetyistä harjoitteista laaditaan draamakokonaisuusvihkonen, jota yhteistyölapsiryhmässä voidaan jatkossa hyödyntää. Vihkosen toivotaan antavan virikkeitä toteuttaa vastaavaa toimintaa myös päiväkodin muissa lapsiryhmissä.

Opinnäytetyöhön liittyy myös opiskelijan omia oppimistavoitteita, joita ovat ryhmänohjaustaitojen kehittyminen niin yleisesti kuin nimenomaan draamaohjaukseen liittyen. Opiskelijan tavoitteena on oppia suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan varhaiskasvatuksessa toteutettavaa toimintaa sekä raportoimaan siitä ammatillisesti.

3 3-5-vuotiaan lapsen kasvu, kehitys ja oppiminen

Lapsi ei ole irrallaan siitä kontekstista, missä on kasvanut, joten kehitys- ja yksilöpsykologisen tiedon lisäksi varhaiskasvatuksen suunnittelussa tulee huomioida jokaisen lapsen elämäntilanteeseen liittyvät kehitysyhteisöt ja vertaisryhmät oppimisen kontekstina. Kasvattajan tulee luoda tilanteita, joissa kasvattaja yhteistyössä lasten kanssa pohtii lapsia itseään kiinnostavia aiheita

ja yrittää löytää vastauksia heitä askarruttaviin kysymyksiin. Tällöin lapsen kognitiivinen prosessointi ja tietoisuus omasta oppimisesta ja ajattelusta kehittyvät. Varhaiskasvatuksessa on tärkeää tukea lasten omaa lähiryhmää eli lapsiryhmää, jossa hän toimii, sekä auttaa tätä ryhmää yhteisöllisyyteen. Tällöin lapsi oppii tuntemaan turvallisuutta omassa lapsiryhmässä, mikä taas auttaa lasta suhtautumaan tehtäviin, leikkiin ja oppimiseen rohkeasti ja luottavaisesti. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 178; Kronkvist 2016, 13-14.)

Kehitys ja oppiminen ovat Kronkvistin (2016) mukaan lähellä toisiaan ja ns. kietoutuneet toisiinsa sosiokulttuurisesti eikä niitä tulisi tarkastella toisistaan irrallisina ilmiöinä. Oppimista tapahtuu koko ajan ja on havaittu, että esimerkiksi leikki edistää kouluvalmiuksia. Varhaisvuosina oppimisella tarkoitetaan, että luodaan suotuisat olosuhteet lapselle luontaiselle toiminnalle. Esimerkiksi roolileikki tukee mm. lapsen itsesäätelyn kehittymistä, mikä syntyy roolien seuraamisesta sekä niissä toimisesta. (Kronkvist 2016, 21.) Lapsen tiedot ja taidot kehittyvät aina jossakin kehityksellisessä kontekstissa, esimerkiksi varhaislapsuudessa koti- ja päiväkotiympäristössä erilaisissa vuorovaikutussuhteissa. Suotuisa kasvuympäristö, toimintojen johdonmukaisuus, ennakointi sekä lapsen arvostus ovat tekijöitä, jotka rakentavat lapsen peruluottamusta häntä hoitavia aikuisia kohtaan ja luovat näin edellytykset oppimiselle ja sosiaaliselle ja emotionaalille kasvulle. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruopila 2015, 22)

3.1 Kehitys- ja oppimisteorioita

Varhaiskasvatuksen tieteellinen pohja on monitieteellinen ja erityisesti kehityspsykologia on vaikuttanut varhaiskasvatuksen käytänteisiin ja teorioihin niiden takana (Viitala 2014, 20). Tunnetuimmat kehityspsykologian teoriat ovat Sigmund Freudin ja Erik H. Eriksonin psykodynaamiset teoriat sekä Jean Piaget'n konstruktivistinen teoria. Näitä kutsutaan vaiheteorioiksi, joiden mukaan kehitystä tarkastellaan vaiheittain etenevänä prosessina, jossa jokaisella kehitysvaiheella on oma merkityksensä. Nämä ihmisen kehitysteoriat liittyvät ikään liittyvään osaamiseen, taitoihin sekä kykyyn hankkia tietoa. Vygotskin kulttuurihistoriallinen teoria ei ole vaiheteoria, vaikkakin hänen mukaan ihmisen kehityksessä on kehitysperiodeja, jotka koskevat kehityksen sosiaalisia tilanteita ja oppimisen mahdollisuuksia niissä. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 158-166; Kronkvist 2016, 16-17.) Opinnäytetyön kontekstin perusteella seuraavassa kuvataan pääpiirteissään Vygotskin kehitysteoriaa sekä behavioristista, kognitiivista, konstruktivistista sekä sosiokulttuurista oppimisteoriaa.

Lev Vygotskyn (1896-1934) kulttuurihistoriallisen teorian mukaan ihmisen kehityksen avaimena toimii todellisuuden sisäistämisprosessi. Tässä prosessissa ihmisen ulkoinen ja sosiaalinen toiminta muuttuu aktiivisen omaksumisprosessin myötä ihmisen yksilölliseksi tavaksi toimia. Lapsen kehityksessä on Vygotskin mukaan erilaisia sosiaalisten tilanteiden kehitysperiodeja: ensimmäisen elinvuoden aikana emotionaalinen vuorovaikutus aikuisen kanssa, toisen

ja kolmannen elinvuoden aikana esineellinen toiminta, 3-6-vuotiaana roolileikki ja kouluikään siirryttäessä oppimistoiminta. Jokaisessa kehitysperiodissa tapahtuu laadullista muutosta sosi-aalisissa vuorovaikutustilanteissa ja kyseessä on muutosprosessi, josta syntyy jotakin uutta. Kulttuurihistoriallisen teorian mukaan lapsen kehitys on yhteydessä siihen sosiaaliseen, kulttuuriseen ja historialliseen ympäristöön, johon lapsi on syntynyt ja jossa hän elää. Ympäristö tuottaa jokaisen kulttuurin arvot ja kulttuurisen käyttäytymisen muodot ja lapsi sisäistää ne omakseen sekä tuo samalla oman henkilökohtaisen lisänsä olemalla aito toimiva subjekti vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 165-166.)

Vygotskin kehitysteoriaa pidetään myös kasvatusteorian, koska hänen mukaan lapsen kehitystä ei tule nähdä erillään oppimisesta ja opetuksesta. Hänen mukaan kasvatusta on olennainen osa sosiokulttuurista toimintaa, mutta mikä tahansa kasvatusta ei kuitenkaan tue kehitystä. Kasvatusta on kuljettava kehityksen edellä ja näin tukea lapsen lähikehityksen vyöhykettä. Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan aktuaalisen kehitystason (mitä lapsi jo hallitsee), lapsen itsenäisen osaamisen sekä potentiaalisen kehitystason (mitä lapsi tulee myöhemmin hallitsemaan), aikuisen ohjauksessa tai osaavampien ikätovereiden kanssa yhteistyössä savuttettavaa, oppimispotentiaalia. Lähikehityksen vyöhykkeen keskeinen psyykinen perusprosessi on sisäistäminen. Oppimisen kannalta on tärkeää että lapsi tekee kulloinkin juuri sen verran kuin on tarpeellista. Ihanteellisinta olisi, etteivät lähikehityksen vyöhykkeellä toimivat osapuolet olisi osaamiseltaan tasavertaisia, mutta heidän suhteessaan tulisi vallita yhteinen ymmärrys tehtävästä ja toiminnan tavoitteista. Vygotskin mukaan myös leikki luo lapselle lähikehityksen vyöhykkeen, koska leikki luo mielikuvitustilanteen ja on samalla kehityksen lähde. Leikillä on myös tärkeä merkitys kielen ja ajattelun kehittymisessä sekä tuottamisessa. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 166-170, 174, 175.)

Oppimisteorioita on useita ja niillä tarkoitetaan yleisesti sitä näkökulmaa, josta oppimista tarkastellaan. Kasvattajan näkemys oppimisesta vaikuttaa siihen tapaan, miten hän työskentelee lasten kanssa ja opettaa heitä. Behaviorististen teorioiden mukaan ihmisen käyttäytymisessä tapahtuu muutoksia joko käyttäytymisen määrässä, muodossa tai tavassa. Näiden teorioiden mukaan oppimista tapahtuu kun ympäristössä rakennetaan ärsykeitä niin, että lapsi pystyy reagoimaan niihin ja hänen käyttäytymisensä saa jonkinlaisen vahvistuksen. Oppiminen etenee pienin askelin erityyppisen vahvistamisen kautta ja lapselta odotetaan aktiivista toimintaa ja reagointia ärsykkeisiin. Tarvittaessa opittava asia pilkotaan pienemmiksi palasiksi, jolloin oppiminen on helpompaa ja eteneminen mahdollistuu. (Kronkvist 2016, 18.)

Kognitiivisissa teorioissa korostetaan tiedon organisointia ja prosessointia. Niissä korostuvat varsinkin, mitä lapsi tietää ja miten hän on päätenyt tietämykseensä. Nämä teoriat eivät niinkään keskity oppimiseen tekemisen ja toiminnan kautta, joten ne eivät vastaa pienen lapsen tapaan oppia nimenomaan tekemällä. Varhaiskasvatuksikäisen lapsen luonnollisin oppimisen

muoto on leikki. Kognitiivista teorioissa on kuitenkin tarkastelemisen arvoista ajattelemisen ja aktiivisen tiedonhankinnan merkitys oppimisen näkökulmasta. (Kronkvist 2016, 18-19.) Konstruktivististen teorioiden mukaan lapsen ja ympäristön välinen vuorovaikutus on merkityksellistä oppimisen kannalta. Yksilöllinen konstruktivismi näkee lapsen oman aktiivisuuden keskeisessä asemassa oppimisessa ja tiedon rakentumisessa. Sosiaalinen konstruktivismi kuvaa tiedon rakentumisen sosiaalista luonnetta. Näissä teorioissa lasta rohkaistaan ottamaan selvää ja kehittämään omaa tietämystään asioista sekä ilmiöistä. (Kronkvist 2016, 19.)

Sosiokulttuuriset ja kontekstuaaliset teoriat lähtevät ajatuksesta, että oppiminen on kulttuurinen ja vuorovaikutuksellinen prosessi. Sosiokulttuurinen teoria näkee lapsen tulevan yhteisönsä jäseneksi pikkuhiljaa omaksumalla mm. yhteisön kielen, tiedot ja taidot. Sosiokulttuurinen teoriaa korostaa oppimisen sosiaalista ja kulttuurista luonnetta kun taas kontekstuaalinen oppimisteoria näkee lapsen osana ympäristöään eli kontekstia. Molempien teorioiden mukaan oppimien nähdään kokonaisvaltaisena ja dynaamisena prosessina, jossa oppija kasvaa osaksi kulttuuria samalla kun kulttuuri kehittyy yksilön osallistumisen ja toimijuuden myötä. Lasta ei siis voi erottaa erilliseksi siitä kasvuympäristössä, jossa hän on kasvanut ja jonka puhutavan ja taidot hän on omaksunut. (Kronkvist 2016, 20.)

3.2 Leikin kehitys

Leikkiminen ja sadut ovat oleellinen osa lapsen kehitystä. Leikki kehittää mm. kehonhallintaa, luovuutta ja sosiaalisia taitoja. Sadut taas vahvistavat mielikuvitusta ja eläytymisen taitoja sekä opettavat lasta kuuntelemaan muita ihmisiä. Kun lapsi sadun kautta kurkistaa erilaisten hahmojen elämään, hän oppii samalla elämäntaitoja, empatiaa sekä myötätuntoa, jotka nähdään merkittävänä mielenterveyden suojatekijöinä. (Marjamäki, Kosonen, Törrönen & Hannukkala 2015, 15.) Narratiivisten tarinankerrontataitojen avulla lapsi voi ilmaista omia tunteitaan ja ajatuksiaan toisille. Lapsille luetut sadut vahvistat lapsen tarinankerrontaitoja ja lapsi oppii yhdistämään luetun tarinan näkemänsä kuvakirjan kuviin. Tämän kautta lapsi oppii lisäämään leikkeihinsä tarinallisuutta ja samalla vahvistaa sosiaalisia taitojaan. (Nurmi ym. 2015, 53.) Leikki on lapselle ominainen oppimisen ja kokemusten jakamisen muoto. Lapsen leikkitaidot kehittyvät iän myötä ja ikäkaudelle ominaisten leikkitaitojen ja - sisältöjen tuntemus on tärkeää kasvattajille. Leikin sisällöt koostuvat esine- ja toimintaleikeistä (½-3v), rakenteluleikeistä (3v), roolileikeistä (4v), sääntöleikeistä (5v) sekä fyysistä aktiviteettia vaativista leikeistä (kaikki ikävaiheet). (Nurmi ym. 2015, 65.)

3-6-vuotiaat lapset alkavat leikkiä roolileikkejä ja kaipaavat entistä enemmän kavereita leikkeihinsä, jolloin draamaleikki antaa hyvän mahdollisuuden opetella yhdessä olemisen pelisääntöjä (Toivanen 2010, 106). Roolileikeissä lapsi harjoittelee yhteistoiminta- ja vuorovaikutustaitoja sopimalla leikkijöiden kesken esimerkiksi tapahtumien kulusta. Kolmevuotias lapsi

tarvitse vielä aikuisen apua lyhyissä roolitoiminnoissa. Iän karttuessa roolileikki on enemmän lasten itsensä suunnittelemaa, tarinallisempaa ja joustavampaa. Kuvitteelliset tapahtumat edellyttävät, että lapsilla on kokemuksia leikin aiheesta ja sitä myöten he voivat kehittää leikki-ideaa. (Nurmi ym. 2015, 69.)

Leikkiä havainnoimalla voidaan tarkastella lasten tapaa lähestyä sosiaalisia tilanteita ja miten he niissä käyttäytyvät. Leikkiessä lapsi myös oppii toimimaan toisten kanssa sekä solmimaan ystävyys-suhteita ja tarkastelemaan asioita toisten lasten näkökulmasta. Oleellinen leikin edellytys on kyky huomata, miten leikkiin osallistujat kokevat leikin. Leikki lisäksi heijastaa ja edistää sosiaalisten taitojen kehitystä. Leikki soveltuu hyvin kasvatukseen ja opetuksen välineeksi sekä antaa arvokasta tietoa lapsen kehityksestä. Vaikka lasten leikki on usein spontaania, voi aikuinen monipuolistaa leikkiä yhdessä lapsen kanssa ideoimalla. Tällöin aikuisen tehtävä on tukea lapsia keskinäiseen leikkiin ja yhteiseen kanssakäymiseen sekä varmistaa, että kaikki saavat onnistumisen kokemuksia. (Nurmi ym. 2015, 70-71.) Leikin kautta lapsella on myös mahdollisuus oppia vuorovaikutustaitoja, tunteiden kokemista sekä tunnetaitoja. (Marjamäki 2015, 16.)

3.3 Vuorovaikutus- ja tunnetaidot

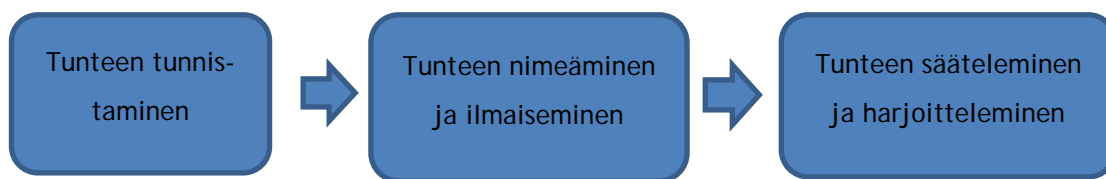
Vuorovaikutustaitoihin liittyy vaiheittainen kehitys aina turvallisesta hoivasuhteesta ja esikielellisestä kommunikaatiosta äänneiden oppimiseen. Lapsi pyrkii olemaan vuorovaikutuksessa häntä hoitavien aikuisten kanssa eli on ns. ympäristöönsä suuntautunut. Lasta hoitavan aikuisen on osattava tulkita lapsen tarpeita (sensitiivisyys) oikein ja näin vastata lapsen tarpeisiin (responsiivisuus). John Bowlbyn luoman kiintymyssuhdeteorian mukaan lapsi ja häntä hoitava aikuinen kiinnittyvät toisiinsa tiiviin ja vastavuoroisen hoivasuhteen kautta. Teorian mukaan aikuisella tulee olla halu vastata lapsen tarpeisiin sekä vahva tunneside lapseen. Tämän myötä lapsi saa vastinetta perustarpeilleen, minkä jälkeen lapsi voi vähitellen kiinnittyä aikuisen myös tunnetasolla. Puhutaan perusturvallisuuden takaamisesta. Kiintymyssuhdeteoriassa keskeistä on lasta hoitavan aikuisen emotionaalinen läsnäolo ja hänen taitonsa vastata niin myönteisiin kuin kielteisiin tunteisiin. (Nurmi ym. 2015, 34-38.)

Tunnetaitojen vahvistamisella on myös lapsen mielenterveyttä suojaava vaikutus. Mielen hyvinvointia tarkastellaan usein suojaavien- ja riskitekijöiden näkökulmasta. Suojaavilla tekijöillä tarkoitetaan esimerkiksi turvallista kiintymyssuhdetta ja tunnetta hyväksytyksi tulemisesta. Oppiessaan sanoittamaan tunnetilojaan, lapsi oppii aikuisen avustuksella myös hakemaan tarvitessaan apua tilanteissa, joissa tuntee, ettei itse pärjää. (Marjamäki ym. 2015, 13.)

Esikielellinen kommunikaatio lähtee lapsen tarpeesta saada toiselta ihmiseltä huomiota. Varhaisen kommunikaation tavoite on jaettu tarkkaavaisuus, jossa aikuinen ja lapsi kommunikoi- vat keskenään ja luovat samalla tarkkavaisuutensa samaan esineeseen sekä toisiinsa. Jaettu tarkkaavaisuus on pohja mielen teorian kehittymiselle. Mielen teoriaksi kutsutaan taitoja aja- tella mitä toisten ihmisten mielessä liikkuu. Se on kaiken sosiaalisen vuorovaikutuksen kan- nalta erittäin keskeinen taito oppia, koska sen avulla lapsi pystyy omien kokemusten tai eri- laisten sosiaalisten vihjeiden perusteella päättämään mitä hänen kohtaamallaan toisella ih- misellä liikkuu mielessä. Lapsi osaa synnynnäisesti reagoida kielellisiin ärsykkeisiin ja näiden sekä muiden synnynnäisten valmiuksien yhdistelmistä syntyy kehityksen kuluessa uusia tai- toja, jotka mahdollistavat kielen oppimisen, mikä on olennainen osa vuorovaikutusta ja kom- munikointia. (Nurmi ym. 2015, 36-40.)

Sosiaaliset taidot kehittyvät lapsen ollessa vuorovaikutuksessa eri elämänpiireihinsä liittyvissä rooleissa. Kielitaidon kehittyessä lapsi oppii ilmaisemaan itseään paremmin ja toimimaan ver- taisryhmissä esimerkiksi roolileikkeissä. Roolileikeissä lapsella on mahdollisuus harjoitella li- sää tunne- ja vuorovaikutustaitojaan. Leikkitaitojen kehittyessä lapsi oppii huomioimaan ver- taisryhmässä tapahtuvia toisten lasten ehdotuksia ja mielipiteitä sekä vastaamaan niihin. So- siaalisten taitojen kehittymiseen voidaan vaikuttaa suorasti ja epäsuorasti. Suoraa vaikutta- minen on niissä tilanteissa, joissa esimerkiksi kasvattajat järjestävät leikkitalanteita lapsille ja valvovat leikkiä ja siinä tapahtuvaa vuorovaikutusta sekä tarvittaessa puuttuvat esiin tuleviin konflikteihin. Epäsuoraa vaikuttamista taas on perheen tai muun kasvuympäristön sisäinen vuorovaikutus ja sen sisältämä ilmapiiri ja keskinäiset vuorovaikutussuhteet. (Nurmi ym. 2015, 61-64.)

Tunteet luovat taustan kaikelle ihmisten väliselle vuorovaikutukselle ja ovat näin merkittä- vässä asemassa ihmissuhteiden laadun, pysyvyyden ja mielekkyyden näkökulmasta. Tunteet ilmenevät kolmella tasolla, fyysisellä, kokemuksellisella ja ilmaisullisella tasolla. Tunteiden kokeminen on aina yksilöllistä vertailua siitä mitä reaktioita se on oman kokemuksen mukaan aiemmin itsessä aiheuttanut. Tunteet ilmenevät liikkeissä, äänensävyissä, kiihtymisenä, akti- voitumisena ja ilmeissä. Tunneilmaisuuun vaikuttavat vahvasti ympäristö, vuorovaikutustilan- teet sekä toiset ihmiset. Lapsen tunnetaitojen puutteet voivat näkyä hänen kyvyssä leikkiä, solmia kontakteja ja tulla toimeen ikätovereidensa kanssa. Lapsella voi olla myös haasteita tunnistaa oman toiminnan osuutta toisen tunnekokemuksiin ja siitä seuraaviin reaktioihin. Monet autismin kirjon lapset oppivat tunnistamaan kuvista ja kasvojen ilmeistä perustunteet kuten ilon, surun, pelon, vihan, inhon ja hämmästyksen, mutta vaikeutta heille tuottaa tun- teen syyn tiedostaminen ja kuvaaminen. (Kerola & Kujanpää 2009, 149-151.)



Kuvio 1: Tunnetaitojen harjoittelun kaava

Tunnetaitojen harjoittelu noudattaa kaavaa (Kuvio 1), joka lähtee tunteen tunnistamisesta ja etenee tunteen nimeämisen ja ilmaisemisen kautta tunteen säatelemiseen ja harjoitteluun. Tunnetaitojen harjoittelussa kuvalla on keskeinen merkitys, koska sen avulla on helpompaa hahmottaa tunnetta, joka muuten on abstrakti käsite. Mikäli kielellisessä kommunikaatiossa on puutteita, kuvaa tarvitaan myös kommunikoinnin apuvälineenä. Kerolan ja Kujanpään (2009) mukaan mikään yksittäinen menetelmä ei takaa tunnetaitojen oppimista, koska lapsilla on yksilölliset taidot oppia uutta. Ryhmätilanteet ovat oiva mahdollisuus opetella tunnetaitoja, koska jäljittely on spontaani tapa oppia tunnetaitoja. Kaiken tunnetaitoharjoitusten lähtökohta on opetella myötätunnon ja empatian kokemuksia. Jotta lapselle voi opettaa tunnetaitoja, on kasvattajan osattava tietoisesti myös nimetä omia tunteitaan ja kertoa, miltä hänestä itsestään tuntuu sekä näytettävä omat tunteensa selkeästi. Aikuisen on hyvä kysyä lapselta tunnetaitoharjoitusten ja arjen keskellä miltä lapsesta tuntuu, miksi ja mitä siitä seuraa. Kun lapsi oppii kuvaamaan ja ilmaisemaan omaa tunnekokemustaan ja tulee näin ymmärretyksi ja kohdatuksi, hänen ei enää tarvitse purkaa turhautumistaan epäsovivalla käytöksellä. (Kerola & Kujanpää 2009, 153.)

4 Varhaiskasvatus

Varhaiskasvatus on alle kouluikäisten lasten parissa tapahtuvaa vuorovaikutuksellista toimintaa ja osa suomalaista koulutusjärjestelmää. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on tukea ja edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista ja siinä painottuu pedagogiikka. Yhteiskunta järjestää ja valvoo sekä tukee Suomessa järjestettyä suunnitelmallista ja tavoitteellista varhaiskasvatusta, jota ohjaavat lakien ja asetusten lisäksi valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta laadittu paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma, sekä päiväkodin, ryhmän ja jokaisen lapsen henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat. Lisäksi varhaiskasvatuksessa tehdään paljon verkostoyhteistyötä lapsen eri elämäntilanteisiin kuuluvien tahojen kuten neuvolan sekä eri opetus-, sosiaali-, terveys-, kulttuuri- ja liikuntatoimien kanssa. Verkostoyhteistyön tavoitteena on mahdollisimman varhainen puuttuminen, jotta lapsella huomattuihin erilaisiin tuen tarpeisiin saataisiin tukea riittävän ajoissa. Myös sosiaalitoimien kanssa tehtävää yhteistyötä varten on oltava selkeät yhteistyökäytännöt niitä tilanteita varten, joissa tarvitaan keskustelua yksittäisen lapsen asioista tai viranomaisen puuttumista tilanteeseen. (Stakes 2005, 10-13; Opetushallitus 2016, 8, 14-16.)

Laadukkaan varhaiskasvatuksen kannalta on tärkeää, että niin kasvatusyhteisöllä kuin yksittäisellä kasvattajalla on vahva ammatillinen osaaminen ja tietoisuus sekä varhaiskasvatukseen että monitieteelliseen pedagogiseen tutkimustietoon ja pedagogisiin menetelmiin perustuva kokonaisnäkemys lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. ”Varhaiskasvatuksessa on tärkeää painottaa lapsuuden itseisarvoista luonnetta, vaalia lapsuutta ja ohjata lasta ihmisenä kasvamisessa.” Ihmisenä kasvamisen ja yksittäisten kasvatus- ja sisältötavoitteiden yläpuolelle sijoittuvat kokoavat kasvatuspäämäärät; henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen, toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen sekä itsenäisyyden asteittainen lisääminen. Kasvattajan tehtävänä on huolehtia, että nämä kolme päämäärää ovat läsnä jokaisen lapsen arjen kasvatustilanteissa. Kaikessa toiminnassa kasvattaja on tietoinen yksittäisen lapsen kehitystasosta ja toimii sen huomioiden. (Stakes 2005, 11-13; Opetushallitus 2016, 14-16.) Varhaiskasvatustilanne määrittää varhaiskasvatuksen tavoitteiksi mm.

”kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, edistää lapsen toimimista vertaisryhmässä sekä ohjata eettisesti vastuulliseen ja kestäväan toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen sekä varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin” (Varhaiskasvatustilanne 2a§.)

4.1 Varhaiserityiskasvatus

Varhaiserityiskasvatus on yhdistelmä varhaiskasvatusta sekä erityiskasvatusta, erityispedagogiikkaa. Siinä yhdistetään toimintatapoja, joiden taustalla vaikuttaa inklusiivinen ajattelu-tapa, jonka mukaan kaikki lapset otetaan mukaan toimintaan ja jossa tähdätään maksimaaliseen osallisuuteen ja minimaaliseen ulkopuolelle jäämiseen. Varhaiserityiskasvatus onkin lähellä varhaiskasvatusta ja siinä käytetään pitkälti samoja toimintatapoja kuin varhaiskasvatuksessa. Varhaiserityiskasvatuksen taustalla vaikuttaa tieto varhaisten vuosien merkityksestä ihmisen myöhemmälle kehitykselle. Tämän pohjalta, lapsille, joilla havaitaan riskejä kehityksessä ja oppimisessa, suunnitellaan toimintaa, jolla pyritään vaikuttamaan myönteisesti kehityksen ja oppimisen suuntaan. Sosiaalinen malli, jossa yksilö nähdään osana sosiaalista yhteisöä, tähtää siihen, että yksilö itse ei ole ongelma. Mallin mukaan yhteiskunta ja yhteisö luovat esteitä, joiden vuoksi yksilö ei voi osallistua toimintaan omista lähtökohdistaan. Sosiaaliseen malliin sopii erityispedagogiikan inklusiivinen malli, johon tänä päivänä pyritään yhä enemmän ja jonka vuoksi erityistä tukea tarvitsevien lasten tulisi saada toimia kehitysyhteisöissään. (Viitala 2014, 21, 24.)

Varhaiskasvatuksessa tarjottava tuki on jaettu kolmiportaisen mallin mukaan, jonka tavoitteena on, että jokainen lapsi voisi kokea oppimisen iloa ja saada onnistumisen kokemuksia.

Mikäli varhaiskasvatus, oppimisympäristöt sekä niissä käytettävät menetelmät ovat laadukkaita, yksittäisen lapsen tuen tarve voi jäädä huomaamatta, koska ympäristö luo oppimisen ja tuen kannalta merkitykselliset oppimisen puitteet. Tällöin puhutaan yleisestä tuesta, mikä on ensimmäinen keino vastata kaikkien lasten tuen tarpeeseen. Yleistä tukea voi saada heti kun tuen tarve huomataan, eikä sen saamiseen tarvita erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä. Tehostettu tuki perustuu pedagogiseen arvioon ja sitä tarjotaan silloin kun lapsi tarvitsee säännöllistä tukea sekä useita tukimuotoja samanaikaisesti. Erityistä tukea lapsi saa silloin kun katsotaan esimerkiksi vamman tai sairauden vuoksi, ettei hän muilla keinoin voi saavuttaa kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteita. (Kronqvist 2016, 266.)

4.1.1 Sosioemotionaalinen erityinen tuki

Sosioemotionaalinen erityinen tuki ja sen tarve ilmenee lapsen käyttäytymisen kautta. Tämä tarkoittaa, että lapsi käyttäytyy niin, että käyttäytymisen seuraukset ovat epämiellyttäviä ja epätydyttäviä niin lapselle itselleen kuin ympäristölleen tai sellaisia, että niitä on muuten vaikea hyväksyä. Optimaalisen sosioemotionaalisen kehityksen aikana lapsi oppii taitoja, joiden avulla hän toimii vertaissuhteissaan ja näin lisää omaa hyvinvointiaan. Vertaissuhteet ovat merkityksellisiä myös lapsen oppimisen ja kehityksen näkökulmasta. Sosioemotionaalista erityistä tukea saavalle lapselle on tärkeää korostaa vertaissuhteiden merkitystä sosiaalisten suhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä. Vertaissuhteiden kautta luodut ystävyysuhteet lisäävät lapsen vaikutusmahdollisuuksia ja sitä kautta onnellisuutta. (Viitala 2014, 30,33.)

4.1.2 Autismin kirjo

Autismin taustalla on neurologinen kehityksen häiriö, josta aiheutuu ongelmia aivojen toimintaan ja aistihavaintojen käsittelyyn. Nämä ongelmat vaikeuttavat laaja-alaisesti lapsen oppimista ja kehitystä. Koska autismin perusongelmat kehittyvät oppimisen myötä erilaisiksi autistisiksi käyttäytymismuodoiksi, on oppimiseen vaikuttaminen kuntoutuksen ja kasvattamisen peruslähtökohta. (Kerola & Kujanpää 2009, 23-24.) "Autismikirjon häiriöt ovat neurobiologisia tiloja, joihin kuuluvat autismi, Aspergerin oireyhtymä, Rettin oireyhtymä, disintegratiivinen kehityshäiriö, laaja-alainen kehityshäiriö ja epätyypillinen autismi." Myös keskittymis- ja ylivilkkaushäiriöitä sekä Touretten syndroomaa esiintyy usein autismikirjon henkilöillä. "Diagnostisiin kriteereihin kuuluvat erilaiset poikkeavuudet kommunikaatiossa, sosiaalisessa kanssakäymisessä ja käyttäytymisessä." Aistipoikkeavuudet sekä motorinen kömpelyys ovat myös yleisiä. (Autismisäätiö 2017a.)

Autistiseen käyttäytymiseen liittyy monia piirteitä, jotka poikkeavat normaaleista käyttäytymismalleista. Sosiaaliseen kehitykseen liittyvät pulmat ilmenevät esimerkiksi niin, että lapsi

näyttää suhtautuvan toiseen ihmiseen kuin esineeseen tai vaikuttaa välinpitämättömältä toisia kohtaan. Autistinen henkilö saattaa myös olla yksinään ja vaikuttaa olevan omissa maailmoissaan, vaikka olisi fyysisesti hyvinkin lähellä ja läsnä muita ihmisiä. Autistisen lapsen puhe kehittyy normaalista kielenkehityksestä poikkeavasti ja kieli muodostuu ulkoa opituista ilmauksista ja lauseista. Myös ilmeitten ja eleiden ymmärtämisessä on suuria puutteita. Lisäksi abstraktien käsitteiden ymmärtäminen on autismin kirjon henkilöille hankalaa ja heidän on vaikea tarkastella asioita eri näkökulmista. Oudot käyttäytymispiirteet vaikuttavat autistisen henkilön sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja yksilön kehitykseen. Aistiärsyksiin liittyvät reaktiot kuten silittely, maistelu ja haistelu ovat autistisille henkilöille tapa tutkia ympäristöä. (Kerola & Kujanpää 2009, 25.) Autismiin liittyy haasteiden lisäksi paljon positiivisia puolia, vaikka monet piirteet voivatkin aiheuttaa arkielämän haasteita ja toimintakyvyn rajoitteita. (Autismisäätiö 2017a.)

Autismin kirjon lapsilla on erilainen sosiaalinen kehitys kuin normaalisti kehittyvillä lapsilla. Sosiaaliseen kehitykseen voidaan vaikuttaa myönteisesti erilaisilla menetelmillä. Jaettu tarkkaavaisuus ja mielen teoria ovat taitoja, jotka autismin kirjon lapsilta puuttuvat ja jotka ovat keskeisiä vuorovaikutustaitojen oppimisen kannalta. Kasvattajan tulee ymmärtää, mistä autismissa on kyse, jottei hän luule lapsen käyttäytyvän tahallaan sopimattomasti. Autismin kirjon lapselle on opetettava sosiaalisia ja kommunikoinnin taitoja, jotta hän saisi paremmat valmiudet selvitä sosiaalisista tilanteista. Opetuksessa tarvitaan jatkuvaa ohjaamista, useita toistoja eivätkä muutokset tapahdu nopeasti. Yhtenä opetusmenetelmänä voidaan käyttää käyttäytymisen muokkaamista mallin, vihjeiden ja palkitsemisen avulla esimerkiksi keskustelun tai katsekontaktin opettamista matkimalla. Matkimisen opittuaan, autistiset lapset hyötyvät ryhmän seuraamisesta, koska sitä kautta he saattavat oppia käyttäytymismalleja ja toimintatapoja erialisiin tilanteisiin. Myös itsehillintää, rentoutumista ja aggression suuntaamista muualle on opetettava. Vuorovaikutus- ja tunnetaitoja voi opettaa myös erilaisten roolileikkien ja sosiaalisen tarinan avulla. (Kerola & Kujanpää 2009, 39, 41.)

4.2 Draamakasvatus

Teatterin voi karkeasti jakaa kahteen osa-alueeseen, esittävään ja osallistavaan teatteriin. Draamakasvatus kuuluu jälkimmäiseen, osallistavan teatterin lajiksi ja yhdeksi taidekasvatuksen muodoksi, jossa leikitään ja tutkitaan fiktiota ja maailmaa erilaisten roolien kautta. Draamakasvatus tai draama on nimitys prosesseille joissa käytetään teatterin dramaturgisia keinoja, roolien, ajan, paikan ja tilan manipulointia, mutta ei välttämättä tähdätä ulkopuolisille tarkoitettuun esitykseen. Usein draaman sisällöt etsitään yhteiskunnasta ja kulttuurista, jolloin tutkittavat teemat liittyvät eettisiin aiheisiin. Draamakasvatuksessa todellinen tila ja aika, joita tarkastellaan, muuttuu yhteisestä sopimuksesta kuvitteelliseksi tilaksi ja ajaksi. Tässä tilassa ja ajassa esimerkiksi lapset voivat

aikuisen johdolla toimia erilaisissa rooleissa ja näin käsitellä teemoja, kuten kiusaaminen, monikulttuurisuus tai erilaisuus, joita saattaisi muuten olla hankala käsitellä. (Kotka 2011, 17; Heikkinen 2002, 41 & Toivanen 2010, 8-9.)

Draamakasvatuksella pyritään tukemaan lapsen itseluottamuksen, myönteisen minäkäsityksen, keskittymiskyvyn, tunneilmaisun, mielikuvituksen ja kielellisyyden kehittymistä sekä omien kehollisten toimintaedellytysten hahmottamista. Draamaleikki ja draaman muodot tukevat myös lapsen yhteistyötaitojen kehittymistä sekä kuvitteellisten ja todellisten tilanteiden välisen eron tunnistamista. (Toivanen 2009, 32.) Draamakasvatuksella voidaan kehittää lasten pitkäjänteisyyttä ja keskittymiskykyä. Se sopii mainiosti myös esimerkiksi maahanmuuttaja- ja erityislasten kanssa käytettäväksi menetelmäksi, koska se on kokonaisilmallisista toimintaa, jossa lapsi voi käyttää kehoaan ja ideoitaan itseilmaisun välineenä eikä ilmaisu ole sidoksissa vain kielelliseen ilmaisuun. (Toivanen 2009, 35.)

Draaman kirjoon kuuluu laaja määrä erilaisia draaman muotoja ja kasvattajan tehtävä on ottaa eri lähteistä löytämänsä draaman muodot ja työtavat käyttöön ryhmänsä kanssa. Hän voi muokata niitä ajan ja paikan sekä ryhmän tarpeiden mukaan niin, että hänen valitsemansa menetelmät palvelisivat mahdollisimman hyvin juuri tietyn ryhmän tarpeita. (Toivanen 2009, 32.) Leikeissä ja muissa työtavoissa on tärkeää sovittaa tuokion kesto ryhmän ikätasoa vastaavaksi. Tuokioiden jatkuvuus tuo turvallisuuden tunnetta ja toiminnan kehittäminen voi tapahtua pikkuhiljaa asteittain kohti vaativampia työskentelymalleja. Kirjallisuuden yhdistämien esimerkiksi draamaleikkiin on hyvä keino käsitellä ajankohtaisia teemoja. Osa työtavoista vaatii perehtymistä ja harjoittelua ensimmäisellä käyttöönottokerralla, joten niihin on syytä perehtyä huolella ennen ryhmään vientiä. (Toivanen 2009, 33.)

Draamatyöskentely lähtee aina lapsen ikätasoa vastaavasta toiminnasta ja sillä on tärkeä lapsen kielellistä kehitystä edistävä vaikutus. Draamatyöskentelyssä yhdistetään draaman eri elementtien lisäksi eri taidenaineet, lasten kokemukset sekä tietoaaines, joita hyödyntämällä voidaan työstää ajankohtaisia asioita esimerkiksi satujen ja tarinoiden kautta. (Toivanen 2009, 31.) Heikkisen (2002) mukaan draamatoiminnassa tulisi olla läsnä vakava leikillisuus, jolla hän tarkoittaa leikkiä, joka tapahtuu vallasta vapaalla alueella, ja jossa leikillisuus nähdään mahdollisuutena tutkia ja opiskella asioita yhdistämällä teoria käytäntöön sekä vielä tuntemattomien asioiden opiskeluun. (Heikkinen 2002, 44.)

Draamakasvatus ja erilaiset draamatilanteet sekä draamaleikki sopivat hyvin jo varhaiskasvatusikäisille lapsille. Draaman avulla voidaan yhdistää jo opittuja taitoja luovilla menetelmillä. Draamassa lasten erilaisuus ja oma aktiivisuus saavat tilaa. Draamassa oppiminen on kokonaisvaltaista oppimista, jossa yhdistyvät opetuksen sisällöt ja lasten oma kokemusmaailma. Draamatilanteissa voi harjoitella sosiaalisia taitoja, arvoja ja asenteita sekä kognitiivisia taitoja.

Draamatilanne tarkoittaa yksittäisen draamatyötavan tai leikin käyttämistä lyhyenä 5-20 minuuttia kestäväenä opetustuokiona. Erilaisia työtapoja on useita ja ne räätälöidään aina kulloisenkin ryhmän tarpeen ja tavoitteiden perusteella. Työtapoja voi soveltaa ja muokata kokeilemalla ja yhdessä oppimalla. Toistuvat lyhyet draamatilanteet luovat lapsille turvallista työskentelyilmapiiriä ja auttavat lapsia kehittämään omia yhteistoiminta- ja ilmaisuvalmiuksia. (Toivanen 2010, 54, 94.)

Draamaleikki yhdistää kasvatuksen ja roolileikin ja sen lähtökohtana on usein satu, luettu kirja tai opeteltava asia, jota kasvattaja kokee lapsista tehtyjen havaintojensa perusteella tärkeäksi käsitellä. Draamaleikissä kasvattaja antaa leikille lähtösäyksen ja toimii usein myös itse roolissa. Kasvattajan heittäytymiskyky on keskeistä draamaleikin syntymiselle. Draamaleikki on pedagogisesti tavoitteellista toimintaa, jossa kasvattaja ohjaa ja opastaa leikkijät kuviteltuun maailmaan. Draamaleikkijät yhdistävät tähän omaehtoisen leikin, johon kasvattaja taas tuo virikkeitä ja tilanteita. Kasvattajan rooli on keskeinen, ei vain leikin mahdollistajana, vaan myös pedagogina huomata ne tilanteet, jolloin on opetukselle ja ohjaukselle otolliset hetket. Draamaleikit kehittävät lapsissa monia taitoja kuten toisten huomioimista, pitkäjänteisyyttä, keskittymiskykyä, yhteistyötaitoja sekä kykyä noudattaa yhteisiä sääntöjä. Draamaleikki muodostaa lapsen lähikehityksen vyöhykkeen yhdessä aikuisen ja vertaisten kanssa. (Toivanen 2010, 94-96.)

Monimuotoinen draamakokonaisuus, joka koostuu useista lyhyistä draamatilanteista ja joka on strukturoidumpaa kuin draamaleikki kutsutaan prosessidraamaksi. Prosessidraamassa käytetään tarkoituksenmukaisesti eri draaman työtapoja ja se soveltuu parhaiten esiopetusikäisille lapsille, mutta sitä voi myös käyttää 4-5-vuotiaiden lasten kanssa. Prosessidraamassa keskeistä on valmiiksi luotu tai kasvattajan itse käsikirjoittama draamakäsikirjoitus, joka voi olla joko suljettu tai avoin. Suljettu käsikirjoitus sopii hyvin aloitteleville draamaohjaajille, koska siinä on valmiiksi mietityt työskentelyn vaiheet, kuitenkin niin, että ryhmä itse tuottaa toiminnan sisällön. Avoin prosessidraama sopii kokeneemmille draamaohjaajille sekä nuorille ja aikuisille ja on muodoltaan vapaampaa niin työtavoiltaan kuin sisällöltään kuin suljettu käsikirjoitus. (Toivanen 2010, 96-97.) Kaikessa draamatoiminnassa olennaisinta on vieraannuttaminen ja etäännyttäminen, mikä tarkoittaa kuvitellun todellisuuden hyväksikäyttämistä ja jonka avulla voidaan tarkastella valittua teemaa. Keskeistä on, että keskustelua käydään välillä roolissa ja välillä omana itsenä. (Toivanen 2010, 96-97.)

Prosessidraamassa noudatetaan samaa draamarunkoa, joka koostuu seuraavista osista: viritäytyminen, draamasopimus, aiheeseen viritäytyminen, aiheen käsittely, lopetus ja arviointi. Viritäytyminen itseen, ryhmään ja aiheeseen on tärkeää, jotta draamatyöskentelylle voidaan luoda turvallinen ja luottamuksellinen ilmapiiri. Viritäytyminen myös rentouttaa tunnelmaa

ja auttaa ryhmähengen luomisessa. Draamatyöskentelyssä on tärkeää kunnioittaa muita osallistujia ja näin luoda turvallinen työskentelyilmapiiri. Tällöin kenenkään ei tarvitse pelätä epäonnistumista. (Kotka 2011, 23.)

5 Toteutus

Opinnäytetyö toteutettiin eteläsuomalaisen päiväkodin integroidussa erityisryhmässä, jossa erityistä tukea tarvitsevia lapsia oli kuusi ja loput olivat tukilapsia. Tuen tarpeita olivat mm. autismin kirjon piirteet, kielen kehityksen viiveet sekä sosiaalis-emotionaaliseen kehitykseen liittyvät tuen tarpeet. Osalla lapsista oli käytössään kommunikaatiota tukevia ja korvaavia menetelmiä kuten tukikuvat, tukiviittomat sekä henkilökohtaiset kommunikointikansiot.

Ryhmä noudatti strukturoitua päivä- ja viikkojärjestystä. Päiväjärjestys oli esillä kuvina ja kuvat olivat esillä päivän aikana asioiden hahmottamisen tukena. Aikuinen oli vahvasti läsnä ja kannatteli lasta tarvittaessa. Ryhmän toiminnan tavoitteet olivat sujuvan arjen mahdollistuminen, lapsen tukeminen kohti itsenäistä toimintaa sekä jokaisen lapsen osallistuminen omista lähtökohdistaan. Varhaiskasvatuksen sisällölliset orientaatiot olivat integroitu jokapäiväiseen arjen toimintaan. Lapsiryhmän toiminnassa oli riittävän väljät raamit, jotta kiireettömyys ja aito läsnäolo mahdollistuivat ja aikaa jäi ihmettelylle ja hetkeen pysähtymiselle. Tunne- ja vuorovaikutustaidot näyttäytyivät toiminnassa monipuolisesti mm. kaverisuhteissa, laululeikeissä sekä arkisissa keskusteluissa. (Lapsiryhmän varhaiskasvatussuunnitelma & ryhmän erityislastentarhanopettaja 2016.)

Ryhmän toimintaideaan kuului olla ja tehdä asioita fyysisesti mahdollisimman lähellä toista ihmistä. Ryhmän erityislastentarhanopettajan (2016) mukaan fyysinen läheisyys auttaa hyväksymään toisen ihmisen paremmin ja ymmärtämään hänen toimintaa ja käyttäytymistään paremmin. Ryhmän toiminnassa oli tärkeää tiedostaa, että kenenkään oppimisen potentiaalia ei voi määritellä kukaan muu, vaan toimintaan osallistuminen oli mahdollista kaikille ja jokainen osallistui omista lähtökohdistaan omalla yksilöllisellä tavallaan sekä sillä potentiaalilla, mikä jokaisella oli. Ryhmässä oli huomattu toiminnallisen oppimisen potentiaali ja esimerkiksi musiikki oppimisen tukena oli koettu sopivan ryhmän lapsille. Ryhmässä oli ollut jo pidemmän aikaa pohdinnan alla myös draaman eri muotojen kokeileminen oppimisen välineenä. Tarvittavaa aikaa toiminnan perusteelliselle suunnittelulle ei ollut ollut. (Ryhmän erityislastentarhanopettaja 2016.)

Jokaisen lapsen osallisuuden vahvistamiseksi ja ryhmän ohjaamisen helpottamiseksi lapsiryhmä jaettiin opinnäytetyön toiminnallisen osuuden toteutuksessa kahteen noin seitsemän lapsen ryhmään, joissa molemmissa oli niin tukilapsia kuin erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Vain toisen ryhmän toimintaa havainnoitiin tutkimuksen kannalta merkittävistä näkökulmista.

Tuokioiden aikana ohjauksen tukena käytettiin kullekin tuokiolle laadittua tuntirunkopaperia (Taulukko 2), johon merkittiin kullakin tuokiolla käytetyt draamaharjoitteet. Ensimmäisen toimintakerran jälkeen runkoa muokattiin niin, että draamasopimuksen läpikäyminen siirrettiin ensimmäiseksi ja harjoitteet tehtiin kaikki peräkkäin.

PROSESSIDRAAMA

MITÄ/ MITEN?	MIKSI/ TAVOITTEET?	HUOMIOITAVAA
5 min Harjoite 1	Itseen ja ryhmään lämpiäminen	
10 min Draamasopimuksen tekeminen/ kertaaminen	Turvallisuus, sopimus yhteisestä työskentelystä	
10 min Harjoite 2	Teemaan virittäytyminen	
10 min Harjoite 3	Teeman käsittely	
10 min Lopetus: satuhieronta	Tuttu lopetus, rauhoittuminen, toisen koskettaminen	
5 min Kertaus tuokion tapahtumista	Yhteinen jakaminen, oman mielipiteen ilmaisu	Tunnekortit/ hymynaamakortit

Taulukko 1: Yhden prosessidraamatuokion tuntirunko

Kummankin ryhmän ohjaustuokiot toteutettiin samana päivänä peräkkäin n. 45 min kerrallaan. Arvioitavaa ryhmää ohjattiin ensimmäisen ryhmän jälkeen. Mikäli ensimmäistä ryhmää ohjatessa havaittiin jotakin sellaista, mitä tuokion aikana tulisi muuttaa tai tarkentaa, tehtiin muutokset heti toisen ryhmän ohjaukseen. Molempien ryhmien ohjauksessa oli mukana yksi

tai useampi ryhmän aikuinen. Molemmille ryhmille toteutettiin kuusi prosessidraamatuokiota ja prosessidraaman hengessä prosessiin vaikuttivat kummankin ryhmän yksilöllinen sisällön tuotto, jolloin molemmat ryhmät saivat tasavertaisen kokemuksen työskentelystä. Käytännössä tämä tarkoitti kahden rinnakkaisen toisistaan hieman eroavan ryhmän ohjauksen koko prosessin ajan, jolloin toteutettiin 12 ohjauksetta.

Opinnäytetyösopimuksessa työelämäyhteistyökumppanin kanssa sovittiin vastuista, joita toteutukseen liittyi. Sopimuksessa sovittiin, että toiminnassa voi käyttää ryhmässä valmiina olevia välineitä, joita mahdollisesti tarvittaisiin toteutusten aikana. Sopimuksessa sovittiin myös roolijaoista tuokioilla. Ohjatessani ryhmää, tuokioilla mukana olleet päiväkodin henkilökunnan jäsenet tukivat tuen tarpeessa olevia lapsia niillä keinoin, joita lapset tarvitsivat.

Ollessani vuorovaikutuksessa lasten kanssa kohtasin heidät ikä- ja kehitystasoisesti. Ohjeita annettaessani käytin mahdollisimman lyhyitä ja selkeitä ohjeita sekä termejä ja käsitteitä, joita lasten oli helppo ymmärtää. Olin rauhallinen ja havainnoin ohjaustilanteissa lapsia ja tarvittaessa annoin lisäohjeita tai tarkennuksia ohjeistuksiin. Kannustin, kehuin ja tuin lapsia jokaisen harjoitteen aikana ja niiden jälkeen. Jokaisen tuokion alussa kerrattiin draamasopimukseen ensimmäisellä kerralla yhdessä lasten kanssa kirjatut pelisäännöt tuokioille. Myös videoinnista muistutettiin jokaisen tuokion aluksi ja mahdollisille uusille osallistujille kerrottiin toiminnasta lyhyesti. Satuhieronnoissa vuoroteltiin kahta eri satua, Satulintu sekä Merihevonen ja meritähti (Tuovinen 2014, 69, 111).

Toteutuskerran kuvauksen yhteydessä mainitaan ohjaukserän viikonpäivä, koska toiminnan aikana havaitsin viikonpäivällä olevan vaikutusta mm. lasten orientoitumiseen päiväkodin arkeen sekä loppuviikkoa kohden mentäessä lasten viireystilaan. Jokainen käytetty harjoitus sääntöinen on koostettu päiväkodille annettavaan draamavihkoseen, joten seuraavissa tuntikuvauksissa ei erikseen käydä läpi kunkin leikin ohjeistusta. Mikäli käytettyyn harjoitteeseen on olemassa lähde, se on merkitty tuntikuvaukseen sekä draamavihkoon asianmukaisin lähdeviitauksin.

5.1 Toteutuskerta 1: tutustuminen toisiin ja draamaan

Oppimisalueet: itsensä ilmaiseminen äänillä ja liikkeillä

Teema: Tutustuminen toisiin ja draamaan. Koko prosessia koskeva kehys

Draaman taidot: draamasopimus, satukaava, itseilmaisun eri muodot

Paikka: 1. kerta. Varhaiskasvatus, 3-5-vuotiaat lapset

Välineet: A4-kokoinen paperi + kynät, musiikki, saturunko + kynä

Ensimmäinen toimintakerta toteutettiin maanantaina ja ryhmässä olivat paikalla erityislastentarhanopettaja sekä neljä lasta. Satuhieronnan taustamusiikiksi olin valinnut rauhallista pianolla soitettua klassista musiikkia. Koska itseltäni löytyi valmiiksi kettukäsinukke sekä hiiripehmolelu ja koin metsän eläimet helposti lähestyttäviksi hahmoiksi, keksin metsään sijoittuvan eri tunteita käsittelevän lyhyen elävöitetyn sadun (Liite 2) itse.

Koska draamatyöskentely oli lapsille vierasta emmekä tunteneen lasten kanssa toisiamme, olin valinnut ensimmäisen tuokion teemaksi tutustumisen toisiimme sekä draamatyöskentelyyn. En myöskään tiennyt ryhmän draamataidoista mitään, joten aloitimme mahdollisimman helpoista ja yksinkertaisista harjoitteista. Tuokion alussa kerroin lapsille kuka olin ja miksi olin paikalla. Lasten ihmetellessä videokameraa, kerroin heille, että kamera kuvaa jokaisen tuokion ja antaa tietoa opinnäytetyötä varten. Kerroin lapsille, että olen kysynyt heidän vanhemmiltaan luvan videointiin ja he ovat antaneet siihen suostumuksensa. Kysyin lapsilta suostumusta tuokioiden tallentamiselle ja lapset antoivat siihen luvan.

Varsinainen tuokio alkoi leikillä nimeltä Nimipiiri (Kotka 2011, 23). Lapset keksivät helposti kukin oman liikkeensä. Teimme Nimipiirin vielä toisen kerran, jotta olisimme oppineet toistemme nimet paremmin ja lasten itseilmaisuuksista kehollisesti olisi saanut vahvistusta. Nimipiiri sujui hyvin ja sitä olisi voinut jatkaa ja kehittää vielä pidemmälle. Seuraavaksi kerroin lapsille draamasopimuksesta ja sen tärkeydestä sekä asioista, joista sopimuksessa yhdessä sovittiin. Osallistin lapsia ja kysyin heiltä, mitä asioita tulee huomioida toisten kanssa leikittäessä. Lapset pohtivat asiaa ja kertoivat ideoita, jotka kaikki kirjattiin sopimukseen: kuunnellaan kaveria, ei saa kiusata ja leikitään yhdessä. Lisäksi kerroin, että draaman maailmassa kaikki oli mahdollista ja että draamaan osallistumien oli kaikille vapaaehtoista. Kerroin vielä, että missä tahansa vaiheessa tuokiota lapsella oli oikeus olla osallistumatta leikkiin sekä tulla takaisin toimintaan niin halutessaan. Tämän jälkeen kaikki allekirjoittivat sopimuksen.

Tämän jälkeen oli vuorossa Elävöitetty satu, jossa sadun kuuntelijat osallistuivat itse kerrontaan tuottamalla mm. erilaisia ääniä. Sadun tarkoitus oli johdattaa lapset siihen miljööseen, jossa seikkailimme tulevilla kerroilla. Tavallisen sadunkerronnan sijaan olin valinnut menetelmäksi elävöitetyn sadun, koska ajattelin lapsilla tätä kautta olevan matala kynnyksellä itseilmaisua. Minulla oli jokaisella tuokiolla mukana kettukäsinukke, joka toimi etäännyttämisen välineenä. Kertoessani satua erityislastentarhanopettaja käytti tukiviittomia tukemaan kerrontaani. Sadun edetessä huomioin lasten ehdotuksia sadun elävöittämiseksi ja kaikki saivat puheenvuoron. Lisäsin satuun elävyyttä äänenpainoilla ja lukemistempoa lisäämällä tai hidastamalla. Kaikki lapset osallistuivat sadun elävöittämiseen. Sadun päätyttyä, kertasimme, mitä tunteita sadussa oli esiintynyt.

Seuraavana oli vuorossa Tunnesalaatti-leikki, jossa leikkijät vuorollaan astuivat askeleen eteen kohti piirin keskustaa. Leikin aikana kolme lasta pitivät toisiaan käsistä kiinni. Erityislastentarhanopettaja sanoi heille, ettei näin tarvitse toimia, mutta lapset olivat silti käsi kädessä. Lueteltuani tunteita ilo, suru, viha ja pelko, kysyin lapsilta, mitä tunteita voisimme vielä tarkastella. Lapset tuottivat uusia tunteita kuten hassuttelu, pelleily ja yksinäisyys sekä mainitsivat kahdesti tunteen ilo. Kävimme jokaisen mainitun tunteen yksitellen ja samalla kaavalla läpi. En tarkoituksella kiinnittänyt huomiota siihen, että ilon tunne oli jo sanottu, vaan vahvistin lasten osallistumista jatkamalla leikkiä sääntöjen mukaan. Tein tämän valinnan, jotta jokaiselle lapselle olisi tullut kokemus siitä, että juuri hänen ehdotuksensa oli tärkeä ja sitä kunnioitettiin.

Viimeisenä oli vuorossa satuhieronta, joka tehtiin pareittain. Kerroin ryhmäläisille, että samalla kun luen satua ja lapset hierovat toisiaan, taustalla soi rauhallinen musiikki. Satuhieronta sujui hyvin, jokainen osallistui ja tunnelma oli rauhallinen. Erityislastentarhanopettaja auttoi fyysisesti lapsia tarvittaessa ja minä ohjeistin niin sanallisesti kuin käsillä näyttämällä kulloinkin tehtäviä liikkeitä. Lapset olivat silmännähdessä rauhallisia ja rentoja hierontojen aikana ja jokainen keskittyi omaan rooliinsa niin hierojana kuin hierottavana. Lopuksi kyselin lapsilta, miltä satuhieronta oli tuntunut ja kokivatko he eroa hierojana ja hierottavana olemissä välillä. Osa oli sitä mieltä, että molemmat roolit olivat tuntuneet yhtä kivoilta ja osa mainitsi jommankumman roolin olleen mukavampi. Halukkaat lapset saivat lopuksi kokeilla kettukäsinukkeja omaan käteensä.

Tuokion jälkeen pyysin ryhmän kasvattajia miettimään, minkä tunteiden käsittelyyn keskitysimme tulevilla kerroilla. Olin tulostanut alustavan suunnitelman käsiteltävistä tunteista sekä harjoitteista, joita kerroilla käsiteltäisiin. Annoin tulosten kasvattajille ja he saivat merkitä siihen tunteet, joita he prosessini aikana kokivat havaintojensa perusteella tärkeiksi käsitellä ryhmän tarpeisiin nähden.

5.2 Toteutuskerta 2: ilo ja suru

Oppimisalueet: itsensä ilmaiseminen, ratkaisujen keksiminen

Teema: ilo ja suru

Draaman taidot: draamasopimus, itseilmaisun eri muodot, still-kuvassa oleminen, roolin otto

Paikka: 2. kerta. Varhaiskasvatus, 3-5-vuotiaat lapset

Välineet: draamasopimus, musiikki, tukikuvat (suru, ilo, viha, pelko)

Jotta lapset olisivat hahmottaneet paremmin, mitä draamasopimus piti sisällään, tulostin ensimmäisen tuokion jälkeen Papunetin kuvapankista (Papunet 2017) tukikuvat, jotka liitin

draamasopimukseen. Tulostin myös pieniä toimintaan liittyviä tukikuvia ohjauksen tueksi. Liimasin ohjauksessa käytettävät pienehköt tukikuvat erivärisille kartongeille tukemaan eri tunteiden hahmottamista. Arvioinnin apuvälineeksi tarkoitettu videokamera ei ollut latautunut kunnolla edellisenä yönä. Ennen tuokion alkua kerroin ryhmälle, että jossain vaiheessa vaihtaisin tallentavaa kameraa. Valmistelin tilan niin, että vaihto tapahtuisi mahdollisimman vähän tuokiota häiritsevästi. Sijoitin varakameran pöytätasolle aivan videokameran läheisyyteen. Lopulta vaihto ajoittui sopivasti harjoitteiden väliin, eikä kaikki lapset näyttäneet kiinnittävän huomiota kameran vaihtumiseen.

Toinen toteutuskerta oli keskiviikkona ja sillä paneuduttiin ilon ja surun tunteisiin. Ryhmässä olivat paikalla erityislastentarhanopettaja, lastentarhanopettaja ja toimintaani tutustumaan tullut puheterapeutti sekä viisi lasta, joista kolme oli ollut mukana edellisellä kerralla. Kaksi uutta lasta käyttivät kommunikointia tukevia tukiviittomia sekä tukikuvia ja toisella heistä oli käytössään henkilökohtainen kommunikointikansio. Alun perin olin suunnitellut tuokion alkuun virittäytymisleikin ja vasta sen jälkeen olisimme käyneet draamasopimuksen sisältöä läpi.

Tein kuitenkin päätöksen siirtää draamasopimuksessa sovittujen asioiden mieliin palauttelun jokaisen tuokion alkuun, jolloin lapsille olisi palautunut mieliin asiat jo ennen ensimmäistä harjoitusta. Koin tämän tärkeäksi turvallisen ilmapiirin luomisen kannalta. Draamasopimuksen (Kuvio 2) läpikäynnin jälkeen palauttelimme yhdessä mieliin edellisellä kerralla luetun sadun tapahtumia. Tuin lapsia heidän vastauksissaan ja keskustelimme miltä eri tunteet näyttävät kasvoilla. Keskustelun tarkoituksena oli valmistautua ensimmäiseen leikkiin.



Kuvio 2: Draamasopimus, johon on liitetty tukikuvat ja nimet poistettu

Seuraavaan leikki oli nimeltään Jähmettyneet tunteet (Haapasalo & Kirkkopelto XII aukeama). Kerrottua leikin säännöt kehoitin kaikkia nousemaan ylös ja kävelemään huoneessa. Havaittuani ryhmäläisten kävelevän ympyrää, tarkensin ohjeistusta kertomalla, että huoneessa voi kävellä myös sokin. Musiikin tauotessa kerroin, että musiikki loppui ja kysyin lapsilta jokaisen tunteen kohdalla, mitä tunnetta tukikuvissa näyttämäni ilmeet kuvastivat. Mukana olleet aikuiset vahvistivat ilmaisua käyttämällä tunnetta kuvaavia tukiviittomia. Kunkin tunteen kohdalla tein tarkentavia kysymyksiä tunteen ilmenemisestä kehossa. Odotin, että kaikki olivat ehtineet tehdä oman ilmaisuunsa sekä saanet tuoda sitä esille omalla tavallaan ennen leikin jatkumista. Jokainen lapsi osallistui omalla tavallaan ja havainnoin leikin aikana lasten reaktioita eri tunteisiin ja tarvittaessa sanoitin sitä lisää. Otin kesken leikin mukaan tunteen pois ravistelun, koska koin tärkeäksi, että lapset voivat siirtyä seuraavaan tunteeseen eikä käsitelty tunne jää ns. päälle. Harjoituksen aikana kävelin myös itse tilassa ja osallistuin tunteiden ilmaisemiseen. Olin havainnut, että leikin loppuessa oli tärkeää sanoittaa lapsille, että kyseinen leikki loppui, jotta lapset tietävät leikin loppuneen.

Pyysin lapsia istumaan matolle, joka valikoitui jo ensimmäisellä tuokiolla kokoontumispaikaksemme. Otin käsinuken ja kirjeen ja kerroin, että olen saanut kirjeen (Liite 3) ketulta ja lapset halusivat tietää, mitä siinä lukee. Luettuani kirjeen lapsille, keskustelimme, että joskus voi tulla riitaa kaverin kanssa. Kysyttäessä lapset ehdottivat, että ketun oloa riidan jälkeen voisi parantaa iltasadun lukeminen, leikkiminen tai ketun halaaminen. Kysyin vielä, mitä ketun kannattaisi tehdä hiiren kanssa, koska niillä on ollut riitaa keskenään. Lapset kertoivat, että kannattaisi sopia riita. Keskustelu johdatti meidät seuraavaan leikkiin.

Seuraava leikki oli nimeltään Valokuvaus-leikki, jossa esitettiin asioita, joita lapset olivat edellisessä keskustelussa tuoneet esille. Tässä vaiheessa käynnistin toisen kameran. Kertasimme yhdessä aiheet ja toteutimme ensimmäisenä halauskuvan. Kyselemällä lasten ideoita, rakensin heille mielikuvaa siitä, mitkä roolihaamot kuvassa olivat mukana ja missä ympäristössä halaaminen tapahtui. Ohjeistin, että jokainen vuorollaan tulee osaksi kuvaa ja tullessaan kuvaan, kertoo mitä esittää. Lapset liittyivät kuvaan jokainen vuorollaan. Lapset saivat nopeasti käsityksen leikin ideasta. Ensimmäinen kuva esitti pupuja, jotka halusivat metsässä. Toinen kuva rakennettiin leikkimisestä. Yksi lapsista sanoi olevansa mammutti, joka leikkii nukeilla. Kuvaan tuli mukaan leikkiukkeli ja karhuja sekä telttä, jonka sisällä kaikki leikkivät. Kolmas kuva esitti lukemista ja eräs lapsista sanoi olevansa kirja. Kuvaan tuli lisäksi kirjan lukijoita ja lamppu. Lapset innostuivat leikistä siinä määrin, että aiheita tuli lisää jopa alkupepäisen idean ulkopuolelta. Kuulostelin hetken aikaa, tulisiko lapsilta vielä ideoita kuviin. Koska uusia ideoita ei tullut, lopetin leikin sanoittamalla sen lapsille.

Satuhieronta toteutettiin pareittain ja taustalla soi sama musiikki ja satuna luettiin sama satu kuin edellisellä kerralla. Sijoituin huoneessa niin, että hierojat näkivät liikkeet, joita näytin

ja suullisesti ohjeistin. Satuhieronnassa tunnelma oli yhtä rauhallinen kuin edelliselläkin kerralla. Satuhieronnan jälkeen kyselin lapsilta, mitä asioita olimme tuokiolla käsitelleet. Lapset kertoivat, että valokuvaaminen oli ollut kivaa. Kysyin vielä peukkuäänestyksellä, oliko osallistujilla ollut kivaa, tylsää vai jotain siltä väliltä. Yksi osallistuja sanoi, että oli tylsää, jolloin hänen vieressään istunut lapsi käänsi ylöspäin olleen peukalonsa osoittamaan alaspäin. Lopuista lapsista yksi kertoi tuokiolla olleen kivaa ja kaksi ei kertonut mielipidettään.

5.3 Toteutuskerta 3: suru

Oppimisalueet: itsensä ilmaiseminen, surun äänet

Teema: Suru

Draaman taidot: draamasopimus, itseilmaisun eri muodot, peilaaminen

Paikka: 3. kerta. Varhaiskasvatus, 3-5-vuotiaat lapset

Välineet: musiikki, tukikuvat (suru, ilo, seistä piirissä, kuunnella toista)

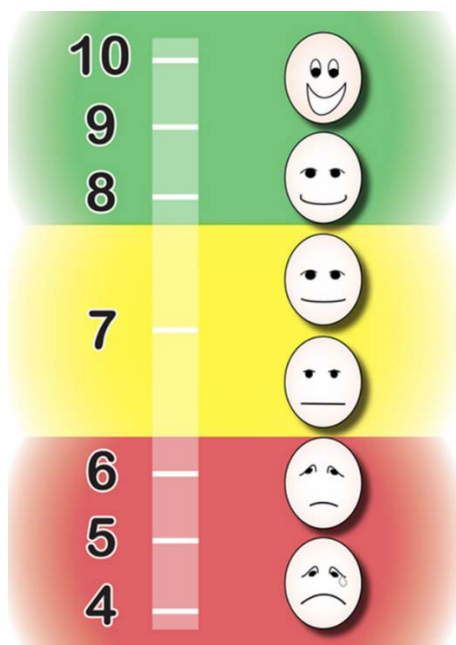
Koska valmistautumisaikaa toisen ja kolmannen tuokion välissä ei ollut kuin yksi iltapäivä, valitsin suru-teemaan sopivia suhteellisen helppoja ja vähän valmisteluja vaativia harjoitteita. Torstain toteutuskerralla paikalla olivat ryhmän erityislastentarhanopettaja ja lastenhoitaja sekä viisi lasta, joille kaikille työskentely oli tuttua. Muistutin kaikkia videoinnista ja käynnistin kameran. Palauttelimme mieliin edelliskerralla käytyjä sadun tapahtumia ja kerroin, että tänään pohdimme, miltä hiirestä on tuntunut riideltään ystävänsä kanssa.

Ensimmäinen leikki oli nimeltään Peilileikki (Haapasalo & Kirkkopelto VIII aukeama), jossa pohdimme, miltä hiirestä oli mahtanut tuntua riideltään ystävänsä kanssa. Kerroin ryhmälle peilileikin säännöt ja kehotin ryhmää nousemaan seisomaan näyttäen samalla tukikuvaa, jossa lapset seisovat rivissä. Rivimuodostelman hahmottamisen helpottamiseksi lisäsin ohjeistukseen, että lasten tuli laittaa varpaat maton reunalle. Kävimme leikissä läpi ilon, surun ja vihan tunteet. Käytin tukikuvia ja sanoitin tunnetta ja voimistin sitä kehollisesti ja suullisesti sanomalla, miltä kunkin tunteen aikana ehkä sanoo tai ajattelee. Lapset toistivat vaihtelevasti perässä. Tarjosin lapsille mahdollisuutta tulla eteen näyttämään jotakin tunnetta. Kaksi lasta tuli kumpikin vuorollaan eteen ja käyttivät myös tukikuvia. Tuin kumpaakin lasta vuorollaan ja tarvittaessa tein apukysymyksiä auttaakseni lasta itseilmaisussa.

Toinen leikki oli nimeltään Äänikone (Haapasalo & Kirkkopelto IV aukeama). Mietimme yhdessä erilaisia ääniä, joita hiirestä tai lapsesta itsestä kuuluu silloin kun on surullinen. Lapset ehdottivat erilaisia ääniä ja muut toistivat niitä perässä. Kertasimme kaikki äänet, joita lapset olivat ehdottaneet ja laitoimme äänikoneen käyntiin. Tuotimme ääniä ensin yksitellen ja sen jälkeen kaikkia ääniä sekaisin.

Viimeisen leikki oli nimeltään Tunneaalto (Haapasalo & Kirkkopelto VIII aukeama). Näytin jonkin hiiren tai ketun tunteeseen liittyvän liikkeen, ilmeen tai sanomisen, minkä jälkeen muut seurasivat esimerkkiä perässä ja liikkeestä muodostui aaltomainen liike. Lapset toistivat ilmeitä ja liikkeitä välillä järjestyksessä ja välillä sikin sokin. Eräs lapsi ilmoitti halunsa olla aallon aloittaja ja kerroin, että hän saa aloittaa seuraavan kierroksen. Tällä kertaa kierros meni järjestyksessä ja lapset toistivat tunteen peräkkäin. Toinen lapsi ilmoitti halukkuutensa aloittaa tunneaallon, mutta kysyttäessä lapsi ei kuitenkaan tiennyt, minkä tunteen haluaisi aloittaa. Annoin hänelle aikaa miettiä ja hetken kuluttua hän sanoi tunteen olevan surullinen. Toistimme vielä surutunnetta kuvaavan liikkeen.

Viimeisenä oli vuorossa satuhieronta. Musiikkia valmistellessani kuulin lasten ja aikuisten pohdivan parien muodostusta. Päädymme ratkaisuun, että yksi lapsista on minun parini. Tunnelma oli edelliskertojen tapaan rauhallinen. Kesken toisen satuhierontakierroksen päiväkodin keskusradiosta kuului ilmoitus, jonka mukaan rakennuksesta tuli poistua välittömästi. Poistuimme tilasta henkilökunnan opastuksella ja tuulikaapissa seisoessamme saimme tietää, että kyseessä oli huoltomiehen toimista johtuva väärinkäsitys, josta ryhmän aikuiset eivät olleet tietoisia. Palasimme takaisin tilaan, jossa olimme olleet. Yksi lapsista oli pelästynyt tilannetta siinä määrin, ettei halunnut jatkaa hierontaa vaan poistui erityislastentarhanopettajan kanssa toiseen huoneeseen. Jatkoimme tuokion loppuun loppuryhmän kanssa.



Kuvio 3: fiilismittari lasten itsearviointiin tueksi (Tampere 2017)

Satuhieronnan jälkeen käytin ensimmäistä kertaa "fiilismittaria" (Kuvio 3), jossa oli kuvattu erilaisia kasvoja ja jonka tarkoitus oli auttaa lapsia kertomaan oma mielipiteensä tuokiosta. Mittari oli jaettu värien mukaan vihreään, keltaiseen ja punaiseen sektoriin. Kullakin värillä oli

kahdet kasvot, jotka kuvastivat eri tunnetiloja. Iloisimmat kasvot olivat vihreällä pohjalla ylimmäisinä ja surullisimmat punaisella alimmaisena. Keltainen sektori edusti ns. neutraalia tunnetta. Ensimmäinen lapsi näytti vihreällä pohjalla olevia kasvoja ja kertoi olleensa iloinen, toinen vihreällä ja punaisella olevia ja kertoi, että oli ollut sekä surullinen että iloinen, kolmas vihreällä ja neljäs vihreällä pohjalla olevia kuvia. Kumpikaan viimeisenä näyttäneistä ei sanoittanut muuten tunnetaan.

5.4 Toteutuskerta 4: vihaisuus

Oppimisalueet: itsensä ilmaiseminen

Teema: vihaisuus

Draaman taidot: draamasopimus, itseilmaisun eri muodot

Paikka: 4. kerta. Varhaiskasvatus, 3-5-vuotiaat lapset

Välineet: draamasopimus, musiikki, tukikuvat, soittimia, kynä, loru

Neljännellä tuokiolla maanantaina oli läsnä erityislastentarhanopettaja, henkilökohtainen avustaja sekä viisi lasta, toiminta oli kaikille läsnäolijoille tuttua. Olin valinnut Molli-vihkossa olevan Riidansovituslorun (Haapasalo & Kirkkopelto VII-aukeama) ja kirjoittanut sen puhtaaksi. Äänimaisemassa käytetyt soittimet olin valinnut ennen tuokion alkua ryhmän soitinvalikoimasta.

Kelloja oli siirretty kesäaikaan edellisena viikonloppuna ja lapset vaikuttivat väsyneiltä jo heti tuokion alussa. Pyysin kaikkia istumaan matolle samalla kertoen, että videokamera tallentaa jälleen tuokiomme. Siirryin istumaan muiden luokse matolle ja kertasimme draamasopimuksen sisällön. Pidin sylissäni kettukäsinukkeja ja hiiripehmolelua ja palauttelimme mieliin edelliskerran tapahtumia ketun ja hiiren välisestä riidasta sekä tunteista, joita riita oli heissä herättänyt. Kerroin lapsille, että kettu ja hiiri ovat päättäneet sopia riitansa ja kirjoittaneet yhdessä Riidansovituslorun. Kysyttäessä lapset kertoivat haluavansa kuulla lorun. Eläydyin lorun lukemiseen äänenpainoja, äänensävyä sekä lukunopeutta muuttamalla. Kerroin, että meidän tehtävä on seuraavaksi miettiä loruun sopivia liikkeitä ja esittää niitä lorun aikana.

Luin lorusta yhden säkeen kerrallaan ja lapset ehdottivat erilaisia liikkeitä niihin liitettäväksi. Liikkeitä keksiessämme huomioin kaikkien halukkaiden ehdotukset. Lapset keksivät hyvin liikkeitä sekä katsoivat ja kuuntelivat toisten ehdotuksia. Käsiteltyämme lorun kokonaisuudessaan, luin lorun säe kerrallaan näyttäen sopimiamme liikkeitä, jolloin lapset tekivät liikkeet perässä. Teimme lorun vielä uudelleen, jolloin huomasin, että lasten oli helpompaa osallistua liikkeisiin kun lorun säkeet ja liikkeet oli käyty jo pariin kertaan yhdessä läpi. Kaikki osallistui loruun omalla tavallaan ja tunnelma oli iloinen ja välitön.

Seuraavaksi oli vuorossa Äänimaisema-leikki, jossa teimme erilaisiin tunteisiin liittyviä ääniä joko omalla keholla tai esille ottamillani soittimilla. Jokainen lapsi valitsi itselleen soittimen ja kokeili, minkälainen ääni soittimesta kuului. Ryhmän pienuuden vuoksi teimme äänimaiseman pitäen silmät kiinni ja tuottamalla itse samalla eri tunteisiin liittyviä ääniä. Kannustin lapsia tuottamaan ääniä myös suullaan ja kehollaan. Tartuin lasten ideoihin äänistä ja eläydyin niihin sekä näytin esimerkkiä. Sanoitin ääniä sekä tunteita, joihin ne liittyivät ja tunteen vaihtuessa lapset saivat halutessaan vaihtaa soitinta. Iloisen äänimaiseman aikana moni lapsista jäi silmät kiinni kuuntelemaan ääniä ja lopetti soitinten soittamisen kokonaan. Kaikki keskittyivät ja tuottivat ääniä sekä osallistuivat leikkiin omalla tavallaan.

Tämän jälkeen oli vuorossa Valokuvaleikki, joka oli lapsille tuttu aiemmalta toimintakerralta. Olin valinnut sen myös tälle tuokiolle, koska lapset olivat aiemmin innostuneet leikistä. Ohjeistin lapsia, että kuvat oli tarkoitus muodostaa riidansovitusloruun pohjautuen. Palauttelimme mieliin, mistä lorussa oli ollut kyse ja mitä liikkeitä lapset olivat siihen liittyen keksineet. Osallistuakseen kuviin osa lapsista tarvitsi enemmän rohkaisua kuin toiset. Tartuin rohkeasti lasten erilaisiin ideoihin kuvassa esitettävistä aiheista. Toisinaan still-kuvaan perustuva leikki muistutti enemmän liikkuvaa patsasta, mutta annoin toiminna jatkua omalla painollaan. Ryhmä oli tuokion alusta asti ollut poikkeuksellisen väsynyt, joten koin kaiken ilmasun posititiiviseksi. Juuri siinä hetkessä olisi voinut olla haitallista, jos olisin sanonut, ettei kuvassa saa liikkua lainkaan.

Viimeinen leikki oli nimeltään Varjokävely (Haapasalo & Kirkkopelto II aukeama). Kerroin lapsille leikin säännöt. Lapset jakautuivat pareihin niin, että muiden lasten kanssa toimi aikuinen ja yhden parin muodostivat kaksi lasta. Olin itse mukana leikissä olemalla ohjaaja roolissa ja yhden lapsen parina. Kävimme läpi surun, ilon, vihan ja ilon tunteet. Esitin leikin aikana apukysymyksiä siitä, miten tunteessa liikuttiin, miltä silloin näytti ja kuuluiko tunteen aikana mahdollisesti jotain ääniä. Jotkut lapset liikkuivat hyvin nopeasti, jolloin muistutin, että leikissä tuli liikkua siihen tahtiin, että kaveri pysyi seurattavan perässä. Leikki sujui hyvin, vaikka tila oli pieni ja kaikki osallistujat liikkuivat tilassa sikin sokin. Parien vaihdettua paikkaa keskenään, kävin läpi nimen kanssa, kuka seuraa ketäkin. Havainnoin ohjauksen aikana lasten mielialoja sekä vireyttä ja tein samalla arviointia siitä, olisiko aiheellista ottaa vielä uusia tunteita leikkiin ja milloin olisi sopiva aika lopettaa leikki.

Lopuksi oli vuorossa satuhieronta, joka sujui kuten edellisilläkin kerroilla. Tämän jälkeen jaoin lapsille edelliskerralta tutut fiilismittarit, joiden avulla he kertoivat, miltä kyseinen tuokio oli heistä tuntunut. Annoin lapsille aikaa pohdintaan ja tarkkailin, kuka haluaisi ensimmäisenä kertoa mielipiteensä. Puhuttelin jokaista lasta vuorollaan nimeltä ja kerroin hänen valitsemansa kasvat muulle ryhmälle sekä näytin niitä kädessäni olleesta mittarista. Muistutin lapsia kuuntelemaan toisten kertomaa omista kokemuksistaan. Ensimmäinen lapsi valitsi jokaisesta

kolmesta ryhmästä: vihreästä, keltaisesta ja punaisesta osiosta yhdet kasvot. Toinen lapsi valitsi vihreästä laatikosta toiseksi ylimmät kasvot. Kolmas lapsi näytti keltaisesta osiosta kasvot. Neljäs lapsi ei näyttänyt kasvoista mitään tiettyä kuvaa ja viides lapsi näytti vihreästä osiosta olevat kasvot.

5.5 Toteutuskerta 5: pelko

Oppimisalueet: itsensä ilmaiseminen, ohjattavana ja ohjaajana oleminen

Teema: pelko

Draaman taidot: draamasopimus, itseilmaisun eri muodot

Paikka: 5. kerta. Varhaiskasvatus, 3-5-vuotiaat lapset

Välineet: musiikki, hahmot

Viides ohjaukerta oli tiistaina ja paikalla olivat lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja sekä kuusi lasta, jotka kaikki olivat osallistuneet jollekin tai kaikille edellisistä toimintakerroista. Olin valinnut tuokiolla käytettävät harjoitteet sen perusteella, että kaksi harjoitteista olivat lapsille jo ennestään tuttuja. Koska olin havainnut, että valitsemani tukikuvat (Kuvio 4) olivat liian pienet ja vaikeasti tulkittavat, etsin ennen tuokion alkua ryhmän omista tukikuvista omiani suuremmat ja selkeämmät kuvat (Kuvio 5).



Kuvio 4: alun perin valitsemani tukikuva



Kuvio 5: päiväkodissa käytössä oleva tukikuva

Tuokion aluksi yksi lapsista toivoi, että leikkisimme jälleen kermavaahtoleikkiä (valokuvaus/ryhmäkuva). Totesin kyseiselle lapselle, että hän vaikutti pitävän ”kermavaahtoleikistä”, mutta tänään leikkisimme joitain muuta. Draamasopimuksen vapaaehtoisuuten liittyen oli toisessa ryhmässä edellisillä kerroilla ollut puhetta paritehtäviin liittyen. Olin käynyt ryhmän

kasvattajien kanssa tästä keskustelua. Olimme sopineet, että vaikka toiminta on vapaaehtoista, niin parityöskentelyssä osallistutaan molempiin rooleihin, jotta parin kumpikin osapuoli saisi tasavertaisen kokemuksen työskentelystä. Kerroin tästä myös tälle ryhmälle.

Tuokion aluksi palauttelimme mieliin kehystarinan tapahtumia ja ensimmäinen leikki oli nimeltään Varjokävely. Olin valinnut leikin, koska se oli lapsille tuttu ja yksinkertaisuudessaan sopiva leikki virittäytymiseen. Ohjeistin leikkiä tällä kertaa niin, että korostin takana kulkevan roolia kertomalla, että hänen tehtävänsä oli olla kuin varjo toisen takana ja matkittava edellä kulkevan liikkeitä, ilmeitä ja ääniä. Samalla näytin mallia sylissäni olleilla ketulla ja hiirellä. Jakauduimme pareihin ja parit sopivat keskenään kumpi parista oli ensin varjona takana ja kumpi seurattava. Yksi lapsista oli minun parini. Muistutin lapsia liikkumaan riittävän hitaasti, jotta varjo ei jää jälkeen.

Aiemmista kerroista poiketen virittäytymisleikissä keskityttiin tällä kerralla vain pelon eri ilmenemismuotoihin. Kysyin apukysymyksinä, missä pelko tuntuu joko itsellä tai ketulla. Jatkoimme hetken leikkiä, minkä jälkeen oli aika vaihtaa osia. Ohjeistin, että varjo siirtyy eteen ja edessä ollut siirtyy varjoksi. Kävin jokaisen parin läpi yksitellen ja ohjeistin lasten nimiä käyttäen, mikä kunkin leikkijän rooli leikissä oli. Leikissä tuli sekä toistoja liikkeille, että vertaisoppimista muuta ryhmää seuraamalla. Kun havaitsin lapsista, että heidän keskittymisensä leikkiin ei enää ollut intensiivistä kerroin, että oli aika lopettaa leikki.

Toinen leikki oli lapsille jo tuttu Pelkoaalto. Aloitin ensimmäisellä kierroksella pelkoaallon ja näytin kädelläni kuinka aalto etenee niin, että vasemmalla puolellani ollut lapsi tuli aaltoon mukaan viimeisenä. Tuin lasten ilmaisuja omilla ilmeilläni ja eleilläni. Aalto kulki piirin ympäri ja jokainen vuorollaan teki liikkeen omalla tavallaan. Seuraavan aallon lähetti yksi lapsista. Jatkoimme leikkiä niin, että halukkaat saivat näyttää oman liikkeensä ja muut tekivät liikkeen perässä kukin omalla vuorollaan. Avustin lapsia oikea-aikaiseen liikkeeseen puhuttelemalla heitä nimeltä ja osoittamalla kädellä jokaista lasta vuorollaan. Koin tämän tarpeelliseksi, jotta leikissä tarkoitettu aaltomaisuus oli helpommin saavutettavissa. Tartuin leikin aikana kunkin lapsen ehdotukseen lähetettävistä liikkeistä, vaikka liike olisi ollut pieni pään kallistus.

Viimeinen leikki oli nimeltään Veistäjä ja patsas (Haapasalo & Kirkkopelto XIII aukeama), jossa veistimme erilaisia pelkopatsaita. Lapset valitsivat itselleen parin ja päättivät kummassa roolissa ensin toimivat. Parit jakautuivat samoin kuin edellisessä leikissä ja minulla oli parinani yksi lapsista. Muistutin lapsia vielä, että savea tuli käsitellä hellästi, ettei saveen satu ja että saveen tehtävä oli mennä niihin asentoihin, mihin veistäjä savea liikuttaa. Oma parini halusi olla ensin savea ja muovasin hänestä patsasta samalla kun havainnoin muiden pa-

rien etenemistä. Patsaiden valmistuttua katsoimme, minkälaisia patsaita veistäjät olivat veistäneet. Kävimme jokaisen parin yksitellen läpi ja vaihdoimme pareja sekä teimme leikin kuten ensimmäisellä kierroksella.

Tämän jälkeen keskustelimme, missä kohdassa kehoa pelon tunne lapsilla tuntui tai missä he kuvittelivat sen tuntuneen. Yksi lapsi kertoi pelon tuntuvan kaulassa. Toinen lapsi kertoi, että hänellä ei tuntunut missään. Kolmas lapsi kertoi, että silloin kun on nähnyt jotain unta, häntä on pelottanut. Tämän jälkeen keskustelu ajautui mm. aiheisiin yksin kotona olemisesta ja siitä mitä silloin voi tehdä, jos pelottaa. Ideoita tuli musiikin kuuntelusta leikkimiseen. Vaapaan keskustelun aikana huomasin myös muuten hiljaisten lasten tuovan mielipiteitään enemmän esille kuin suoraan kysyttäessä.

Viimeisenä vuorossa oli satuhieronta. Laittaessani taustamusiikkia, lapset olivat jakautuneet itsenäisesti pareihin. Satuhieronta sujui rauhallisesti ja kaikki osallistuivat molempiin rooleihin hyvin. Satua lukiessa kerroin edelleen liikkeen tekniikkaa. Koin tämän tarpeelliseksi, koska olin havainnut, että hierojana olleet lapset usein unohtuivat kuuntelemaan satua eivätkä piirtäneet parin selkään mitään. Lopuksi oli fiilismittareiden aika. Lapset näyttivät vuorollaan valitsemansa kasvot ja näytin ne muille ryhmäläisille. Ensimmäinen lapsi valitsi kaikki fiilismittarin kasvot, toinen ja kolmas valitsivat ylimmät vihreät kasvot, neljäs lapsi näytti kaikkia kasvoja. Yksi lapsista kysyi, mikä tunne minulla oli ollut tuokion aikana. Näytin molempia vihreällä pohjalla olevia kasvoja ja kerroin, että olen tuntenut molempia tunteita tuokion aikana. Tämän jälkeen monet lapset näyttivät, että heillä oli ollut useita tunteita tuokion aikana. Kysyin, osaavatko lapset kertoa, miltä esimerkiksi Varjokävelyleikki oli tuntunut. Yksi lapsi nimessä, että satuhieronta oli ollut vihreällä ja varjokävely keltaisella pohjalla. Tähän toinen lapsi sanoi, että satuhieronta oli kivaa. Lopuksi kysyin vielä viidennen lapsen mieltä pidettävästä ja lastenhoitaja kertoi lapsen näyttäneen hänelle useita kasvokuvia. Kuudes lapsi keskittyi leikkimään fiilismittarilla eikä näyttänyt mitään kasvokuvia.

5.6 Toteutuskerta 6: ystävyys

Oppimisalueet: itsensä ilmaiseminen, tunteiden tunnistaminen

Teema: ystävyys ja erilaisuus + kaikki tunteet

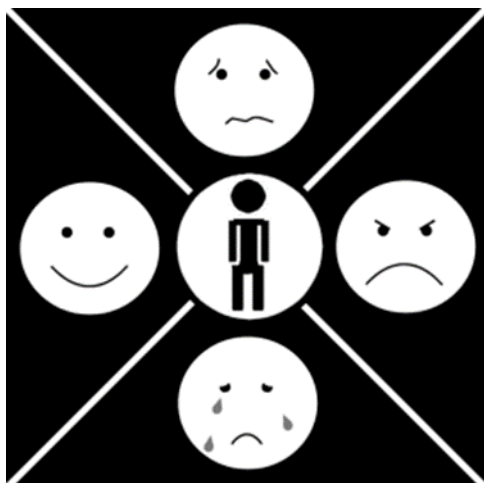
Draaman taidot: draamasopimus, itseilmaisun eri muodot

Paikka: 6. kerta. Varhaiskasvatus, 3-5-vuotiaat lapset

Välineet: draamasopimus, musiikki, tunnekartta + kasvot

Viimeinen kerta oli torstaina ja aiheena oli ystävyys. Tuokiolla oli läsnä ryhmän lastenhoitaja sekä ensimmäistä kertaa ryhmän toinen henkilökohtainen avustaja sekä kuusi lasta. Olin piir-

tänyt kartongille lapsen kokoisen ihmishahmon Tunnekartta-leikkiä varten. Olin myös tulostanut Papunetin kuvapankista leikin johdatteluun tarkoitettua Tunteiden nelikenttää (Kuvio 4) sekä pelon, ilon, surun ja vihan tunnekasvot, jotka olivat samat kuin tunteiden nelikentässä esiintyvät kuvat.

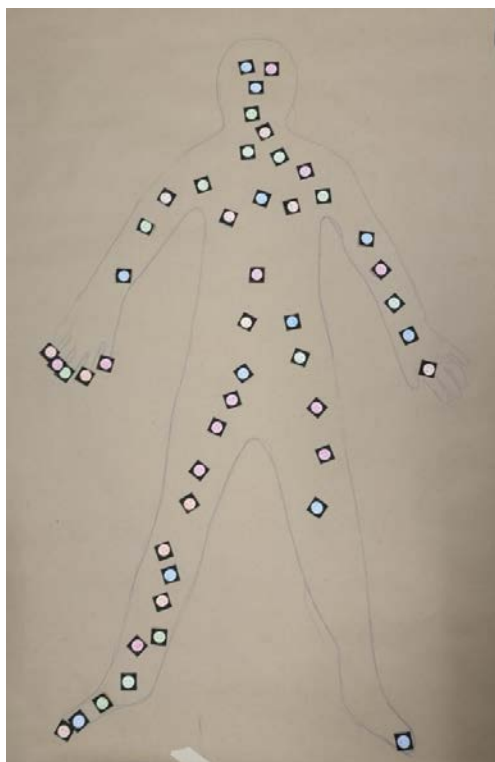


Kuvio 6: tunteiden nelikenttä

Ensimmäinen leikki oli nimeltään Mukava juttu (Haapasalo & Kirkkopelto XIV aukeama), jossa lapset toimivat pareittain joko itsenäisesti tai aikuisen avustuksella. Parit jakautuivat niin, että kahdella parilla oli kolmantena aikuinen apuna ja yksi pari muodostui kahdesta lapsesta. En kertonut vielä keinoja, miten toiselle voi tehdä mukavia juttuja, vaan jätin lapsille tilaa omalle oivaltamiselle. Havainnoin, kuinka leikki lähti käyntiin. Annoin parien, joissa oli aikuinen mukana leikkiä omaan tahtiin ja menin tukemaan lapsiparia. Leikki eteni rauhallisesti ja lapset kokeilivat toisilleen erilaisia asioita kuten kutittamista, hymyilyä ja silittämistä. Olin odottanut, että leikki olisi motivoinut lapsia enemmän, mutta varsinkin lapsipari, joiden seurassa olin koko leikin ajan, vaikuttivat hieman levottomilta. Jatkoin kuitenkin vielä leikkiä ja annoin lapsille tilaa ja aikaa lämmitä tilanteeseen. Lopulta leikki lähti käyntiin ja lapset tekivät toisilleen mukavia juttuja. Leikin lopuksi keskustelimme leikistä, mitä toiselle oli tehty ja miltä lapsista oli tuntunut kun kaveri teki mukavia juttuja itselleen. Huomasimme, että kaikki eivät pitäneet samoja asioita mukavina.

Toinen leikki oli nimeltään Tunnekartta, jonka apuna oli Tunteiden nelikenttä. Kävimme lasten kanssa läpi kasvot, joita kuvassa oli ja mitä ne tarkoittavat. Jokaisen kuvan aikana, kokeilimme osasimmeko itse tehdä samanlaisen ilmeen. Otin esiin Tunnekartan ja lapset auttoivat sen kiinnittämisessä lattiaan. Lapset asettuivat pyytämättä kuvan ympärille istumaan. Levitin tunnekuviakuvia ympäri ihmishahmoa ja kerroin, että lasten tehtävänä oli valita reunalta kasvokuva, joka kuvasi jotain tunnetta sekä asettaa se siihen kohtaan ihmishahmoa, jossa tunne lapsen itsensä mielestä näkyi tai tuntui.

Lapset katselivat ja hypistelivät kasvokuvia ja lisäsivät kasvoja ympäriinsä omaan tahtiin. Havainnoin lapsia ja tartuin eri tunteisiin, joita he asettivat kartalle. Kyselin, miksi mikäkin tunne oli asetettu tiettyyn kohtaan ja näytin omalta keholtani samaa paikkaa kuin kartassa. Lopulta lapset asettivat kaikki tunnekasvot Tunnekarttaan (Kuvio 5). Keskustelimme, että tunteet tuntuvat ja näkyvät eri puolilla kehoa eivätkä kaikkien tunnekokemukset ole samantlaisia. Tilanne oli kiireetön ja aikaa oli hyvin vapaalle keskustelulle.



Kuvio 7: Lasten tekemä Tunnekartta

Viimeinen leikki oli nimeltään Katse kutsuu (Haapasalo & Kirkkopelto X aukeama). Kerrottuani leikin säännöt kävimme läpi erilaisia vaihtoehtoja ilmeistä, joita leikissä voisi käyttää kommunikoidessa ilman sanoja. Lapsia jakautuivat pareittain ja toinen parista laittoi varpaat maton reunalle ja toinen asettui pariaan vastapäätä. Osaa lapsista avustin fyysisesti asettumaan oikeaan paikkaan. Leikissä olin jälleen ohjaaja roolissa ja kannattelin yhden lapsen leikkiin osallistumista. Tuin häntä sekä hänen pariaan leikin aikana. Toistojen saamiseksi teimme leikin pariin kertaan ennen roolien vaihtamista. Vaihdettuamme rooleja jatkoimme leikkiä jälleen toistojen saamiseksi. Leikin lopuksi kerroin leikin päättyneen. Keskustelimme leikistä ja kysyin, miltä lapsista oli tuntunut kutsua kaveria luokseen ilman sanoja. Lasten vastauksia olivat: "Oli kivaa.", "Oli vaikeeta.", "Mä sain."

Tämän jälkeen näytin lapsille satuhierontakirjaa. Osa lapsista näyttivät iloisilta ja hihkuivat: "Satuhieronta!" sekä asettuivat pareittain. Satuhieronta sujui hyvin. Kerroin, että tuokio on loppuillaan ja otin fiilismittarit esille. Samassa lapset jo kerääntyivät ympärilleni hakemaan oman mittarinsa. Oli hienoa huomata, miten rutiininomaisesti toimiminen auttoi lapsia ennakoidaan tulevaa ja miten hienosti he olivat oppineet näinkin lyhyessä ajassa käyttämään fiilismittareita. Ensimmäinen lapsi kertoikin hyvin nopeasti olleensa tuokion aikana iloinen, vihainen ja surullinen sekä näytti samalla erikseen kaikkia kasvokuvia mittarista. Kysyin häneltä, osaako hän kertoa, mikä leikki oli erityisesti jäänyt mieleen. Lapsi ei eritellyt tarkemmin, vaan kertoi, että hän on "ollut nämä kaikki". Seuraava lapsi kertoi, että valitsi myös kaikki kasvot. Kolmas lapsi kertoi, että hänestä on tuntunut kaikkein iloisimmalta ja surullisimmalta. Hän tarkensi vielä, että houkutteleminen oli hauskaa. Neljäs lapsi näytti jokaiselta värialueelta yhden kasvot, muttei osannut kysyttäessä tarkemmin eritellä, minkä takia. Lapset olivat toisinaan hieman levottomia ja kehotin pariin kertaan kuuntelemaan, mitä muut kertoivat. Kaksi viimeistä lasta näyttivät kysyttäessä omista mittareistaan kaikkia tunteita eivätkä eritelleet niitä tarkemmin. Lopuksi kerroin, että on aika sanoa näkemiin ja kerroin, että oli ollut kivaa leikkiä heidän kanssaan. Yksi lapsista kertoi, että hänestä oli ollut kiva leikkiä minun kanssani.

5.7 Draamakokonaisuus-vihkonen

Toiminnallisen opinnäytetyön yksi tuotos oli keväällä 2017 toteutetut ohjaukset itsessään. Tämän lisäksi toiminnasta koostettiin yksityiskohtaisen Draamakokonaisuus-vihkonen päiväkodin käyttöön. Vihkonen sisälsi lyhyen teorian draamakasvatuksesta ja prosessidraamasta sekä kuvauksen tuntirungosta ja jokaisesta harjoitteesta, joita käytettiin tuokioilla. Vihkonen laatimisen tarkoituksena oli auttaa toimintakerroilla olleita työntekijöitä hahmottamaan ja muistamaan, mitä harjoitteita yhdessä tehtiin ja miten ne käytännössä toteutettiin sekä arvioimaan kunkin harjoitteen sopivuutta tietyille lapsiryhmälle.

6 Arviointi

Opinnäytetyössä on nähtävissä toimintatutkimuksen piirteitä. Toimintatutkimuksessa keskeistä on syklisyys, joka noudattaa etenemiskaavaa: suunnitelma - toteutus - havainnointi - reflektointi. Jo prosessin aikana tapahtuu siis havainnointia ja reflektointia, minkä jälkeen toimintaa kehitetään edelleen ja prosessi jatkuu spiraalimaisesti. Toimintatutkija osallistuu itse toimintaan ja on aktiivinen toimija ja vaikuttaja. (Heikkinen 2010, 16-17, 19-20, 35.) Toiminnallisen osuuden arviointi perustuu toiminnan aikana ja sen jälkeen tehtyyn havainnointiin, toimintakertojen videointiin sekä lapsilta ja ryhmän aikuisilta kerättyyn palautteeseen. Lisäksi oman oppimisen arvioinnissa käytetään itsearviointia. Koko opinnäytetyöprosessin arvioinnissa käytetään oppimispäiväkirjaa sekä opinnäytetyön suunnitelmaa.

Opinnäytetyön tavoitteena oli 3-5-vuotiaiden lasten vuorovaikutus- ja tunnetaitojen vahvistaminen ja kehittäminen draamakasvatuksen ja erityisesti prosessidraaman keinoin. Projektilla oli ryhmän kasvattajien havaintoihin perustuva pedagogisesti perusteltu tarve. Käytännön toiminta vastasi tavoitteita draamakasvatuksen osalta hyvin. Erilaisten draamallisten harjoitteiden avulla käsiteltiin ilon, surun, vihan ja pelon tunteita. Näiden lisäksi empatian kokemukset tulivat esiin pohdittaessa roolihahmojen kokemuksia. Sen sijaan prosessidraamaa ei hyödynnetty käytännön toiminnassa täydellisesti. Prosessissa käytettiin suljettua käsikirjoitusta, joka loi kehysten toiminnalle. Jotta toiminta olisi saavuttanut prosessidraaman paremmin, lapsia olisi tullut osallistaa enemmän roolihahmon kehittelyyn ja miljöön luomiseen. Tunteita kuitenkin käsiteltiin niin roolihahmon kautta kuin omana itsenään, mikä on osa prosessidraamatyöskentelyä. Tuntirunko noudatti prosessidraaman tuntirunkoa, kuitenkin sillä erolla, että itseen ja ryhmään virittäytyminen siirrettiin draamasopimuksen jälkeen tehtäväksi harjoitteeksi. Koko prosessin harjoitteet liitettiin samaan kehysatuun, joka on ominaista prosessidraamalle. Hahmojen hyödyntäminen yksittäisissä harjoitteissa vahvistui projektin loppua kohden.

Leikkiminen, liikkuminen ja tutkiminen sekä eri taiteenlajeilla itsensä ilmaiseminen ovat lapselle ominaisia tapoja toimia. (Stakes 2005, 20.) Varhaisvuosina oppimisella tarkoitetaan, että luodaan suotuisat olosuhteet lapselle luontaiselle toiminnalle. Esimerkiksi roolileikki tukee mm. lapsen itsesääntelyn kehittymistä, mikä syntyy roolien seuraamisesta sekä niissä toimimisesta. (Kronkvist 2016, 21.) Draamatyöskentely lähtee aina lapsen ikätasoa vastaavasta toiminnasta ja sillä on tärkeä lapsen kielellistä kehitystä edistävä vaikutus (Toivanen 2009, 31). Näiden näkemysten pohjalta, nimenoman pedagogisen draaman käyttö oppimisen välineenä, ryhmässä, jossa osalla lapsista on kielen kehityksen viiveitä, oli perusteltua. Pedagoginen draama antoi lapsille mahdollisuuden oppia ilmaisemaan itseään ja huomioimaan myös toisten mielipiteet. Yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaidot korostuivat prosessinomaisessa työskentelyssä, jossa eri taiteen lajeja kuten musiikki ja draama hyödyntäen edettiin yhdessä kohti prosessin päätöstä. Prosessin aikana kaikki ryhmän lapset pääsivät leikkimään, liikkumaan ja tutkimaan käsiteltävää ilmiötä kehystarinan kontekstissa. Yhteistyö- ja kommunikointitaidot saivat vahvistusta esimerkiksi paritehtävissä sekä harjoitteissa, joissa yhteisesti päätettiin tarinan kulusta sekä siihen vaikuttavista tekijöistä.

Tavoitteena oli lisäksi selvittää kuinka ryhmän kasvattajat ja avustajat arvioivat yksittäisten draamaharjoitteiden soveltuvuutta omaan käyttöön sekä yleisesti varhaiskasvatuksessa käytettäväksi. Tavoite saavutettiin hyvin, koska ryhmän aikuiset olivat mukana toimintatuokioilla ja saivat näin kokemuksen toiminnasta. Tavoitteena oli myös laatia prosessidraama-vihkonen. Vihkosen toivottiin antavan virikkeitä toteuttaa vastaavaa toimintaa myös päiväkodin muissa lapsiryhmissä. Vihkosen laatimisen edellytys oli, että ryhmän aikuiset osallistuvat toimintaan

ja saavat näin kokemuksen toiminnasta sekä voivat sitä kautta peilata kokemustaan vihkoseen liitettyjen leikkien suhteen. Ryhmässä toivottiin myös leikin kautta saavutettavaa spontaania iloa toisten lasten kanssa. Tuokioiden aikana tehtyjen havaintojen ja tallenteen perusteella tämä tavoite saavutettiin hyvin, koska lapset olivat tuokioilla silminnähden iloisia ja innostuneita harjoitteista.

Leikkimisen lisäksi sadut ovat oleellinen osa lapsen kehitystä ja tukevat lapsen fyysisiä taitoja sekä rikastuttavat mielikuvitusta. Leikin kautta lapsella on myös mahdollisuus oppia vuorovaikutustaitoja ja tunteiden kokemista sekä opetella tunnetaitoja (Marjamäki ym. 2015, 15-16; Stakes 2005, 20.) Draamakasvatuksen avulla leikkien ja satujen hyödyntäminen tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemisessa vaikutti toimivalta, koska sadut mahdollistavat ikävien tunteiden käsittelyn osallistujien itsensä ulkopuolella. Sadun kautta käsitellyt tunnekokemukset olivat varmasti jokaiselle tuttuja, joten niiden pohtiminen roolin ulkopuolella omana itsenään oli mahdollista. Tätä kautta peilaaminen ja empatian tunteminen oli myös mahdollista. Toiminnassa olisi voinut kytkeä harjoitteita vielä aavistuksen enemmän ja konkreettisemmin kehystarinaan. Nyt leikit jäivät ehkä hieman irrallisiksi kokonaisuuteen nähden.

Jotta lapsi oppisi tunnistamaan omia tunteitaan, on hänen tärkeää oppia keskustelemaan tunteistaan. Tunteiden nimeämään oppiminen sekä kertominen, missä tunteet tuntuvat auttavat lasta tunnistamaan omia tunteitaan. On tärkeää kiinnittää huomiota siihen, miten eri tunteita osoitetaan tai mitä niiden vallassa sanotaan tai tehdään. (Marjamäki ym. 2015, 55; Autisismiääitiö 2017b.) Näihin seikkoihin kiinnitettiin jokaisella toimintakerralla huomiota. Sen lisäksi, että lähes jokaisella kerralla käytiin läpi kaikkia prosessin aikana käsiteltäviä tunteita, keskityttiin joillain tuokioilla vain yhden tunteen käsittelyyn. Projektin lopussa käytetty tunnekartta ja sen aikana käydyt keskustelut lasten kanssa auttoivat lapsia hahmottamaan lisää, missä eri kehon osissa mikäkin tunne saattoi tuntua ja näkyä. Sen lisäksi tehtiin havaintoja, että eri ihmisillä tunteet voivat tuntua eri paikoissa kehoa. Eri tunteen vallassa sanottavia ja tehtäviä asioita olisi voinut käsitellä vielä syvällisemmin. Toki kävimme läpi, mitä minkäkin tunteen vallassa voi tehdä, mutta erityisesti sanomiset jäivät melko vähälle käsittelylle.

Tunteiden nimeäminen aktivoi aivoissa kielen- ja loogisen ajattelun keskusta. Tunteen kokeminen helpottuu silloin kun sille saa sanat ja selityksen. Tunteiden nimeäminen rauhoittaa lasta ja auttaa usein ongelmanratkaisutilanteissa. (Marjamäki ym. 2015, 56.) Tunteiden nimeäminen ja tukikuvien käyttäminen niiden apuna oli aktiivista koko prosessin ajan. Tukiviitotmien opettelu olisi tukenut ilmaisua vielä entisestään. Onneksi ohjaustilanteissa oli mukana yksi tai useampi ryhmän aikuinen, jolla oli ajantasainen tieto ja taito tukea tuen tarpeessa olevia lapsia. Ryhmän aikuisten paikallaolo toiminnan aikana oli tärkeää, koska opiskelijalla ei ollut keinoja tukea riittävästi erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia. Ryhmän aikuisten läsnä-

olo tuki ohjausta ja epäselvissä tilanteissa heiltä sai tukea ja vahvistusta toiminnan toteuttamiseen. Lapset hakeutuivat toisinaan oman tutun aikuisen luokse, minkä voi tulkita positiivisena asiana, jotta heillä oli turvallinen ilmapiiri koko toiminnan ajan.

Varhaiserityiskasvatuksessa yhdistetään toimintatapoja, joiden taustalla vaikuttaa inklusiivinen ajattelutapa, jonka mukaan kaikki lapset otetaan mukaan toimintaan ja jossa tähdätään maksimaaliseen osallisuuteen ja minimaaliseen ulkopuolelle jäämiseen. (Viitala 2014, 21.) Jo suunnitelmavaiheessa tehty päätös toiminnan toteuttamisesta koko lapsiryhmälle oli vähintäänkin perusteltua inklusiiviseen ajatteluun perustuen. Lisäksi integroidun ryhmän perusajatuksen perusteella oli tärkeää, että lapset muodostaisivat keskenään pareja joko itsenäisesti tai aikuisen toimiessa apuna. Tällöin kaikki lapset saivat kokemuksen vertaisryhmässä toimimisesta.

6.1 Ryhmän henkilökunnan arviot toiminnasta

Ryhmässä työskenteleviltä sekä draamatuokioille osallistuneilta päiväkodin henkilökunnan jäseniltä kerättiin jokaisen tuokion jälkeen palautetta arviointilomakkeen (Liite 5) avulla. Lomakkeessa kartoitettiin kunkin harjoitteen onnistuneita ja kehittämistä vaativia huomioita. Lisäksi kustakin harjoitteesta pyydettiin palautetta sen käytettävyydestä niin henkilökohtaisella kuin yleisellä tasolla. Lomakkeen lopussa oli tilaa avoimelle palautteelle, josta poimittuja suoria lainauksia on tämän kappaleen lopussa. Lomakkeita palautui kultakin tuokiolta yhdestä kolmeen riippuen kullekin tuokiolle osallistuneiden henkilökunnan jäsenten määrästä. Viimeiseltä tuokiolta ei palautunut palautelomaketta lainkaan. Palautelomakkeet kerättiin yhteen ja käsiteltiin vasta toiminnallisen osuuden päätyttyä.

Onnistumisia leikeissä oli henkilökunnan mukaan ollut eri aistikanavien hyödyntäminen ja koko kehon ottaminen mukaan ilmaisuun. Käsinyksen käyttäminen koettiin useassa palautteessa hyväksi keinoksi vangita lasten mielenkiinto. Lasten yksilöllinen huomioiminen niin leikin sääntöjen perustelleella kuin leikkien aikana ja lasten toiveiden huomioiminen leikeissä nähtiin myös positiivisena asiana. Valitut leikit koettiin sopivan erilaisille lapsille ja lasten osallisuuden sekä luovuuden vahvistaminen koettiin onnistuneen eri leikeissä hyvin. Lorun tai äänen ja liikkeen yhdistäminen sekä pari- ja ryhmätyöskentelyn kautta saavutettu toisten huomioiminen ja kunnioittaminen koettiin myös tärkeäksi saavutetuksi ominaisuudeksi.

Kehittämideoita, joita palautteista nousi esiin, oli lasten nähtävillä laadittava kuvallinen tuntirunko sekä suuremmat tukikuvat. Käytetyt tukikuvat olisivat voineet olla jopa A4-kokoisia. Tukikuviin olisi ollut helppo palata arviointi vaiheessa tunnin lopulla. Myös tukiviittomien käyttöä toivottiin enemmän. Musiikin aikana liikuttaessa olisi voinut liikkua myös eri tunnetilassa eikä vain musiikin tauotessa ilmentää tiettyä tunnetta. Myös valaistuksella olisi voinut

luoda enemmän tunnelmaa. Käsinukkeja olisi voinut hyödyntää vielä enemmän esimerkiksi tervehtimällä ja osallistumalla leikkeihin enemmän. Kirjeen lukemiseen olisi voinut yhdistää pikapiirtämisen konkretisoimaan paremmin kirjeen tapahtumia. Valokuvausleikkiin ja äänimaisemaan liittyen ehdotettiin kuvan ja äänen tallentamista ja niiden katsomista ja kuuntelemista myöhemmin. Valokuvausleikissä olisi voinut esittämisen sijaan ujoille tai puhumattomille lapsille olla vaihtoehtona erilaisia kuvia, joilla he olisivat voineet osoittaa omaa osallistumistaan. Joihinkin leikkeihin toivottiin vielä enemmän toistoa sekä tarkempaa ohjeistusta mm. leikin alkamiseen ja loppumiseen liittyen.

Palautelomakkeella pyydettiin arviota myös harjoitteiden käytettävyydestä kasvattajille itselleen tai yleisesti varhaiskasvatuksessa. Arvioinneista nousi esiin niiden ikäryhmään sopivuus. Suurin osa harjoitteista koettiin sopivan tälle ikäryhmälle ja vain pieni osa koettiin liian vaikeiksi ja sopivan paremmin esimerkiksi esikouluikäisille lapsille. Yksittäisten leikkien ja harjoitteiden käytettävyyttä esimerkiksi aamupiireillä ja pienryhmätuokioilla arvioitiin toimivaksi. Jotkut leikit koettiin sopiviksi hyödyntää sellaisenaan ja joitain ajateltiin hyödyntää jollain tavalla varioiden. Lapsille tullut kirje oli ollut ryhmällä käytössä jopa samalla viikolla kun toteutin toimintaani. Äänimaisema oli uusi leikki joillekin ja sen käyttäminen koettiin vieraana, mutta olevan kuitenkin hyödynnettävissä sekä sovellettavissa eri teemoihin.

Avoimen palautteen perusteella ”tunnelma oli tuokiolla rauhallinen, lämmin ja levollinen”. ”Myös ryhmän varautuneimmat lapset puhuivat tunteista ja osallistuivat motivoituneina toimintaan” ”Draamasopimuksen teko oli tärkeää: hyvä muistutus myös aikuisille siitä, että on ok jos kaikkea ei halua tehdä.” ”Lasten ideoihin tartuttiin nopeasti ja ohjaaja aktivoi hienosti omalla esimerkillään heittäytymisestä”. Musiikin merkitystä tunnelman luomiseen, rauhoittamiseen ja motivoitumiseen korostettiin ja musiikin kerrottiin olleen hyvin valittu. Käsinukkeja ja hiirihahmoja olisi voinut elävöittää lisää esim. kangastaustalla ja valoilla sekä ottamalla kontaktia enemmän lapsiin esimerkiksi kysymällä, mitä lapset ovat joskus pelänneet. Eräessä palautteessa kerrottiin ”lasten olleen väsyneitä kiinnittymään toimintaan”. Loppuviikon väsymys havaittiin myös toisessa palautteessa ja ohjaajan kerrottiin silti innostaneen ja kannustaneen lapsia. Palohälytyksestä aiheutunut hämminki nousi esiin myös palautteessa. Samassa palautteessa todettiin ”Huomaa, että tunteista puhuminen helpottuu koko ajan niistä puhumalla.” Avustajan antaman palautteen perusteella ”avustettava lapsi liikkui ja ilmensi eri tunteita harjoitusten ohjeiden mukaisesti vaikka ulkoisesti vaikuttikin poissaolevalta. ”Draamaleikissä hyvin esille tunteiden kokonaisvaltaisen ilmentämisen mahdollisuudet :)”

6.2 Yksittäisten toteutuskertojen arviointi

Yksittäisiä toteutuskertoja havainnoitiin toiminnan aikana sekä jokaisen tuokion jälkeen videotallenteilta. Seuraavassa arvioin lyhyesti yksittäisten toimintatuokioiden antia. Arvioinnissa tehdään huomioita yksittäisiin leikkeihin liittyen ja perustellaan toiminnassa tehtyjä mahdollisia muutoksia. Tämä arviointi täydentää osaltaan toteutuskertojen kuvausta.

Ensimmäisen ohjaustuokion toteutuksessa havaittiin muutamia ongelmia. Elävöitetystä sadussa olisi voinut kysyä lapsilta, mitä tunteita sadussa oli ollut sen sijaan, että ne kerrottiin lapsille. Tämä olisi tukenut konstruktivistista oppimiskäsitystä siitä, että lapsi oppii itse asioita oivaltamalla. Seuraavilla ohjauskerroilla haastettiin lapsia enemmän omaan oivaltamiseen. Koska Nimipiiri sujui lapsilta hyvin, sitä olisi voinut kehitellä esimerkiksi niin, että seuraava toistaa edellisen nimien ja liikkeen sekä lisää siihen omansa sillä seurauksella, että viimeinen toistaa kaikkien nimet ja liikkeet. Tämä jäi kuitenkin toteuttamatta, koska vieraan lapsiryhmän taitotasoa ei tiedetty kunnolla. Tunnesalaatti-leikissä kolme lasta piti toisiaan kädestä kiinni ja liikkuvat yhdessä kohti piirin keskustaa, vaikka alkuperäinen tarkoitus oli ollut, että jokainen kuvaa oma subjektiivista kokemustaan. Ohjaaja koki, että he voivat osallistua näin, jos se heistä tuntuu luontevammalta. Voi pohtia kyseisen kolmikun kunkin yksilöllistä tunteen ilmaisua ja sen mahdollista puutetta silloin kun he liikkuvat yhdessä. Harjoitteen tarkoitus oli kertoa omasta subjektiivisesta tunnekokemuksesta. Toisaalta voi myös miettiä, onko leikissä tarkoitus välttämättä olla totuuden mukainen kertoessaan omista tunteistaan vai onko leikkiin osallistuminen tärkeintä.

Toista toteutuskertaa arvioitaessa voi todeta, että draamasopimuksen jälkeen olisi voinut toteuttaa Nimipiiri-leikin uudelleen, jolloin se olisi tukenut uusien ryhmäläisten ryhmäytymistä sekä tuonut tuokioon tuttuutta. Jähmettyneet tunteet-leikkiä leikkiessä soitettiin taustamusiikkia puhelimelta ja tallenteelta huomattiin, että lapset kääntyivät katsomaan ohjaajaan päin jo siinä vaiheessa kun ohjaaja käänsi katseen puhelimeen tauottaakseen musiikkia. Ohjaaja olisi voinut seistä yhdessä paikassa niin, että puhelin olisi ollut pöydällä. Tällöin ohjaaja itse ei olisi osallistunut kävelyyn, vaan seurannut muiden tekemistä. Leikkiin itse osallistuminen valittiin, jotta lasten innostaminen leikkiin onnistui paremmin ohjaajan oman esimerkin avulla. Lapset olivat silminnähden iloisia ja innoissaan Valokuvaus-leikkistä, jossa eräs lapsi mm. tuli kuvaan ja kertoi olevansa kirja. Tällä tapahtumalla saavutettiin leikissä jotain draaman perimmäiseen ajatukseen liittyvää oivaltamista. Lapset innostuivat leikistä siinä määrin, että aiheita tuli alkuperäisen idean ulkopuolelta. Tätä innostusta ei haluttu kahlita näin merkityksellisellä hetkellä, joten valokuvia tuotettiin vielä autolla ajamisesta sekä kaupassa käynnistä.

Kolmannen toimintakerran toteutuksen onnistumista arvioitaessa oli ohjaukseen tehty jo joi- takin muutoksia, mutta uusien leikkien kohdalla oli ollut parannettavaa. Esimerkiksi peili- leikissä olisi voitu etäännyttää leikkijöitä paremmin ohjaajan toimimalla itse hiiren roolissa tai pitämällä hiiripehmolelua sylissään. Ohjauksessa hiiri laitettiin sivuun ja leikki jäi hieman irralliseksi. Lapsia olisi voitu rohkaista enemmän toistamaan lauseita, joita edessä sanottiin. Olisin voinut rohkaista myös edessä vuorollaan olevaa lasta sanoittamaan tunnettaan sekä asi- oita, joita tunteen aikana lapsi itse sanoo tai kuvittelee hiiren sanovan. Tämä olisi tukenut koko toiminnan perusajatusta siitä, että lapsi oppisi sanoittamaan omia tunteitaan sekä tun- teen vallassa sanottavia tai tehtäviä asioita. Vaihdettuamme osia niin, että siirryin muiden kanssa riviin, edessä oleva lapsi valitsi kuvan, joka kuvasti iloisia kasvoja. Kysyttäessä, mitä tunnetta hän esittää, lapsi sanoi tunteen olevan harmitus. Ymmärsin, että minun tulee muut- taä tukikuvia vielä selkeämmiksi, jotta lasten olisi helpompi tulkita niitä. En muistanut kol- mannella ohjauksella kertoa minkään leikin jälkeen, että leikki loppui ja siirtymät leikistä toiseen olivatkin ehkä tämän vuoksi hieman epämääräisiä.

Neljännellä toimintakerralla en jakanut ryhmää puoliksi äänimaiseman tuottamisessa. Ryhmän pienuuden vuoksi tein ratkaisun, että teemme yhdessä ääniä ensin silmät auki ja sen jälkeen silmät kiinni. Neljännen toimintakerran tallennetta katsoessa huomasin, että olin huomaa- mattani poikennut alkuperäisestä suunnitelmasta, vaikka minulla oli koko ohjauksen ajan tun- tirunko itselleni näkyvillä. Alun perin olin suunnitellut, että ryhmäkuvat liittyvät erilaisiin rii- tatilanteisiin niin, että viimeisenä kuvana olisi sovintoon liittyvä kuva. Varjokävely-leikkiä ar- vioidessa kiinnitin huomiota, että olisi ollut hyvä antaa kävelijöille roolit esimerkiksi niin, että seurattava olisi ollut ketunpoikanen ja seuraaja hiiri. Tällöin ohjeistamisen helpottamisen li- säksi leikki olisi sitoutunut paremmin siihen kontekstiin, johon koko prosessidraama projek- timme kytkeytyi. Tämän huomion tehtyäni, tein seuraavaan tuntuun suunnitelmaan tarkennuksen leikittävistä rooleista. Toteutuksen jälkeen havaitsin, että Riidansovitusloru oli ollut sopivam- paa ottaa tuokion loppuun eikä ensimmäiseksi leikiksi. Tällöin leikkien teemat olisivat sijoit- tuneet kronologiseen järjestykseen. Valitsin kuitenkin lorun ensimmäiseksi, koska sen oli tar- koitus antaa ideoita valokuvausleikkiin.

Viides toteutuskerta sujui mielestäni kaikkein parhaiten. Olin jo oppinut hieman tuntemaan lapsia, jolloin osasin mukauttaa ohjaustani vastaamaan heidän tapaansa olla vuorovaikutuk- sessa. Valitsemani leikit olivat myös osaksi heille tuttuja, jolloin niiden variointi ja edellisestä kerrasta tekemäni havainnot leikin suhteen oli muokattavissa paremmiksi. Leikit olivat tuttuja ja oma varmuuteni tuttuja leikkejä ohjatessa vahvistui. Lopussa vapaan keskustelun aikana tein havainnon, että lapsi, joka usein ei suoraan kysyttäessä pääsääntöisesti koskaan vastan- nut, vaikka oli viittaamalla esittänyt halukkuutensa vastata kysymykseen, kertoi nyt vapaasti asioita siitä, miksi ei esimerkiksi voi jäädä kotiin yksin ja minkä takia hän on päiväkodissa.

Ymmärsin, että jokaisen kerran jälkeen olisi voinut hyvin pitää vapaan keskusteluhetken tuokiolla käsitellyistä tunteista.

Kuudennella kerralla Mukava juttu-leikissä jättäytymiseni leikinulkopuolelle osoittautui hyväksi valinnaksi. Tällöin minulla oli mahdollisuus tukea lapsia paremmin. Tunnekarttaa olisi voinut käyttää jokaisen kerran lopuksi palauttamaan mieliin kullakin tuokiolla käsitellyjä tunteita. Lisäksi Tunnekartta-harjoitus olisi voinut olla viimeisenä, jolloin sitä olisi voinut ihastella pidempään ja se olisi voinut toimia keskustelun innoittajana. Olin valinnut leikin kuitenkin juuri tähän kohtaan tuokiota, koska ajattelin sen antavan lapsille ideoita seuraavaa leikkiä varten. Katse kutsuu-leikki oli ehkä aavistuksen vaikea ja sitä olisi voinut ensin harjoitella yhdessä esimerkiksi niin, että minä ohjaajana olisin yksin houkutellut kaikkia luokseni ja vasta tämän onnistuttua olisi siirrytty parityöskentelyyn. Myöskään oma osallistumiseni leikkiin ei ollut hyvä idea, koska leikki oli kaikille uusi. Ylipäätään leikit, joita ohjasin ensimmäistä kertaa, olisi ollut hyvä toteuttaa ulkopuolisena ohjaajana. Vasta leikin ollessa edes itselleni tuttu ja erityisesti lasten kanssa jo kertaalleen leikitty se olisi ollut helpompaa toteuttaa tarvittaessa ohjaaja roolissa menetelmällä.

6.3 Oman oppimisen arviointi

Omat ohjaustaitoni niin draaman kuin ylipäätään ryhmäohjauksen suhteen kehittyivät mielestäni huomattavasti prosessin aikana, vaikka kokemattomuus draamaohjaajana paistoikin läpi koko projektin ajan. Loppua kohden oppiessani tuntemaan ryhmäläisiä paremmin, opin huomioimaan kunkin yksilöllisiä tarpeita ja tapaa kommunikoida. Opin myös, että johdonmukaisuus ohjeistuksissa esimerkiksi puheenvuorojen jakamisen suhteen on tärkeää. Lapsia havainnoituani huomasin, että lapsille on syytä kertoa, mitä heiltä odotetaan, esimerkiksi nimeämään yksi pyydetty asia kerrallaan. On myös tärkeää oppia tunnistamaan, ketkä lapset tarvitsevat enemmän rohkaisua tai aikaa oman vastauksensa tuottamiseen. Opin lisäksi, että vaikka jollain lapsella olisi paljonkin kerrottavaa, hän ei välttämättä kerro sitä kysyttäessä suoraan, vaan mieluummin tuo ajatuksensa esiin vapaassa keskustelussa.

Kahta eri ryhmää ohjatessani sain tehtyä jonkin verran vertailua omaan ohjaamiseen liittyen kahden eri ryhmän välillä. Oma ohjaajuuteni erosi ryhmien välillä jonkin verran. Olin eri ryhmiä ohjatessani toisinaan vapautuneempi, varmempi ja luovempi. Merkittävin muutos kahden eri ryhmän ohjauksessa liittyi ensimmäisen ryhmän aikana tehtyihin havaintoihin esimerkiksi toimivista harjoitteista sekä ohjauksessa mahdollisesti havaituista puutteista ja täydennyksen tarpeista. Tein havainnon, että ohjaajana roolissa toimiminen on haastavaa silloin, kun leikkiä kokeillaan ensimmäistä kertaa. Uuden leikin kohdalla on siis hyvä jättäytyä ulkopuoliseksi ja havainnoida ja tukea ryhmää tarpeen mukaan.

Draamaohjaustaitoihin liittyen ymmärsin, että ohjaajalla on hyvä olla laaja menetelmäpakki käytössään ja jatkuva tilanteen havainnointi auttaa valitsemaan tarvittaessa toisen leikin. Myös oma innostuminen ja osallistuminen ovat tärkeää, jotta lapsille välittyy tilanteen leikinomaisuus ja heittäytyminen. Tukiviittomien ja tukikuvien käyttöön liittyvä oivaltaminen olivat hyvin merkityksellistä itselleni. Ymmärsin, että näillä kommunikaatiota tukevilla apuvälineillä on merkittävä rooli erityistä tukea tarvitseville lapsille. Heidän osallistumisensa mahdollistuu tällöin paljon paremmin. Ajattelen, että on tärkeää, että ohjaaja itse hallitsee kyseiset tukitoimet, jolloin ryhmän ohjaaminen helpottuu kun tukiviittomat tukevat kommunikointia.

Arvioinnin tukena käytettyjä videoita katsoessa kirkastui tukiviittomien sekä tukikuvien käytämisen tärkeys ohjauksessa. Ryhmän kasvattajat, jotka hallitsivat tukikuvien ja -viittomien oikean käytön olivat ryhmän seassa ja usein heidän sylissään oli lapsia. Tällöin kaikki lapset eivät välttämättä nähneet heitä ja mahdollisesti osa lapsista saattoi jäädä jollain tasolla ohjauksesta paitsi. Olisi ollut tärkeää, että leikkiä ohjaava tai satua lukeva aikuinen olisi itse käyttänyt kommunikaatiota tukevia ja korvaavia menetelmiä. Toinen kommunikoinnin tukemiseen liittyvä mahdollinen ongelma oli, ettei ryhmän aikuisille voitu toimittaa riittävän ajoissa materiaalia, jota käytettiin seuraavilla ohjauskerroilla. Materiaalien ennakkoon toimittaminen olisi auttanut ryhmän aikuisia ennakoimaan tulevia kertoja. Materiaalien toimittaminen etukäteen ei onnistunut, koska seuraavat kerrat suunniteltiin edellisen tuokion perusteella ja siellä esiin tulleisiin havaintoihin perustuen.

Autistisen lapsen puhe kehittyy normaalista kielenkehityksestä poikkeavasti ja kieli muodostuu ulkoa opituista ilmauksista ja lauseista. Myös ilmeitten ja eleiden ymmärtämisessä on suuria puutteita. Lisäksi abstraktien käsitteiden ymmärtäminen on autismin kirjon henkilöille hankalaa ja heidän on vaikea tarkastella asioita eri näkökulmista. (Kerola & Kujanpää 2009 20.) Toimintatuokioiden tuntirungon esille laittamisesta oli ollut puhetta jo opinnäytetyön suunnitteluvaiheessa, mutta se ei ollut konkretisoitunut riittävästi, jotta se olisi otettu toimintatuokioille käyttöön. Syynä tähän saattoi olla, että draaman abstraktin luonteen vuoksi konkreettisten tukikuvien löytäminen oli vaikeaa tai niiden soveltamismahdollisuudet eivät olleet tiedossa. Draamasopimuksen, Äänimaiseman, Elävöitetyn sadun ja Satuhieronnan avuksi olisi ollut helppoa tehdä tukikuvat. Ohjeistuksessa käytettiin kuitenkin esimerkiksi piiriä, riviä ja jonoa merkitseviä tukikuvia. Lisäksi käytössä oli eri tunteita merkitsevät tukikuvat, joita vaihdettiin suuremmiksi neljännen toimintakerran jälkeen havaittuani, että lasten oli vaikea nähdä niitä kaukaa ja kuvat olivat monitulkintaisia.

Aikuisen osallistuessa leikkiin, hän ottaa leikkiin sopivan roolin samalla vahvistaen itsensä ja leikkiin osallistuvien lasten välistä suhdetta. Yhdessä leikkiminen lisää leikkijöiden välistä luottamusta sekä tukee koko ryhmän vuorovaikutustaitoja. (Marjamäki 2015, 17.) Ohjaajan osallistuminen leikkiin mahdollisuuksien mukaan ja toiminnasta ylipäätään innostuminen oli

tärkeää. Draamatyöskentelyssä ylipäättään ja kyseisessä projektissa ohjaajalta vaadittiin heittäytymistä. Joidenkin harjoitteiden aikana oli tärkeää tukea yhtä tai useampaa lasta. Tällöin oma osallistumiseni leikkiin saattoi vaikeuttaa lapsen tukemista ja minun oli tarkoituksellisempaa jättäytyä ulkopuolelle leikistä.

7 Yhteenveto

Ammattikorkeakoulusta valmistuneen opiskelijan työllistymiseen voi vaikuttaa mm. hyvin ideoidulla opinnäytetyön aiheella. Hyvä opinnäytetyön idea nousee kunkin koulutusohjelman opinnoista ja yhdistyy niihin tekijöihin, joiden avulla opiskelija voi mm. luoda yhteyksiä työelämään ja syventää tietoja ja taitoja opiskelijaa itseään kiinnostavasta aiheesta. (Vilka & Airaksinen 2003, 16.) Opinnäytetyön aiheen valintaan vaikuttivat oma kiinnostukseni draaman pedagogisia mahdollisuuksia kohtaan, mikä vahvistui jo opintojen aikana ja toiveenani oli päästä toteuttamaan opinnäytetyö, joka kohtaisi työelämän tarpeiden kanssa. Henkilökohtaiset jatkokoulutussuunnitelmat ja ammatillisen kasvun mahdollisuudet draaman hyödyntämisessä varhaiskasvatuksessa ohjasivat myös aiheen valintaa.

Päiväkodin integroidun erityisryhmän valikoituminen tutkimuskohteeksi vaikutti mm. se, että autismikirjon henkilöt tunnistavat keskimäärin hyvin perustunteita, mutta monimutkaisten tunnetilojen tunnistamisen voi olla haastavaa vielä aikuisenakin. Koettu sosiaalinen tilanne ja siinä heränneet tunteet eivät useinkaan toistu uudestaan. Tunteet myös muuttuvat nopeasti ja ovat läsnä usein hyvin hetkellisesti, joten niiden tunnistaminen ja opettelu arjen keskellä voi olla haastavaa. Koska autismikirjon henkilöt tarvitsevat oppimisen tueksi useita kymmeniä toistokertoja, on harjoituksia syytä tehdä usein.

Opinnäytetyössä on nähtävissä toimintatutkimuksen piirteitä ja elementtejä. Toimintatutkimuksen tavoite on tuottaa tietoa käytäntöjen kehittämiseksi sekä voimauttaa ja valtauttaa tutkimuksessa osallisena olevia henkilöitä. Se pohjautuu sosiaaliseen toimintaan ja vuorovaikutukseen ja on yleensä rajattu aikaan ja prosessiin, jonka aikana suunnitellaan ja toteutetaan uusia toimintatapoja. (Heikkinen 2010, 16-17, 19-20, 35.) Opinnäytetyön aikana havainnointiin toimintaa niin ohjaajan kuin ryhmän näkökulmasta ja toimintaa kehitettiin koko prosessin ajan. Kriittisen reflektoinnin kautta ohjaajuutta arvioitiin ja kehitettiin niin, että ryhmän toiminta ja ohjaajan ryhmän ohjaustaidot kehittyvät.

Autismiin kirjjon piirteisiin liittyy mm. heikko kyky ymmärtää, että toisen ihmisen sisällä on oma ainutlaatuinen yksilö. Mielen teorian mukaan kyvyttömyys asettaa toisen ihmisen asemaan ja tilanteen ymmärtäminen muiden kuin itsensä kautta on autismikirjon henkilöille hankalaa. Sosiaalisten taitojen opettelu onkin ensiarvoisen tärkeää autismikirjon henkilöille, koska sitä kautta heillä on mahdollisuus oppia sosiaalisuutta. (Kerola & Kujanpää 2009, 39-

42.) Tämän vuoksi ryhmässä koettiin tärkeäksi vahvistaa vuorovaikutus- ja tunnetaitoja, jotka olivat myös nimetty niin ryhmän omaan kuin koko päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmaan. Draamakasvatus tarjosi erilaisia toiminnallisia menetelmiä, joiden avulla oli mahdollista tukea kaikkien ryhmän lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä.

Tunnetaitoja harjoitellessa on nimettävä konkreettisia kehon osia, missä tietty tunne voi tuntuu ja mikä tunne aiheuttaa minkäkin laisia ilmeitä. Tunnetaitojen opettelu on osa sosiaalisia taitoja. (Autismisäätiö 2017b.) Kahden viikon aikana toteutettava opinnäytetyöprosessi oli tähän peilaten hyvin lyhyt ajanjakso, mutta ryhmä saattoi saada siitä lisää työvälaineitä myöhempään toimintaan. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettelu oli tärkeää koko ryhmälle, mutta erityisesti ryhmän erityisopetuksen piiriin kuuluville lapsille. Jotta vuorovaikutuksessa ilmeneviä väärinkäsityksiä voitaisiin välttää, olisi hyvä opetella tunnistamaan ja sanoittamaan tunteitaan sekä ilmaisemaan niitä esimerkiksi kasvon ilmeillä. Omien tunteiden tunnistaminen ja niiden nimeämään oppiminen auttavat sanoittamaan omia tunteita ja näin parantavat lapsen sosiaalista kanssakäymistä. Niin oman itsensä ymmärtämisen kannalta kuin vertaissuhteiden ylläpitämisen näkökulmasta lapsen on tärkeää oppia tunnistamaan itsessä syntyvät tunteet sekä tapahtumat niiden taustalla.

Yhteenvetona voi todeta, että draamakasvatusta voi käyttää monin erilaisin menetelmin tunne- ja vuorovaikutustaitojen käsittelyssä varhaiskasvatusikäisten lasten kanssa. Kiireettömyys ja lasten omille ajatuksille tilan antaminen on tärkeää, jotta luottamuksellinen ilmapiiri on mahdollista luoda ja ylläpitää. Ohjaajan oma osallistuminen ja innostuminen toiminnasta auttavat lapsia heittäytymään mukaan leikkiin. Ohjaajan on myös tärkeää tiedostaa, milloin hänen on hyvä olla leikissä mukana ja milloin taas ulkopuolisena tarkkailijana ja tukijana. Erityisesti ohjaajalle itselleen uuden leikin aikana ohjaajan olisi hyvä toimia ulkopuolisena, jos mahdollista.

Lapsen kehityksessä on Vygotskin mukaan erilaisia sosiaalisten tilanteiden kehitysperiodeja: ensimmäisen elinvuoden aikana emotionaalinen vuorovaikutus aikuisen kanssa, toisen ja kolmannen elinvuoden aikana esineellinen toiminta, 3-6-vuotiaana roolileikki ja kouluikään siirtyäessä oppimistoiminta. Jokaisessa kehitysperiodissa tapahtuu laadullista muutosta sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa ja kyseessä on muutosprosessi, josta syntyy jotakin uutta (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 165-166.) Draaman toiminnalliset kokonaisilmaisulliset menetelmät ovat käyttökelpoisia tunne- ja vuorovaikutustaitoja harjoiteltaessa. Draama antaa mahdollisuuden siihen, että ilmaisu ei ole sidoksissa vain puheen tuottoon, jolloin se sopii myös lapsille, joilla on puheentuition tai kommunikoinnin kanssa haasteita. Kommunikaatiota tukevien ja korvaavien menetelmien käyttäminen ohjauksen tukena on ensiarvoisen tärkeää, jotta kaikilla ryhmän jäsenillä on mahdollisuus saada yhdenvertainen kokemus draamatuokiosta.

Projektille asetetut tavoitteet saavutettiin hyvin niiltä osin kuin ne olivat mitattavissa. Spontaanilla ilolla oli jokaisella toimintakerralla. Palautteiden perusteella, tunteista puhuminen helpottui jo projektin aikana. Kasvattajat saivat uusia ideoita työskentelynsä. Olisi mielenkiintoista selvittää, onko joitakin leikkejä jäänyt elämään lasten spontaaneissa leikeissä tai ovatko kasvattajat ottaneet jo käyttöön yksittäisiä harjoitteita esimerkiksi aamupiireillä tai pienryhmätuokioilla. Opinnäytetyön lyhytkestoisuus toi monia haasteita toteutukselle. Tunnetaitojen opettelussa jo tunteen tunnistaminen on haastavaa sen ilmaisemisesta puhumatta. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisen ollessa jo päiväkodin painotusalueena draamakasvatus antoi vain oman lisänsä niille menetelmille, joita kasvatuksessa voi käyttää. Tähän peilaten ryhmässä on jo tunteiden tunnistamiseen ja nimeämiseen panostettu, jolloin koko tunnetaitojen opetteluun kaavaa ei tarvinnut aloittaa alusta.

Palautteiden perusteella prosessin aikana käytetyt yksittäiset harjoitteet koettiin pääsääntöisesti sopivan ryhmän kasvattajille ja avustajille niin itselleen kuin yleisesti varhaiskasvatuksessa. Vain joidenkin harjoitteiden koettiin soveltuvan paremmin esikouluikäisille lapsille. Harjoitteiden muunneltavuus ja eriyttäminen jokaiselle ryhmälle sopivaksi onkin tärkeää. Ohjauksen aikana on hyvä jatkuvasti reflektoida niin omaa ohjausta kuin ryhmän taitojen kehittymistä, jotta leikkeihin ja koko tuokioille voi tehdä tarvittavia muutoksia.

8 Pohdinta

Draamakasvatusta sosiaalisten taitojen käsittelyssä on käytetty aiemminkin. Asunnan (2016) opinnäytetyössään tekemien havaintojen perusteella draamakasvatus sopii hyvin kaveritaitojen harjoitteluun toiminnallisuutensa ja lasten omakohtaisten kokemusten perusteella (Asunta 2016, 31). Sen sijaan draamakasvatusta tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettelussa erityisvarhaiskasvatuksessa ei ole juurikaan tutkittu. Myöskään koko lapsiryhmälle toteutettua toimintaa ei ole juurikaan ollut ja esimerkiksi Santalan ja Koivusillan (2016) opinnäytetyön pohdinnassa on tuotu esiin halua toteuttaa toimintaa suuremmalle joukolle (Santala & Koivusilta 2016, 43). Sankari-Stokes ja Vinkki (2013) kuvaavat toiminnallisessa opinnäytetyössään ryhmän kokoonpanoon liittyvää pohdintaa. He pohtivat onko ryhmässä, jonka jäsenet pysyvät samoina prosessin ajan, mahdollisuus syventää niin käsiteltävää teemaa kuin omia ohjaustaitoja. (Sankari-Stokes & Vinkki 2013, 78.) Tämän vuoksi opinnäytetyössäni koko lapsiryhmä saa kokemuksen työskentelystä ja lasten pysyessä samoina on projektissa mahdollisuus syventää tutkittavaa teemaa.

Koska lapsiryhmä oli itselleni vieras, en voinut ennakkoon tehdä kovinkaan tarkkoja suunnitelmia harjoitteista, joita tulisin käyttämään tuokioillani. Ensimmäinen tuokiokaan ei vielä antanut kokonaiskuvaa siitä potentiaalista, joka ryhmässä oli. Vasta toisen kerran jälkeen, jolloin

otin selvästi haastavampia harjoitteita käyttöön huomasi, mihin kaikkeen ryhmä kykenee. Draamasopimukseen liitetyt tukikuvat olin sijoittanut sopimukseen jääneisiin vapaisiin kohtiin, mikä teki sopimuksesta hieman sekavan näköisen. Kuvien laittaminen etukäteen järjestykseen olisi sotinut draamasopimuksen ja lasten osallisuuden kokemuksen tunnetta vastaan, koska tällöin olisin tehnyt oletuksen siitä, mitä asioita sopimukseen laitetaan. Yksi vaihtoehto olisi ollut, että olisin liimannut sopimuksen jälkeenpäin suuremmalle paperille ja liittänyt sopimuksen alapuolelle kuvat järjestykseen. Toisaalta sopimuksessa ei ole tarvetta edetä lineaarisesti samoin kuin esimerkiksi päiväjärjestyksessä, joten en tiedä onko kuvien asettelulla lopulta merkitystä asian hahmottamisen kannalta. Kasvattajien ja avustajien palautteet olisi ollut hyvä kerätä jo jokaisen tuokion jälkeen, jolloin niihin nimettyjen kehitysideoiden käyttäminen tulevilla tuokiolla olisi mahdollistunut.

Pohtiessani videokameran merkitystä toimintaan voi toiminnan aikana tehtyjen havaintojen sekä videotallenteen perusteella todeta, ettei sillä juurikaan ollut selkeästi nähtävää merkitystä. Tuokiolla, jolla vaihdettiin kuvaavaa kameraa, havaitsin joidenkin lasten katsovan kameraan. Myös viimeisellä kerralla yksi lapsista näytti liikkeitä katsoen samalla kameraan. Muita huomioita kameraan huomion kiinnittämisestä ei tehty. Silloin kun tuokiolla liikuttiin tilassa, kaikki eivät aina näkyneet kuvassa, joten heidän reaktioitaan ei voi tulkita. Ei voida myöskään arvioida, vaikuttikoameran läsnäolo jollain tavalla ryhmäläisten tapaan ilmaista itseään tai osallistua leikkiin. Lapsiryhmä oli vieras, joten kaikkien luonteenomainen ilmaiseminen tai ilman kameraa tapahtuva toimintaan osallistuminen ei ole tiedossa.

Pohtiessani koko opinnäytetyöprosessia voin todeta sen olleen ammatillisen kasvuni kannalta merkityksellinen. Suurin huomioni liittyy kommunikaatiota tukevien ja korvaavien menetelmien käyttöön ja tarpeellisuuteen sekä ylipäättään draamaohjaukseen. Näiden menetelmien käyttö tukee koko lapsiryhmää ja haluan jatkossa kehittää näitä taitoja itsessäni ja ohjauksessani. Toiminnallisen osuuden aikana havaitsin myös ryhmän tukilasten käyttävän tukiviittomia omassa ilmaisussaan. Koin tämän merkitykselliseksi ryhmän lasten välisten vertaissuhteiden kehittymisen ja ylläpitämisen kannalta. Erityislasten kanssa toimiminen oli itselleni täysin vierasta enkä osannut suunnittelussa huomioida riittävästi seikkoja, joilla heitä olisi voinut osallistaa paremmin. Kehitettävänä asiana voi mainita paremman valmistautumisen toiminnalliseen toteutukseen sekä kommunikaatiota tukevien ja korvaavien menetelmien opettelu ja tarkoituksen mukaisen käytön.

Niin Sankari-Stokes ja Vinkki (2013) omassa opinnäytetyössään kuin Walamies (2001) omassa toimintatutkimuksellisessa tapaustutkimuksessaan tuovat esille eettisten kysymysten jatkuvan reflektoinnin tärkeyden. (Sankari-Stokes & Vinkki 2013, 76; Walamies 2011, 72.) Jatkuvaa eettistä oman toiminnan reflektointia tapahtui koko opinnäytetyöprosessin ajan. Toteutuksen on-

gelmaksi muodostui kuitenkin kokemattomuuteni draamaohjaajana. Esimerkiksi toisen toteutuskerran jälkeen tehty muutos syventää surun tunteen käsittelyä, henkilökunnan toiveiden mukaisesti, johti siihen, etten ehtinyt suunnitella kolmatta tuokiota riittävästi.

Aktiivinen opinnäytetyön toteutusaika kesti noin yhdeksän kuukautta, mikä vastaa opinnäytetyön keskiporto toteutusaikataulua, jonka on sanottu sijoittuvan puolen vuoden ja vuoden väliin. Viimeisen työharjoittelujakson sijoittuminen suunnitteluvaiheen kanssa päällekkäin ei ollut paras mahdollinen valinta. Se oli kuitenkin välttämätöntä niin oman valmistumiseni kannalta kuin yhteistyöpäiväkodin aikataulujen yhteensovittamisen vuoksi. Työharjoittelujakso ei vaikuttanut niinkään opinnäytetyön suunnitelman laatimiseen, mutta perinpohjainen perehtyminen ja prosessidraamakokonaisuuden huolellinen suunnitteleminen ei ollut mahdollista. Tämä taas johti siihen, että prosessidraaman kaikki osaset eivät toteutuneet vaan prosessi muistutti enemmän draamaleikkien ja harjoitteiden käyttöä. Olin pohtinut jo suunnitelmavaiheessa, että jättäisin kokonaisuudesta täysin pois prosessidraaman ja keskittyisin vain draamakasvatuksen avulla toteutettavaan toimintaan. Tällöin tavoitteet olisi ollut helpommin saavutettavissa. Halusin kuitenkin haastaa omaa ammatillista osaamistani, joten pitäydyin alkuperäisessä suunnitelmassa. Näin prosessin lopulla olen joka tapauksessa tyytyväinen tekemääni valintaan. Sain arvokasta tietoa asioista, joihin prosessidraamassa tulee kiinnittää huomiota, jotta sen saavuttaminen tukisi lasten osallisuutta ja draaman omistajuutta ja tätä kautta oppimista parhaiten.

Olen pääosin tyytyväinen prosessin aikana saamaani opinnäytetyön ohjaukseen. Tiukan toteutusaikataulun vuoksi en ehtinyt tapaamaan ohjaavaa opettajaa kovinkaan montaa kertaa, mutta sain pyydettyä kommentteja sähköpostitse. Jäin pohtimaan, olisinko voinut hyödyntää oppilaitoksen pedagogisen draaman opettajan tietotaitoa opinnäytetyön aikana. Häneltä olisin voinut saada palautetta ja tukea työni toiminnalliseen osuuteen liittyen. Valitettavasti tämä tuli mieleeni vasta pohdintaa kirjoittaessani.

Opinnäytetyö ja sen myötä tulleet taidot ovat itselleni ensisijaisen tärkeitä niin tulevan työllistymisen ja ammatillisen kasvun kannalta kuin jatko-opintojani silmällä pitäen. Työllistyesäni varhaiskasvatukseen tulen hyödyntämään prosessin aikana ja sen jälkeen tekemiäni havaintoja mm. draamatyöskentelyyn liittyen. Pysin kehittämään toimintaa arvioiden ja tekemiäni havaintojen perusteella. Toiminnan toteuttamisen ja syventämisen pidemmällä aikavälillä mahdollistuu vakituisena kasvattajana lapsiryhmässä toimiessa. Olen suunnitellut tulevaisuudessa kehittää itseäni opiskelemalla lisää draamakasvatusta. Katri Kirkkopellon Molli-aineisto kokonaisuudessaan ja sen jatkoksi tuotettu Piki-kirja ja siihen liituvä Sun ja mun juttu! sekä muut tunnetaitojen opettelussa käytettävät materiaalit ovat myös mielenkiintoisia ja tulen hyödyntämään niitä draamakasvatuksen lisäksi tulevaisuudessa.

9 Luotettavuus ja eettisyys

Opinnäytetyöni luotettavuuteen ja eettiseen pohdintaan vaikuttavat niin hyvään tieteelliseen käytäntöön liittyvät toimintatavat kuin sosiaalialan ammattieettiset periaatteet. Tieteelliselle tutkimustyölle asetetaan tiettyjä kriteereitä, joista yksi liittyy luotettavuuteen ja eettisiin kysymyksiin. Jo tutkimusaihetta valitessaan tutkija tekee eettisen ratkaisun pohtiessaan, kenen ehdoilla tutkimusta tullaan tekemään ja miksi tutkimukseen ylipäätään ryhdytään. Silloin kun tutkimuksen kohteena ovat ihmiset, on selvitettävä, miten tutkimuksen osallistuvilta selvitetään heidän suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen sekä millaisia riskejä heidän osallistumiseensa liittyy. Tämä on ongelmallinen, mutta ensiarvoisen tärkeä seikka silloin, kun tutkimuksen kohteena ovat lapset. Osallistujille ja tässä tapauksessa myös lasten huoltajille on tuotava tietoon, mitä tutkimuksen aikana tapahtuu tai saattaa tapahtua ja että osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista. Myös anonymiteetin takaaminen, luottamuksellisuus sekä aineiston asianmukainen säilyttämien ja tuhoaminen tutkimuksen päätyttyä tulee tuoda suostumusta pyydettyä esiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 26–27.)

Sosiaalialan ammattieettiset periaatteet ohjaavat kaikkea sosiaalialan toimintaa. Kehittynyt ammatillinen toiminta edellyttää oman työn ja työtapojen arvioivaa eettistä pohdintaa. Eettiset ohjeet sekä suojaavat palveluiden käyttäjiä väärinkäytöksiltä, että tukevat ammattilaisien ammatti-identiteetin vahvistumista. Sosiaalialan ammattilaisella on henkilökohtainen vastuu tekemistään ratkaisuista ja valinnoista. Asiakaslähtöisyys ja asiakkaiden tarpeita parhaimmin vastaavien menettelytapojen kehittäminen on osa sosiaalialan ammattilaisen keskeisiä ammatillisia periaatteita. (Talentia 2017, 7, 8, 11.) YK:n lastenoikeuksien yleissopimuksen 13. artiklan mukaan lapsella on oikeus ilmaista mielipiteitään millä tahansa lapsen valitsemalla muodolla (Unicef 1989, 12.) Tämän vuoksi lasten kanssa käytiin vapaata keskustelua sekä tukikuvin joko kasvon ilmeillä tai numeerisesti määritetyllä mittarilla ilmaistaavaa mielipidettä. YK:n lastenoikeuksien toisen artiklan mukaan lasta ei saa syrjiä millään perusteella (Unicef, 1989, 7), joten jokainen lapsiryhmän jäsen sai mahdollisuuden osallistua toimintaan omalla sekä huoltajan suostumuksella.

Tutkimusluvan (Liite 6) hakeminen yhteistyöpäiväkodin kaupungin varhaiskasvatuksen johtajalta ennen toiminnan toteuttamista takasi sen, ettei päiväkodissa toteutettu mitään toimintaa ennen luvan saamista. Tutkimusluvan saamisen jälkeen vanhemmille tiedotettiin opinnäytetyöni toteuttamisesta ryhmän ilmoitustaululla liitteessä 7 olevalla tiedotteella (Liite 7) ja ryhmän sähköisen viestintäkanavan kautta. Vanhemmille oli alustavasti kerrottu mahdollisesta opinnäytetyöni toteuttamisesta jo aikaisemmin, mutta varmistus asiaan tuli vasta hyväksytyyn tutkimusluvan jälkeen. Vanhemmilta pyydettiin kyselylomakkeilla osallistumis- (Liite 8) ja videointiluvat (Liite 9) ennen toiminnallisen osuuden toteuttamista. Lasten osallistumista toimintaan kysyttiin heiltä ennen ensimmäisen toteutuskerran alkua. Lapsille on tärkeää tietää, että heidän vanhempansa ovat antaneet luvan toimintaan osallistumiseen sekä videointiin.

Tällöin heidän ei tarvitse pohtia, toimivatko he mahdollisesti omien vanhempiensa toiveita vastaan

Osallistumislupalomakkeita oli kaksi erilaista, toinen yleinen suostumuslomake toimitaan osallistumiseen ja toinen koskien videointia. Lupakyselyt kerättiin päiväkodin toimesta ja säilytettiin ryhmän tiloissa toiminnallisen osuuden ajan. Myös toimintaan osallistuvilta ryhmän aikuisilta kerättiin kirjalliset tai suulliset videointiluvat. Toiminnallisen osuuden päätyttyä sain lupalapun, jotka liitän lopullisen työn mukana varhaiskasvatuksen johtajalle luovutettavaan versioon. Opinnäytetyön kirjoitusvaiheessa ja käydessäni läpi arviointeja huomasin kahden lapsen osallistumislupalapun sekä videointiluvan puuttuvan. Kerroin asiasta päiväkodille ja he lupasivat selvittää asiaa tarkemmin sekä tarvittaessa jakaa uudet lupakyselyt. Puuttuvat suostumuslomakkeet palautuivat 25.4.2017 mennessä.

Lopullisesta työstä on poistettu lapsiryhmän tunnistetiedot. Lapsiryhmä on helposti tunnistettavissa integroidun erityisryhmä-statuksensa vuoksi ja tutkimukseen osallistuvien lasten anonymiteetin takaamiseksi tutkimuksessa käytetään käsitettä Etelä-Suomessa sijaitseva päiväkotikoti. Tutkimuslupa on haettu kaupungin varhaiskasvatuksen johtajalta vapaamuotoisella hakemuksella sen jälkeen kun tutkimussuunnitelma oli hyväksytty ohjaavan opettajan toimesta.

Lähteet

Painetut lähteet

Asunta, S. 2016. Draamakavatuksen mahdollisuudet kaverisuhdetaitojen vahvistajana. Hämeen ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.

Dunderfelt, T. 2011. Elämänkaaripsykologia. 14. uudistettu painos. Helsinki: WSOYpro Oy

Haapasalo, T & Kirkkopelto, K. Molli Hyvällä mielellä vai pahalla päällä - Tunteet taidoiksi-Molli-vihkonen. Helsinki: Lasten Keskus

Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

Heikkinen, H.L.T. 2010. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Heikkinen, H.L.T., Rovio, E & Syrjälä, L (toim.) Toiminnasta tietoon Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. 16-37.

Hirsjärvi, S., Remes, P & Sajavaara, P. 2000. 6. painos. Tutki ja Kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hännikäinen, M & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa (Toim.) Karila, K., Kinon, J & Virtanen, J. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kerola, K. & Kujanpää, S. 2009. Käytännöllinen näkökulma. Teoksessa Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. Autismin kirjo ja kuntoutus. Jyväskylä: PS-kustannus, 21-250.

Kotka, R. 2011. Tarinat tunteiden tulkkina, Toiminnallisia ideoita satujen ja draaman maailmasta. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kronqvist, E-L. 2016. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa Hujala, E & Turja, L (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 3. päivitetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 13-30.

Lapsiryhmän ryhmän varhaiskasvatussuunnitelma. Pedagoginen suunnittelu ja lapsen osallisuus.

Marjamäki, E., Kosonen, S., Törrönen, S. & Hannukkala, M. 2015. Lapsen mieli. Mielenterveys-taitoja varhaiskasvatukseen ja neuvolaan. 2. painos. Helsinki: Suomen mielenterveysseura.

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L & Ruoppila, I. 2015. Ihmisen psykologinen kehitys. 6. painos (5., uudistettu painos 2014) Jyväskylä: PS-Kustannus.

Opetushallitus. 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Määräykset ja ohjeet 2016:17.

Santala, L & Koivusilta, T. 2016. Seikkailu satumetsässä Lapsen itsetunnon tukeminen draamallisin keinoin varhaiskasvatuksessa. Lahden ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.

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

Toivanen, T. 2010. Kasvuun! Draamakasvatusta 1-8-vuotiaille. Helsinki: WSOY.

Tuovinen, S. 2014. Satuhieronta Läsnaolevan kosketuksen ja sadun taikaa. Helsinki: WSOY.

Varhaiskasvatuslaki 19.1.1973/36.

Varhaiskasvatustyöryhmän toimintasuunnitelma. 2016.

Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöksi Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto

Vilka, H & Airaksinen, T. 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Unicef. 1989. YK:n yleissopimus lasten oikeuksista.

Sähköiset lähteet

Autismisäätiö. 2017a. Mikä on autismikirjo?. Viitattu 2.1.2017 Saatavissa <http://www.autismisaatio.fi/fi/materiaalit-3/tietoa-autismikirjosta/autismin-kirjo-2/>

Autismisäätiö. 2017b. Tutkimuskatsaus tunnetaitoihin autismikirjolla. Viitattu 2.1.2017 saatavissa <http://www.autismisaatio.fi/fi/materiaalit-3/tietoa-autismikirjosta/katsaus-tunnetaitoihin-autismin-kirjolla/>

Erasmus+ FairKIT 2015-2018. 2016. General information. Viitattu 22.12.2016. Saatavissa <http://erasmusfairkit.blogspot.fi/p/information.html>

Papunet. 2017. Materiaalia kommunikoinnin tukemiseen, Kuvapankki. Viitattu 20.3.2017. Saatavissa <http://papunet.net/materiaalia/kuvapankki>

Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry. 2013. 6. painos. Arki, arvot, elämä, etiikka. Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet. Viitattu 6.2.2017 Saatavissa http://www.talentia.fi/files/558/Etiikkaopas_2013_net.pdf

Stakes. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Oppaita 56. Viitattu 5.12.2016. Saatavissa <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1>.

Tampere. 2017. Tunteiden hahmotus. Viitattu 13.3.2017. Saatavissa <http://www.tampere.fi/ekstrat/nepsy/hahmotus.html>

Julkaisemattomat lähteet

Ryhmän erityislastentarhanopettaja. 2016. Suullinen haastattelu. 21.12.2016

Kuviot

Kuvio 1: Tunnetaitojen harjoittelun kaava	13
Kuvio 2: Draamasopimus, johon on liitetty tukikuvat ja nimet poistettu.....	24
Kuvio 3: fiilismittari lasten itsearviointiin tueksi (Tampere 2017)	27
Kuvio 4: alun perin valitsemani tukikuva	30
Kuvio 5: päiväkodissa käytössä oleva tukikuva	30
Kuvio 6: tunteiden nelikenttä	33
Kuvio 7: Lasten tekemä Tunnekartta.....	34
Kuvio 8: Tunnetaitojen harjoittelun kaava	57

Taulukot

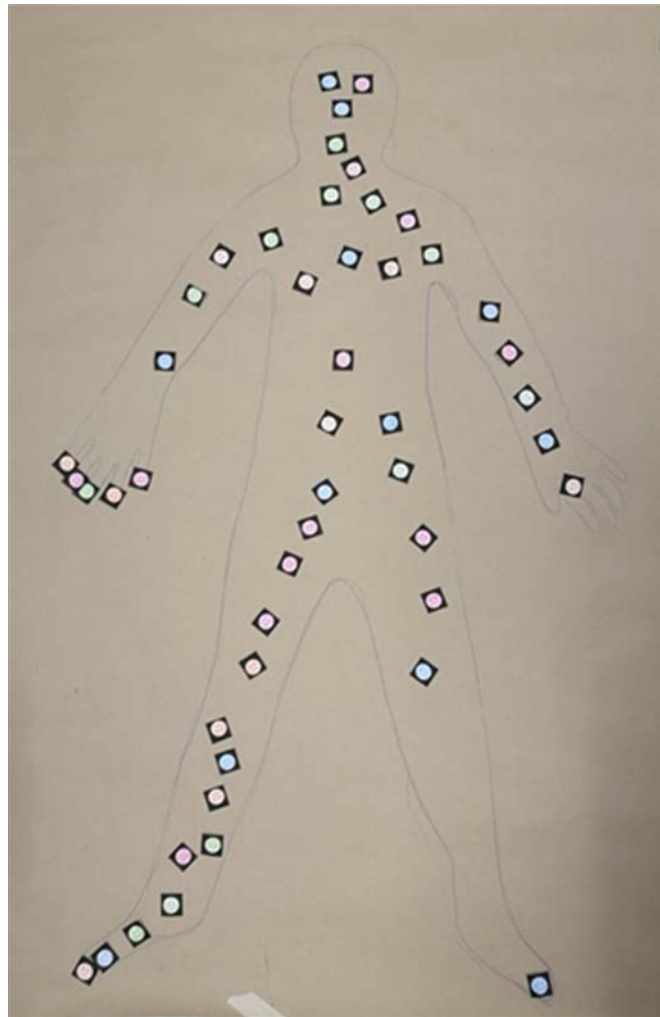
Taulukko 1: Yhden prosessidraamatuokion tuntirunko	20
--	----

Liitteet

Liite 1: Draamakokonaisuus-vihkonen.....	56
Liite 2: Elävöitetty satu satukaavaa mukaillen	66
Liite 3: Kirje ketun poikaselta	67
Liite 4: Kasvattajien arviointilomake draaman käyttömahdollisuuksien arvioimiseen	68
Liite 5: Tutkimuslupahakemus.....	69
Liite 6: Omalla kuvalla varustettu esittely ilmoitustaululle.....	70
Liite 7: Lapsen osallistumislupa	71
Liite 8: Lapsen videointilupa.....	72

Liite 1: Draamakokonaisuus-vihkonen

”SILLOIN TEKEE MIELI HALIA” Lasten vuorovaikutus- ja tunnetaitoja tukemassa

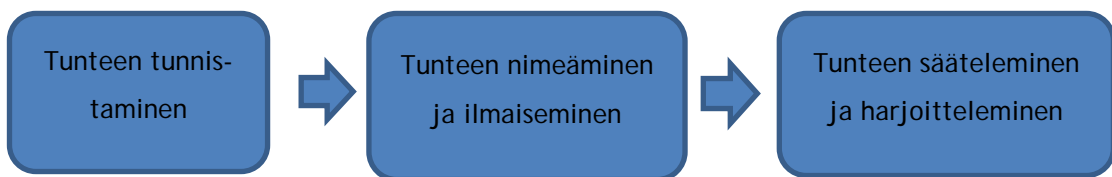


Keväällä 2017 päiväkodissa toteutettiin Laurea-ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelijan toimesta opinnäytetyöhön liittyvä prosessidraamakokonaisuus, jonka tavoitteena oli vahvistaa lapsiryhmän vuorovaikutus- ja tunnetaitoja. Opinnäytetyöhön liittyen prosessista laadittiin tämä draamakokonaisuus-vihkonen, johon on dokumentoitu kasvattajien käyttöön prosessin aikana käytetyt draamamenetelmät.

Anu Virtanen
Laurea-ammattikorkeakoulu

Teoria

Sosiaaliset taidot kehittyvät lapsen ollessa vuorovaikutuksessa eri elämänpiireihinsä liittyvissä rooleissa. Kielitaidon kehittyessä lapsi oppii ilmaisemaan itseään paremmin ja toimimaan vertaisryhmissä esimerkiksi roolileikkeissä. Roolileikkeissä lapsella on mahdollisuus harjoitella tunne- ja vuorovaikutustaitojaan. Leikkitaitojen kehittyessä lapsi oppii huomioimaan vertaisryhmässä tapahtuvia toisten lasten ehdotuksia ja mielipiteitä sekä vastaamaan niihin. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen, & Ruoppila 2015, 61-64.)



Kuvio 8: Tunnetaitojen harjoittelun kaava

Tunnetaitojen harjoittelu noudattaa kaavaa, joka lähtee tunteen tunnistamisesta ja etenee tunteen nimeämisen ja ilmaisemisen kautta tunteen säatelemiseen ja harjoitteluun. Tunnetaitojen harjoittelussa kuvalla on keskeinen merkitys, koska sen avulla on helpompi hahmottaa tunnetta, joka muuten on abstrakti käsite. Mikäli kielellisessä kommunikaatiossa on puutteita, kuvaa tarvitaan myös kommunikoinnin apuvälineenä. Mikään yksittäinen menetelmä ei takaa tunnetaitojen oppimista, koska lapsilla on yksilölliset taidot oppia uutta. Ryhmätilanteet ovat oiva mahdollisuus opetella tunnetaitoja, koska jäljittely on spontaani tapa oppia tunnetaitoja. Kaiken tunnetaitoharjoitusten lähtökohta on opetella myötätunnon ja empatian kokemuksia. Jotta lapselle voi opettaa tunnetaitoja, on kasvattajan osattava tietoisesti myös nimetä omia tunteitaan ja kertoa, miltä hänestä itsestään tuntuu sekä näytettävä omat tunteensa selkeästi. Aikuisen on hyvä kysyä lapselta tunnetaitoharjoitusten ja arjen keskellä miltä lapsesta tuntuu, miksi ja mitä siitä seuraa. Kun lapsi oppii kuvaamaan ja ilmaisemaan omaa tunnekokemustaan ja tulee näin ymmärretyksi ja kohdatuksi, hänen ei enää tarvitse purkaa turhautumistaan epäsovovalla käytöksellä. (Kerola & Kujanpää 2009, 153.)

3-6-vuotiaat lapset leikkivät roolileikkejä ja kaipaavat kavereita leikkeihinsä, jolloin draama-leikki antaa mahdollisuuden opetella yhdessä olemisen pelisääntöjä (Toivanen 2010, 106). Roolileikkeissä lapsi harjoittelee yhteistoiminta- ja vuorovaikutustaitoja sopimalla leikkijöiden kesken esimerkiksi tapahtumien kulusta. Kuvitteelliset tapahtumat edellyttävät, että lapsilla on kokemuksia leikin aiheesta ja sitä myöten he voivat kehittää leikki-idea. (Nurmi ym. 2015, 69.)

Draamakasvatus tai draama on nimitys prosesseille joissa käytetään teatterin dramaturgisia keinoja, roolien, ajan, paikan ja tilan manipulointia, mutta ei välttämättä tähdätä ulkopuolisille tarkoitettuun esitykseen. Usein draaman sisällöt etsitään yhteiskunnasta ja kulttuurista, jolloin tutkittavat teemat liittyvät eettisiin aiheisiin. Draamakasvatuksessa todellinen tila ja aika, joita tarkastellaan, muuttuu yhteisestä sopimuksesta kuvitteelliseksi tilaksi ja ajaksi. Tässä tilassa ja ajassa lapset voivat aikuisen johdolla toimia erilaisissa rooleissa ja näin käsitellä teemoja, kuten kiusaaminen, monikulttuurisuus tai erilaisuus, joita saattaisi muuten olla hankala käsitellä. (Kotka 2011, 17; Heikkinen 2002, 41 & Toivanen 2010, 8-9.)

Draamakasvatuksella pyritään tukemaan lapsen itseluottamuksen, myönteisen minäkäsityksen, keskittymiskyvyn, tunneilmaisun, mielikuvituksen ja kielellisyyden kehittymistä sekä omien kehollisten toimintaedellytysten hahmottamista. Draamaleikki ja draaman muodot tukevat lapsen yhteistyötaitojen kehittymistä sekä kuvitteellisten ja todellisten tilanteiden välisen eron tunnistamista. (Toivanen 2009, 32.) Draamakasvatus sopii esimerkiksi maahanmuuttaja- ja erityislasten kanssa käytettäväksi menetelmäksi, koska se on kokonaisilmallisista toimintaa, jossa lapsi voi käyttää kehoaan ja ideoitaan itseilmaisun välineenä eikä ilmaisu ole sidoksissa vain kielelliseen ilmaisuun. (Toivanen 2009, 35.)

Draamakasvatus ja erilaiset draamatilanteet sekä draamaleikki sopivat varhaiskasvatusikäisille lapsille. Draaman avulla voidaan yhdistää jo opittuja taitoja luovilla menetelmillä. Draamassa lasten erilaisuus ja oma aktiivisuus saavat tilaa. Draamassa oppiminen on kokonaisvaltaista oppimista, jossa yhdistyvät opetuksen sisällöt ja lasten oma kokemusmaailma. Draamatilanteissa voi harjoitella sosiaalisia taitoja, arvoja ja asenteita sekä kognitiivisia taitoja.

Draamatilanne tarkoittaa yksittäisen draamatyötavan tai leikin käyttämistä lyhyenä 5-20 minuuttia kestävästä opetustuokiona. Erilaisia työtapoja on useita ja ne räätälöidään aina kulloisenkin ryhmän tarpeen ja tavoitteiden perusteella. Työtapoja voi soveltaa ja muokata kokeilemalla ja yhdessä oppimalla. Toistuvat lyhyet draamatilanteet luovat lapsille turvallista työskentelyilmapiiriä ja auttavat lapsia kehittämään omia yhteistoiminta- ja ilmaisuvalmiuksia. (Toivanen 2010, 54, 94.)

Draamaleikki yhdistää kasvatuksen ja roolileikin ja sen lähtökohtana on usein satu, luettu kirja tai opeteltava asia, jota kasvattaja kokee lapsista tehtyjen havaintojensa perusteella tärkeäksi käsitellä. Draamaleikissä kasvattaja antaa leikille lähtösäyksen ja toimii usein myös itse roolissa. Kasvattajan heittäytymiskyky on keskeistä draamaleikin syntymiselle. Draamaleikki on pedagogisesti tavoitteellista toimintaa, jossa kasvattaja ohjaa ja opastaa leikkijät kuviteltuun maailmaan. Draamaleikkijät yhdistävät tähän omaehtoisen leikin, johon kasvattaja taas tuo virikkeitä ja tilanteita. Kasvattajan rooli on keskeinen, ei vain leikin mah-

dollistajana, vaan myös pedagogina huomata ne tilanteet, jolloin on opetukselle ja ohjaukselle otolliset hetket. Draamaleikit kehittävät lapsissa monia taitoja kuten toisten huomioimista, pitkäjänteisyyttä, keskittymiskykyä, yhteistyötaitoja sekä kykyä noudattaa yhteisiä sääntöjä. Draamaleikki muodostaa lapsen lähikehityksen vyöhykkeen yhdessä aikuisen ja vertaisten kanssa. (Toivanen 2010, 94-96.)

Prosessidraama on monimuotoinen draamakokonaisuus, joka koostuu useista lyhyistä draamatilanteista ja joka on strukturoidumpaa kuin draamaleikki. Prosessidraamassa käytetään tarkoituksenmukaisesti eri draaman työtapoja ja se soveltuu parhaiten esiopetusikäisille lapsille, mutta sitä voi myös käyttää 4-5-vuotiaiden lasten kanssa. Prosessidraamassa keskeistä on valmiiksi luotu tai kasvattajan itse käsikirjoittama draamakäsikirjoitus. Suljettu käsikirjoitus sopii hyvin aloitteleville draamaohjaajille, koska siinä on valmiiksi mietityt työskentelyn vaiheet, kuitenkin niin, että ryhmä itse tuottaa toiminnan sisällön. Avoin prosessidraama sopii kokeneemmille draamaohjaajille ja on muodoltaan vapaampaa niin työtavoiltaan kuin sisällöltään kuin suljettu käsikirjoitus. (Toivanen 2010, 96-97.) Kaikessa draamatoiminnassa olennaisinta on vieraannuttaminen ja etäännyttäminen, mikä tarkoittaa kuvitellun todellisuuden hyväksikäyttämistä ja jonka avulla voidaan tarkastella valittua teemaa. Keskeistä on, että keskustelua käydään välillä roolissa ja välillä omana itsenä. (Toivanen 2010, 96-97.)

Prosessidraamassa noudatetaan samaa draamarunkoa, joka koostuu seuraavista osista: virittäytyminen, draamasopimus, aiheeseen virittäytyminen, aiheen käsittely, lopetus ja arviointi. Virittäytyminen itsen, ryhmään ja aiheeseen on tärkeää, jotta draamatyöskentelylle voidaan luoda turvallinen ja luottamuksellinen ilmapiiri. Virittäytyminen myös rentouttaa tunnelmaa ja auttaa ryhmähengen luomisessa. Draamatyöskentelyssä on tärkeää kunnioittaa muita osallistujia ja näin luoda turvallinen työskentelyilmapiiri. Tällöin kenenkään ei tarvitse pelätä epäonnistumista. (Kotka 2011: 23.)

PROSESSIDRAAMA

Oppimisaalueet:

Teema:

Draaman taidot:

Paikka:

Välineet:

MITÄ/ MITEN?	MIKSI/ TAVOITTEET?	HUOMIOITAVAA
5 min Harjoite 1	Itseen ja ryhmään lämpiäminen	
10 min Draamasopimuksen tekeminen/ kertaaminen	Turvallisuus, sopimus yhteisestä työskentelystä	
10 min Harjoite 2	Teemaan virittäytyminen	
10 min Harjoite 3	Teeman käsittely	
10 min Lopetus: satuhieronta	Tuttu lopetus, rauhoittuminen, toisen koskettaminen	
5 min Kertaus tuokion tapahtumista	Yhteinen jakaminen, oman mielipiteen ilmaisu	Tunnekortit/ hymynaamakortit

Kuuden kerran draamakokonaisuus

TOTEUTUSK ERTA	TEEMA	HARJOITUKSET	TAVOITTEET
1.kerta	TUTUSTUMI NEN TOISIIN JA DRAAMAAN	Nimipiiri Satukaava Tunnesalaatti	Itseilmaisu Itseilmaisu Oman tunnetilan esilletuonti
2.kerta	SURU JA ILO	Jähmettyneet tunteet Kirje/ kuva, joka johdat- telee aiheeseen Still-kuvat/ ryhmäkuva	Itseilmaisu kehollisesti Etäännyttäminen Itseilmaisu, roolin otto
3.kerta	SURU	Tunteiden peilaus Äänikone Liike jatkuu	Itseilmaisu kehollisesti Toisen idean kunnioittami- nen, itseilmaisu, kuuntelu Osallisuus, eri tunteet
4.kerta	VIHAISUUS	Riidan sovitusloru Äänimaisema Ryhmäkuva	Liikkeet, äänet Itseilmaisu liikkeellä ja ää- nillä, osallisuus Itseilmaisu, roolin otto
5.kerta	PELKO	Varjokävely-leikki Patsas ja veistäjä Pelkoaalto	Itseilmaisu ilmeillä, äänillä ja eleillä Ohjaajana ja ohjattavana oleminen Tunteen näkyväksi tekemi- nen, liikkeillä ja äänillä
6.kerta	YSTÄVYYS JA ERILAISUUS	Mukava juttu Tunnekartta Katse kutsuu	Toiselle hyvän tekeminen Missä tunne näkyy, kuunte- lee muita Ilmeillä kommunikointi

Harjoitteiden ja leikkien säännöt

Seuraavassa on kuvattu opinnäytetyön toteutuskeroilla käytetyt harjoitteet sääntöineen. Leikkejä ja harjoitteita voi soveltaa omien tarpeiden mukaan, kuten jo prosessin aikana on tehty. Leikit ovat listattu järjestykseen, joka etenee helpoista kohti vaikeampia harjoitteita.

Nimipiiri

(Kotka 2011, 23)

Jokainen leikkijä kertoo vuorollaan oman nimensä ja liittää siihen jonkin liikkeen. Muut toistavat nimen ja liikkeen perässä. Viimeisen leikkijän jälkeen voi tehdä toisen kierroksen, jossa ensimmäinen leikkijä kertoo oman nimensä ja liikkeensä. Toinen leikkijä toistaa ensimmäisen nimen ja liikkeen sekä kertoo omansa. Kolmas leikkijä kertoo kahden edellisen nimet ja liikkeet sekä lisää vielä omansa. Leikki jatkuu niin, että viimeinen kertaa kaikkien nimet ja liikkeet.

Satukaavaa mukaileva elävöitetty satu

(Satukaava, Routarinne 2004)

Satukaavaa voidaan käyttää nopeiden lyhyiden satujen yhdessä keksimiseen. Tässä projektissa satukaavaa käytettiin elävöitetyn sadun luomisessa. Elävöitetystä sadusta kuulijat osallistuvat sadun elävöittämiseen luomalla tunnelmaa erilaisilla äänillä sekä osallistuvat roolihahmojen rakentamiseen keksimällä niille erilaisia ominaisuuksia. Elävöitetyn sadun tavoitteena on luoda draamakokonaisuudelle puitteet, jonka maailmaan tulevien draamatuokioiden tapahtumat sijoittuvat.

Satukaavaa etenee seuraavasti:

Olipa kerran...

Joka päivä...

Kunnes eräänä päivänä...

Siitä seurasi, että...

Kunnes viimein...

Sen päivän jälkeen...

Tunnusalaatti

Leikki on Hedelmäsalaatti-leikistä kehitelty helpompi versio. Leikissä leikkijät seisovat piirissä. Ohjaaja kertoo: "Hän, joka on joskus ollut iloinen/ surullinen/ pelokas..., astuu askeleen eteenpäin." Jokainen leikkijä arvioi itse, onko joskus tuntenut ko. tunnetta. Tämän jälkeen leikkijät palaavat takaisin omalle paikalle ja ohjaaja nimeää seuraavan tunteen. Olisi mielekästä, jos löytyisi jokin tunne, jonka kaikki olisivat kokeneet. Leikin tavoitteena on oman tunnekokemuksen ilmaiseminen.

Jähmettyneet tunteet

(Haapasalo & Kirkkopelto. XII-aukeama)

Lapset kävelevät ympäri leikkitilaa ja taustalla soi musiikki. Musiikin tauotessa ohjaaja nimeää jonkin tunteen, jota leikkijät ilmaisevat jähmettymällä tunnetta esittäväksi patsaaksi. Tavoitteena on kuvata tunnetta omalla keholla ja kasvojen ilmeillä.

Kirje

(Owens & Barber. 2001, 29)

Kirjeen avulla on mahdollista virittäytyä työskentelyyn ja herättää kysymyksiä draamatyöskentelyn alussa. Kirjeen avulla on mahdollista esittää ongelmat tietyssä kontekstissa. Kirje voi olla vain osittainen ns. "revitty kirje", jolloin sitä voidaan käyttää lisäämään jännitettä työskentelyn aikana.

Still-kuvat

(Owens & Barber. 2001, 27)

Jokainen leikkijä tulee vuorollaan osaksi pysäytettyä kuvaa. Tullessaan kuvaan leikkijä kertoo, mitä esittää ja asettuu haluamaansa asentoon. Kaikkien tultua osaksi yhteistä ryhmäkuvaa, kuva puretaan ja yhdessä suunnitellaan aiheeseen liittyvä toinen kuva.

Tunteiden peilaus/ Peilileikki

(Haapasalo & Kirkkopelto. VIII-aukeama)

Ohjaaja toimii peilin edessä ja lapset peilaavat hänen liikkeitään, ilmeitään ja sanomisia. Leikkiä voi leikkiä myös pareittain.

Äänikone

(Haapasalo & Kirkkopelto. IV-aukeama)

Lasten kanssa mietitään aiheeseen liittyviä ääniä ja kokeillaan niiden tuottamista. Tämän jälkeen "äänikone" käynnistetään ja lapset tuottavat sovittuja ääniä. Ääniä voi tuottaa hiljaisella tai voimakkaalla äänellä. Lapset voidaan jakaa myös kahteen tai useampaan ryhmään, jolloin ryhmät vuorollaan tuottavat aiheeseen sopivaa ääntä ja toiset kuuntelevat vuorollaan.

Liike jatkuu

(Haapasalo & Kirkkopelto. VIII-aukeama)

Leikkijät seisovat piirissä. Ensimmäinen leikkijä aloittaa aiheeseen sopivat liikkeen ja seuraavana vuorossa oleva matkii liikettä perässä. Liike etenee aallon lailla piirin ympäri. Saavutettuaan lähtöpisteen, aloitetaan seuraava aalto. Lapset voivat vuorollaan toimia liikkeen aloittajina.

Riidan sovitusloru

(Haapasalo & Kirkkopelto. VII-aukeama)

Keksitään yhdessä loruun sopivat liikkeet sekä uusi säkeistö

*"Joskus kiukustun ja murisen,
jalkaa poljen ja ärisen.
Silloin ystävä mua lohduttaa,
halaa ja korvaani kuiskaa:
Puhalletaan yhdessä paha mieli pois,
niin olo paljon kevyempi ois."*

Äänimaisema

(Owens & Barber. 2001, 26)

Luodaan oman kehon tai erilaisten soittimien avulla luomaan tunnelmaa ja lujittamaan tarinaa. Ääniä voi tehdä yhtenä ryhmänä siten, että ensin tuotetaan ääniä silmät auki ja sen jälkeen silmät kiinni. Vaikuttavampi kokemus saadaan, kun ryhmä jaetaan puoliksi. Tällöin toisen ryhmän kuunnellessa tilan keskellä silmät kiinni, toinen ryhmä liikkuu ympäri ja tuottaa aiheeseen liittyviä ääniä. Myös puhetta voi käyttää.

Varjokävely

(Haapasalo & Kirkkopelto. II-aukeama)

Lapset jaetaan pareihin ja toinen asettuu toisen selän taakse. Edellä oleva liikkuu tilassa kuvaten kehollaan aiheeseen liittyvää tunnetta. Varjo seuraa häntä ja toistaa edellä kulkijan liikkeitä. Hetken kuluttua vaihdetaan osia.

Patsas ja veistäjä

(Haapasalo & Kirkkopelto. XIII-aukeama)

Lapset jaetaan pareihin. Toinen on vuorollaan veistäjä ja toinen savea. Veistäjä muotoilee savesta aiheeseen liittyvän patsaan. Lopuksi katsotaan yhdessä, minkälaisia patsaita on veistetty. Tämän jälkeen vaihdetaan osia.

Mukava juttu

(Haapasalo & Kirkkopelto. XIV-aukeama)

Lapset jaetaan pareihin. Molemmat tekevät vuorotellen toisilleen asioita, jotka saavat toisen hyvälle mielelle, hymyilemään, nauramaan ja iloitsemaan. Paria voi esim. kutittaa tai sanoa jonkin kivan asia. Lopuksi keskustellaan, millä keinoilla toiselle voi tuottaa iloa ja kokoviakko kaikkia samat asiat mukavina juttuina.

Tunnekartta

Suurelle kartongille piirretään ihmishahmo, johon lapset saavat liittää kutakin tunnetta kuvaavia tunnekuvia. Esim. missä tietty tunne näkyy, kuuluu, tuntuu tai muuten ilmenee.

Katse kutsuu

(Haapasalo & Kirkkopelto. X-aukeama)

Lapset asettuvat pareittain toisiaan vastapäätä. Sovitaan, kumpi on ensin kutsuja. Kutsujan tehtävänä on saada oma pari liikkeelle (ystävällinen katse), pysähtymään (Stop-katse) ja peruuttamaan (tiukka-katse) käyttäen vain ilmeitä. Sanoja ja eleitä ei ole tarkoitus käyttää tässä harjoitteessa. Lopuksi vaihdetaan rooleja

Lähteet

Haapasalo, T & Kirkkopelto, K. Molli Hyvällä mielellä vai pahalla päällä - Tunteet taidoiksi-Molli-vihkonen. Helsinki: Lasten Keskus.

Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisyyys. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

Kerola, K. & Kujanpää, S. 2009. Käytännöllinen näkökulma. Teoksessa Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. Autismin kirjo ja kuntoutus. Jyväskylä: PS-kustannus, 21-250.

Kirkkopelto, K. 2014. 2. painos. Molli. Helsinki: Lasten Keskus.

Kotka, R. 2011. Tarinat tunteiden tulkkina, Toiminnallisia ideoita satujen ja draaman maailmasta. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L & Ruoppila, I. 2015. Ihmisen psykologinen kehitys. 6. painos (5., uudistettu painos 2014) Jyväskylä: PS-Kustannus.

Owens, A & Barber, K. 2002. Draamasuunnistus - prosessidraaman arviointi ja reflektointi. Helsinki: Tmi Raija Airaksinen, Draamatyö.

Toivanen, T. 2009. Draamakasvatuksen mahdollisuudet varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S & Välimäki, A-L (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmetelyä ja tekemistä. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki: Yliopistopaino, 30-35.

Toivanen, T. 2010. Kasvuun! Draamakasvatusta 1-8-vuotiaille. Helsinki: WSOY

Liite 2: Elävöitetty satu satukaavaa mukaillen

Elävöitetty satu (satukaavaa mukaileva prosessidraaman kehysatu)

Olipa kerran ketun poikanen nimeltään _____ (Mikä oli poikaisen nimi?) Hän asui pienessä kolossa kaatuneen puunrungon alla metsässä, joka oli ainakin 100 vuotta vanha. Aurinko lämmitti kesäisellä taivaalla ja tuuli puhalsi metsikössä (tee tuulen ääniä puhaltamalla ja käsiä hankaamalla). Metsän keskellä oli iso kirkasvetinen lampi, jota reu-nusti suuret kivet ja loivat kalliot. Siellä puiden ja pensaiden lomassa sekä kivien ja kallioiden koloissa asui muita eläimiä

(Mitä eläimiä siellä asui?). Koko metsä oli eläinten yhteinen leikkipaikka, mutta erityisesti lammen ympäristö oli eläinystävien kohtaamispaikka ja eläimet olivat iloisia ja onnellisia saadessaan asua lähellä toisiaan.

Joka päivä ketun poikanen kävi lammella juomassa raikasta vettä (tee kielellä juomisen ääntä) ja tervehtimässä ystäviään (pyydä lapsia keksimään tervehdyksiä).

Kunnes eräänä päivänä taivaalle alkoi kerääntyä tummia pilviä. Aurinko katosi pikkuhiljaa näkyvistä kun tummat pilvet peittivät taivaan. "Tips" "Tips" taivaalta alkoi pikkuhiljaa tippua ensin pieniä (läpsyttele käsiä) ja pikkuhiljaa suurempia pisaroita (suurempia läpsäytyksiä käsillä, sormilla napsuttelua). Lopulta vettä satoi kaatamalla (tehkää yhtä aikaa rankasateen ääniä).

Siitä seurasi, että vesi alkoi tehdä pieni puroja, jotka kiemurtelivat pitkin metsän rinteitä ja kallioiden halkeamia. Ketun poikanen ja (luettele eläimet) olivat ihmeissään. He eivät vielä koskaan olleet kokeneet mitään tällaista. Ketun poikanen oli jopa hieman peloissaan. Ylhäältä kuului kumeita jyrähdyksiä ja taivaalla välähteli salamoita. Kaikkia eläimiä jännitti jonkin verran, mutta ketun poikanen aivan tarisi pelosta ja hakeutui

_____ (esim. joku lasten mainitsemista eläimistä) viereen. Ketun poikasesta tuntui jo hieman turvallisemmalta.

Kunnes viimein sade pikkuhiljaa vaimeni (läpsyttele käsiä). Taivaalla ei enää jyrähdellyt eikä salamoita näkynyt. Aurinkokin pilkisti pilvien takaa. Ketun poikanen huomasi kiven kolosta kurkistavan pienen hiiren, joka itki ja näytti surulliselta. Ketun poikanen meni hiiren luokse ja kysyi, miksi tämä oli murheellinen. Hiiri kertoi, että oli jäänyt yksin ukonilman tultua ja tunteensa olonsa yksinäiseksi ja surulliseksi, ehkä jopa hieman vihaiseksi. Ketun poikanen lohdutti hiirtä ja sanoi, että ymmärtää hyvin hiiren tunteet, hän oli itsekin ollut peloissaan. Ketun poikanen kertoi hiirelle, että hiiri voisi muuttaa ketun kolon lähelle asumaan. Tällöin he saisivat toisistaan turvaa, jos heille myöhemmin tulisi eteen jotain pelottavaa. Hiiren mielestä ajatus oli hyvä.

Sen päivän jälkeen hiiri ja ketun poikanen ovat asuneet vierekkäin ja olleet iloisia ja onnellisia siitä, että vieressä on ystävä, joka voi auttaa ja olla turvana silloin kun harmittaa, pelottaa tai olo on muuten surullinen.

Liite 3: Kirje ketun poikaselta

"Hei ystäväni.

Minulla on tullut riitaa hyvän ystäväni Hippi-hiiren kanssa. Minua itkettää ja kun katson peiliin, suupieleni ovat kääntyneet alaspäin. Minulla tuntuu rinnassa ja vatsassa siltä kuin joku puristaisi minua kasaan. Mistä kummasta se voi johtua? Kuinka pääsen tästä tunteesta eroon? Voitteko auttaa minua?

t. Tikutimo-kettu"

Liite 4: Kasvattajien arviointilomake draaman käyttömahdollisuuksien arvioimiseen

Kasvattajien arviointilomake draaman käyttömahdollisuuksien arvioinnin tueksi.

Arviointilomakkeessa jokainen harjoite on eritelty omaan sarakkeeseen. Arvioi kunkin harjoituksen käyttökelpoisuutta niin henkilökohtaisella kuin yleisellä tasolla.

Pvm: _____ Päivän teema: _____

Harjoitus	Hyvää	Kehitettävää	Käyttökelpoisuus itselle	Käyttökelpoisuus yleisesti
Alkulämmittely				
Teeman viritäytyminen				
Teeman käsittely				

Avoin palaute:

Liite 5: Tutkimuslupahakemus

(Varhaiskasvatuksen johtajan nimi)
Varhaiskasvatuksen johtaja
Varhaiskasvatuspalvelut
Kaupunki
PL xx
Postinumero ja -toimipaikka

1.3.2017

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Tällä vapaamuotoisella hakemuksella haen tutkimuslupaa opinnäytetyölleni. Tutkimuskohteeni on varhaiskasvatuksen yksikkö (Kaupungin nimi) ja tutkimukseni on osa lastentarhanopettajan kelpoisuuteen johtavaa Sosionomi (AMK)-tutkintoa. Alustava opinnäytetyöni nimi on Vuorovaikutus- ja tunnetaitojen vahvistaminen prosessidraaman keinoin päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Lopullinen nimi tulee tarkentumaan tutkimuksen aikana lapsilta mahdollisesti nousevista oivalluksista. Opinnäytetyön suunnitelmani on hyväksytty 27.2.2016 lehtori (Lehtorin nimi) toimesta ja suunnitelma on tämän hakemuksen liitteenä. Tutkimus on muodoltaan toiminnallinen opinnäytetyö, jonka toiminnallinen osuus on suunniteltu toteutettavan 20.3.2017 - 31.3.2017. Tutkimussuunnitelmassa on kerrottu tarkemmin tiedonkeruun menetelmät, tutkimuksen kulku, eettiset periaatteet sekä tutkimuksen alustava aikataulu. Tutkimuksen toteuttamisesta on sovittu yksikön esimiehen ja tutkimukseen osallistuvan lapsiryhmän kasvattajien kanssa.

Tutkimuksen ohjaaja: (Nimi)

Toimipaikka ja osoite: Laurea-ammattikorkeakoulu, Ratatie 22, 01300 Vantaa

Puhelin toimeen: (Puh numero)

Ammatti: lehtori

Tutkimuksen kohde: (Päiväkodin nimi, Lapsiryhmän nimi)

Tutkimuksen työelämäyhteistyökumppani: erityislastentarhanopettaja (Nimi)

Päiväkodin johtaja: (Nimi)

Toimipaikka ja osoite: (Osoite)

Puhelin: (Puh nro)

(Kaupungin nimi) 1.3.2017

Anu Virtanen
Sosionomiopiskelija
Sosiaalialan koulutusohjelma
Laurea-ammattikorkeakoulu
Ratatie 22
01300 Vantaa

Liite 6: Omalla kuvalla varustettu esittely ilmoitustaululle

Hei.

Olen Laurea-ammattikorkeakoulun kolmannen vuoden sosionomiopiskelija, teen opinnäytetyöni yhteistyössä (Päiväkodin nimi) päiväkodin kanssa.

Toteutan (Lapsiryhmän nimi) lapsiryhmässä prosessidraamatoimintaa 20.3. - 31.3.2017.

Opinnäytetyöni tavoitteena on vahvistaa lasten tunne- ja vuorovaikutustaitoja draamakasvatuksen keinoin. Luvassa on leikkejä, liikkumista ja musiikkia sekä lapsia osallistavaa mukavaa toimintaa.

Pedagoginen draama antaa lapsille mahdollisuuden oppia ilmaisemaan itseään ja huomioimaan myös toisten mielipiteet. Yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaidot korostuvat prosessin omaisessa työskentelyssä, jossa eri taiteen lajeja kuten musiikki, kuvallinen ilmaisu ja draama, hyödyntäen edetään yhdessä kohti prosessin päätöstä. Prosessin aikana kaikki ryhmän lapset pääsevät leikkimään, liikkumaan ja tutkimaan käsiteltävää ilmiötä kehystarinan kontekstissa.

Jokaisen lapsen mukana jaetaan kotiin tiedote, jossa on mukana osallistumislupakaavake. Toivon teidän palauttavan sen päiväkodin henkilökunnalle 20.3.2017 mennessä.

Mikäli jokin prosessiin liittyvä seikka askarruttaa, olethan rohkeasti yhteydessä minuun.

Ystävällisin terveisin,

Anu Virtanen

Liite 7: Lapsen osallistumislupa

HYVÄT LAPSEN HUOLTAJAT

Olen kolmannen vuoden sosionomiopiskelija Laurea-ammattikorkeakoulusta Tikkurilan yksiköstä. Teen opinnäytetyön yhteistyössä (Päiväkodin nimi) päiväkodin (Lapsiryhmän nimi) ryhmän kanssa. Työn toiminnallinen osuus sijoittuu ajalle 20.3.2017 - 31.3.2017. Opinnäytetyö on osa lastentarhanopettajan kelpoisuuteen johtavaa Sosionomi (AMK)-tutkintoa. Opinnäytetyön tavoitteena on lasten vuorovaikutus- ja tunnetaitojen vahvistaminen ja kehittäminen draamakasvatuksen keinoin. Työskentelystä jää kasvattajien käyttöön opasvihkonen, jota he voivat halutessaan hyödyntää toiminnassaan myöhemmin. Opinnäytetyön toteuttamistapa on teoriaan pohjautuvaa toiminnallista ja osallistavaa draamatyöskentelyä. Kahden viikon aikana prosessidraamakerroilla työstetään jokaisella kunkin teeman mukaista tunnetta erilaisilla draamaharjoitteilla. Myös ryhmän aikuiset osallistuvat toimintaan. (Lapsiryhmän nimi) lapsiryhmä jaetaan kahteen ryhmään, joista toinen osallistuu tutkimuksen kannalta merkitykselliseen havainnointiin ja arviointiin. Tässä ryhmässä arvioinnin tukena käytetään videointia, johon pyydän lupaa erillisellä lomakkeella. Kaikki lapset saavat kuitenkin yhdenvertaisen kokemuksen prosessidraamatyöskentelyn mukaisesti.

Tutkimukseen osallistuminen on koko prosessin ajan vapaaehtoista. Sen lisäksi, että pyydän lapsellenne lupaa osallistua toimintaan, lapsella on mahdollisuus missä tahansa prosessin vaiheessa olla osallistumatta työskentelyyn, mikä ei kuitenkaan vaikuta hänen tuleviin osallistumiskertoihinsa. Tutkimuksessa ei käytetä tutkimukseen osallistuvien henkilökohtaisia tietoja. Opinnäytetyön valmistuttua kerätty aineisto tuhoetaan asianmukaisesti.

Sitoudun toiminnassani ehdottomaan vaitiolovelvollisuuteen sekä noudattamaan voimassaolevia tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita. Julkaisuvaiheessa opinnäytetyöstä poistetaan kaikki yksilöintitiedot tutkimukseen osallistuvien lasten anonymiteetin suojaamiseksi. Palautathan suostumuslomakkeen (katkoviivan alapuolinen osa) täytettynä päiväkodin henkilökunnalle 20.3.2017 mennessä.

Mikäli jokin prosessiin liittyvä seikka askarruttaa, olethan rohkeasti yhteydessä minuun.

Ystävällisin terveisin,
Anu Virtanen

Olen tutustunut saatekirjeeseen koskien prosessidraamatyöskentelyä ja lapseni osuutta tutkimuksessa.

Lapseni _____

Saa osallistua toimintaan ____ Ei saa osallistua toimintaan ____

Aika ja paikka

Allekirjoitus

Nimenselvennys

Liite 8: Lapsen videointilupa

HYVÄT LAPSEN HUOLTAJAT

Tämä on suostumuslomake prosessidraamatoiminnan videointia varten. Tämän lomakkeen lisäksi tulee täyttää yleinen suostumuslomake toimintaan osallistumisesta.

Opinnäytetyön aineisto kerätään videoimalla, kasvattajien arvioinneilla sekä lapsilta toimintakertojen yhteydessä kerättävällä toiminnan arvioinnilla. Koska jatkuva havainnointi on keskeistä toiminnan toteutuksen aikana, havainnoin tukena käytetään toisen ryhmän kanssa videointia. Videoinnista kerrotaan lapsille ja heiltä pyydetään suullisesti suostumus sille. Videointi toimii oman ohjaajuuteni arvioinnin apuvälineenä sekä antaa tietoa eri draamaharjoitteiden toimivuudesta lapsiryhmässä. Tutkimuksessa ei käytetä tutkimukseen osallistuvien henkilökohtaisia tietoja. Opinnäytetyön valmistuttua kerätty aineisto tuhoetaan asianmukaisesti.

Sitoudun toiminnassani ehdottomaan vaihtoehtoisuuteen sekä noudattamaan voimassaolevia tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita. Julkaisuvaiheessa opinnäytetyöstä poistetaan kaikki yksilöintitiedot tutkimukseen osallistuvien lasten anonyymiteetin suojaamiseksi.

Palautathan suostumuslomakkeen (katkoviivan alapuolisen osan) täytettynä päiväkodin henkilökunnalle 20.3.2017 mennessä.

Mikäli jokin prosessiin liittyvä seikka askarruttaa, olethan rohkeasti yhteydessä minuun.

Ystävällisin terveisin,
Anu Virtanen

Olen tutustunut prosessidraaman videoinnista annettuun tiedotteeseen ja annan lapselleni suostumuksen osallistua ryhmään, jonka arvioinnin ja havainnoin apuvälineenä käytetään videointia.

Lastani _____

Saa videoida toiminnan aikana ____

Ei saa videoida toiminnan aikana ____

Aika ja paikka

Allekirjoitus

Nimen selvennys