

Opinnäytetyö
Sosionomikoulutus
2020

Hanne-Maarit Mukari, Tekla Salminen ja Mia Seppälä

DRAAMAKASVATUS VARHAISKASVATUKSESSA

Varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiä ja
käytänteitä

Hanne-Maarit Mukari, Tekla Salminen, Mia Seppälä

DRAAMAKASVATUS VARHAISKASVATUKSESSA

- Varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiä ja käytänteitä

Tämä opinnäytetyö on laadullinen tutkimus. Tutkimuksen tavoitteena oli hahmottaa, miten varhaiskasvattajat määrittelevät draamakasvatuksen, miten he näkevät draamakasvatuksen tukevan lasten oppimista ja millaisena he näkevät oman roolinsa draamakasvatuksessa sekä mitä draamallisia työtapoja he käyttävät. Lisäksi haluttiin tietää, millaisia draamakasvatukseen liittyviä kehittämistöitä varhaiskasvattajat toivovat jatkossa. Tutkimustyön teoriaosuudessa selvitettiin draamakasvatuksen teoreettista taustaa, draamakasvatusta suomalaisessa varhaiskasvatuksessa sekä draamakasvatukseen liittyviä käsitteitä. Tutkimustyö toteutettiin kevään 2020 aikana erään varsinaissuomalaisen kunnan päiväkodissa, jonka henkilöstö vastasi sähköiseen kyselyyn. Aineistona oli kuuden 1–6-vuotiaiden lasten kanssa työskentelevän työntekijän vastaukset.

Suhtautuminen draamaan työtapana oli vastaajilla positiivinen. Draamakasvatuksesta haluttiin saada enemmän tietoa tai aiheeseen liittyvää koulutusta. Vastaajat käyttivät monia draamallisia keinoja työssään. Draamakasvatus käsitteenä ei ollut kuitenkaan vastaajille selkeä. Vastaajat kokivat leikin ja draaman olevan lähellä toisiaan. Osa vastaajista määritteli draamakasvatuksen esittämiseksi. Vastaajat näkivät draamakasvatuksen käytöllä olevan useita hyötyjä lapsen oppimiselle: draamakasvatuksen keinoin lapset tuovat ideoitaan esille sekä pystyvät keskittymään aiheisiin pitempään. Vastaajat korostivat draamallisten työtapojen tukevan myös ujojen ja arkojen lasten osallisuutta sekä syventävän lasten oppimista kokonaisvaltaisesti. Vastaajat ymmärsivät, että heidän roolinsa draamakasvatuksessa on merkityksellinen. He kokivat, että draamakasvatus tukee heidän vuorovaikutustaan lasten kanssa: draamalliset työtavat lisäävät luottamusta kasvattajan ja lapsen välillä sekä lapsituntemusta.

Draamakasvatuksen avulla oli vastaajien mielestä erityisen hedelmällistä käsitellä aiheita, jotka liittyvät tunnetaitoihin ja kiusaamiseen. Tulevia kehittämistöitä toivottiin erityisesti näistä aiheista. Draaman avulla voitiin käsitellä sen leikillisyyden vuoksi myös vakavia aiheita. Usean vastaajan mukaan lasten kanssa oli hyvä harjoitella draaman keinoin erilaisia sosiaalisia tilanteita.

ASIASANAT:

varhaiskasvatus, draamakasvatus, draamaleikki, draama

BACHELOR'S THESIS | ABSTRACT

TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Bachelor of social services

2020 | 60 pages, 2 pages in appendices

Hanne-Maarit Mukari, Tekla Salminen, Mia Seppälä

DRAMA EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

- concepts and practices of drama education

This thesis is a qualitative study. The aim of the study was to outline how early childhood educators define drama education, how they see drama education to support children's learning and how they see their own role in drama education, and what dramatic ways of working they use. In addition, they wanted to know what kind of drama education-related development work early childhood educators want in the future. In the theoretical part of the research, the theoretical background of drama education, drama education in Finnish early childhood education and concepts related to drama education were investigated. The research work was carried out during the spring of 2020 in a kindergarten in a Finnish municipality, the staff of which answered an electronic survey. The data were the responses of six employees working with children aged 1–6 years.

Respondents had a positive attitude towards drama as a way of working. There was a desire for more information or related training on drama education. Respondents used many dramatic means in their work. However, the concept of drama education was not clear to the respondents. Respondents felt that play and drama were close to each other. Some respondents defined drama education as a presentation. Respondents saw the use of drama education as having several benefits for a child's learning: through drama education, children bring out their ideas and are able to focus on topics for longer. Respondents stressed that dramatic work practices also support the inclusion of shy and sensitive children and deepen children's learning holistically. Respondents stressed that their role in drama education is relevant. They felt that drama education supports their interaction with children: dramatic ways of working increase trust between the educator and the child, as well as child knowledge.

Future developments were particularly welcome on issues related to emotional skills and bullying. Due to its playfulness, the drama could also be used to deal with serious issues. According to several respondents, it was good to practice different social situations with children through drama.

KEYWORDS:

early education, drama education, drama, drama play

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 DRAAMAKASVATUS	7
2.1 Draamakasvatuksen perusta	7
2.2 Draaman ja leikin yhtymäkohtia	10
2.3 Draama suomalaisessa varhaiskasvatuksessa	13
3 DRAAMAKASVATUS VARHAISKASVATUKSEN TOIMINNASSA	15
3.1 Draamakasvatuksen työskentelytavoista	15
3.2 Varhaiskasvattaja draamakasvatuksen toteuttajana	21
3.3 Draamatyöskentely oppimisen tukena	25
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	32
4.1 Tutkimuksen aihe, tavoite ja tutkimuskysymykset	32
4.2 Tutkimusmenetelmä	36
4.3 Kohderyhmä ja aineiston analyysi	38
5 TUTKIMUKSEN TULOKSET	41
5.1 Varhaiskasvatushenkilöstön näkemykset draamakasvatuksesta	41
5.2 Draamalliset työtavat käytännössä	42
5.3 Kasvattajan rooli ja oppimisympäristöt	43
5.4 Draamakasvatuksen hyödyt ja haasteet	44
5.5 Työntekijöiden toiveet draamakasvatuksen kehittämiseen	47
6 DRAAMAKASVATUKSEN MAHDOLLISUUDET	48
6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	48
6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	53
6.3 Ammatillinen kasvu ja kehitys	55
6.4 Tulosten julkistaminen ja kehittämisideat	59
LÄHTEET	61

1 JOHDANTO

Draamakasvatus on käsite, johon varhaiskasvatuksessa usein törmäämme, mutta mitä se oikeastaan tarkoittaa? Lähdimme selvittämään draamakasvatuksen käsitettä eräässä varsinaissuomalaisessa päiväkodissa tehdyn kyselyn sekä suomalaisen draamakasvatukseen liittyvän kirjallisuuden pohjalta. Meitä kiinnosti myös, miten ja miksi draamakasvatusta käytetään varhaiskasvatuksessa. Tavoitteenamme on tuottaa toimeksiantajallemme tiivis teoreettinen työ siitä, miten draamakasvatus määritellään kirjallisuudessa ja millaisia käsityksiä juuri kyseisen päiväkodin henkilöstöllä on draamakasvatuksesta. Alun perin opinnäytetyön toimeksiantaja tilasi meiltä kehittämistyön, jossa olisimme päässeet suunnittelemaan yhdelle päiväkodin ryhmälle toiminnallisen draamatyökalun. Poikkeuksellisen Covid-19 kevään rajoitusten myötä vaihdoimme näkökulmaamme. Toivomme opinnäytetyömme palvelevan toimeksiantajaa myös niin, että jatkossa draamakasvatukseen liittyvien opinnäytetöiden tilaaminen lisääntyy, selkeytyy ja helpottuu.

Draamakasvatuksen tutkiminen ja siitä opinnäytetyön tekeminen on äärimmäisen merkityksellistä, koska draamakasvatuksessa käytetyt toimintatavat tukevat oivallisesti varhaiskasvatussuunnitelman ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvattuja oppimisprosesseja. Suunnitelmissa oppimisprosessi kuvataan niin, että oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa aikuisten, lasten ja lähiympäristön kanssa tarkkailemalla ja jäljittelemällä (Opetushallitus 2018, 22, 42-45; Opetushallitus 2014, 16). Draamatyöskentelyssä toimiminen perustuu vuorovaikutukseen ja työskentelyssä lapsi saa käyttää työtapoinaan itselleen luontaista tapaa toimia leikin ja mielikuvituksen avulla. (Heikkinen 2004, 91; Toivanen 2014, 9). Draamatyöskentelyssä lapsi on aktiivinen toimija ja oppimiskokemus syntyy hänen omista lähtökohdistaan (Heikkinen 2005, 20; Sinivuori & Sinivuori 2007, 14-15). Draamatyöskentely mahdollistaa monipuolisemman ja avoimemman vuorovaikutuksen aikuisen ja lapsen välille sekä yhteisen ilon (Toivanen 2014, 8-9, 36).

Tässä tutkimuksellisessa työssämme avaamme ensin draamakasvatuksen teoriaa sen historian, leikkiin rinnastumisen sekä suomalaisen varhaiskasvatussuunnitelman kautta. Tämän jälkeen pureudumme siihen, millaista draamakasvatus on varhaiskasvatuksen käytännössä. Millaisia työtapoja siihen kuuluu ja minkälainen kasvattajan rooli on? Teoriaosuuden lopuksi käsittelemme sitä, miten draamakasvatus tukee lapsen oppimista. Teoriaosuuden jälkeen tarkastelemme päiväkodin henkilökunnalle sähköisesti

toteuttamaamme kyselyä ja analysoimme sen tuloksia. Lopuksi pohdimme oppimaamme ja hahmottelemme mahdollisia jatkotutkimuksia.

2 DRAAMAKASVATUS

2.1 Draamakasvatuksen perusta

Sana ”draama” pohjautuu klassiseen kreikan kieleen ja sen perusmerkitys tarkoittaa toimintaa. Draaman juuret ovat teatterissa, joka taas pohjaa kulttuurisiin rituaaleihin. Pedagogisesti tarkasteltuna draaman taustalla nähdään olevan Jean Rousseau (1712-1778) kasvatuseräily. Rousseau mukaan pienen lapsen tieto on hänen aistimuksissaan ja elämyksissään ja oppiminen perustuu lapsen omiin kokemuksiin ja havaintoihin. Välitön kokemus ja omista kokemuksesta syntyvä tieto ovat draamaopetuksen lähtökohtia. (Heinonen 2000, 16-20.)

Kokemuksesta oppimisen johtohahmona voidaan pitää John Dewey`a (1859-1952). Deweyn mukaan todellinen kasvatus tapahtuu kokemuksen kautta. Siinä keskeistä on vuorovaikutus ja oppiminen: oppiminen tapahtuu siis yhteisöllisessä vuorovaikutuksessa ja keskustelussa. Ihminen aktiivisena toimijana tutkii ja muuttaa maailmaa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Heinonen 2000, 20; Walmesley 2007, 40.) Dewey`n mukaan 4-8 vuotias lapsi toimii muuttamalla ajatuksensa ja vaikutelmat välittömäksi toiminnaksi. Draamaleikit ja kerronta ovat tämän ikäiselle lapselle toiminnallisia opetuksen muotoja, joissa yhdistyvät tieto ja tekeminen. Toiminnan avulla lapsi laajentaa, rikastuttaa, muotoilee ja jäsentää aikaisempia kokemuksiaan. Dewey`n ajattelun kokemuksellinen oppiminen ja kokemukseen perustuva opettaminen näkyvät vahvasti nykysuomalaisessa opettajankoulutuksessa. Toisena lähestymistapana draamakasvatukseen on leikin tutkimus, sillä draamassa ja leikissä on paljon yhteistä. Molemmissa keskeistä on lapsen oma luovuus ja aktiivinen toiminta sekä tosissaan olo kuvitteellisessa maailmassa. (Heinonen 2000, 20-21.)

Pedagogisen draaman nousukausi oli Suomessa 1970-luvulla. Tuolloin käsite ”draama” tuli toiseen kertaan suomen kieleen Yhdysvaltojen kautta kierrätettynä. Yhdysvalloissa Winifred Ward (1884-1975) oli julkaissut 1930 teoksen ”Creative Dramatics”, jossa yhdistyvät reformipedagogiset näkemykset ja lastenteatteri. Lev S. Vygotsky julkaisi myös vuonna 1930 kirjan, jossa hän totesi, että jotkut opettajat käyttävät dramatisointia opetusmetodinä. Vygotskyn mukaan draama sopii hyvin opetusmetodiksi, koska erilaiset fyysisen ilmaisun muodot vastaavat lapsen fantasian motorista luonnetta. (Heinonen 2000, 16, 24.)

Suomeksi käännettiin kaksi merkittävää draamakasvatuksen teosta 1970- ja 1980-luvuilla: Brian Wayn "Development through Drama" vuonna 1976 nimellä "Luova toiminta ja persoonallisuuden 12 kehittäminen" sekä Gavin Boltonin "Towards a Theory of Drama in Education" nimellä "Luova toiminta kasvatuksessa" vuonna 1984. Suomessa "draama"- käsitteenä ei ollut alkuun käytössä uudessa merkityksessään, vaan 1970- ja 1980-luvulla käytettiin mm. käsitteitä "luova toiminta", "luova puheilmaisuus", " Ilmaisutaito" ja " Ilmaisukasvatus". Ilmaisutaito ja luova toiminta on kuitenkin suomen kielessä perinteisesti nähty laajempina käsitteenä kuin draama. (Heikkinen 2002, 11-12; Heinonen 2000, 28.) Draamaopetukselle ei ole koko draaman käytön aikana virallisesti hyväksytty tai määritelty yhtenäistä sanastoa, eikä käsitteistä ole olemassa mitään sanatonta konsensusta. Kun draamakasvatusta analysoidaan, paljastuu usein niiden monimuotoisuus tai epämääräisyys. (Owens & Barber 2010, 12.) Termistön epämääräisyyden takia Suomessa on ollut vaikea hahmottaa, mistä draamakasvatuksessa on oikein ollut kyse ja tämä on hidastanut sen kehittymistä oppiaineeksi ja tieteenalaksi (Heikkinen 2002, 12).

Tapio Toivanen kuvaa draamakasvatusta varhaiskasvatuksessa yleiskäsitteenä, joka kattaa kaikki erilaiset draaman ja teatterin toimintamuodot. Draamakasvatus voidaan siis määritellä yhdeksi teatteritaidteen muodoksi, jossa yhdistyvät pedagogiikka ja teatteritaidteen muodot. Draamakasvatus on yksi osallistavan teatterin lajeista ja taidekasvatusta. Draamakasvatus eroaa esittävästä teatterista monella tapaa. Esittävässä teatterissa pyritään valmiiseen esitykseen, jota hiotaan yleisöä varten. Näyttelijän taitoja harjoitetaan ja kuvitteellista maailmaa rakennetaan ulkopuolista yleisöä varten. Teatteritaitojen oppiminen on tärkeää näyttelijänä onnistumisen vuoksi. Draamakasvatuksessa taas itse prosessi on keskiössä ja tavoitteena on uusien ratkaisujen etsiminen ja kokeilu. Draamatyöskentelyllä ei ole ulkopuolista yleisöä, vaan yksilön yleisönä draamatyöskentelyssä toimii draamaan osallistujat ja jokainen on vuorollaan esiintyjä tai yleisö. Draamassa leikki ja kasvatus yhdistetään teatterin keinoin ja kuvitteelliset roolit ja todellisuus ovat olennaisia. Draamassa tavoitteena on ratkaisujen löytymisen lisäksi kehittää osallistujan ilmaisurohkeutta. (Toivanen 2014,5, 8, 9-10; Toivanen 2009, 30.)

Terhi Martinez- Abarca ja Riikka Nurmi korostavat draamakasvatuksessa omien havaintojen, tarinoiden ja opittavien aiheiden tutkimisen tapahtuvan kokemusten, leikin, teatterin ja kasvatuksen keinoin. Draamakasvatuksessa sisältönä on ohjattu leikki ja leikillä on taidepedagogisia ja pedagogisia tavoitteita. Draamakasvatus on jossain teatterin, tarinoiden ja leikin risteyksessä. Siinä lapsi on aktiivinen toimija ja merkityksien rakentaja.

Draamakasvatus voidaan kuvailla keksimisen, tekemisen, taiteellisen ja sosiaalisen toiminnan tarpeiden kautta. (Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 9-14.)

Heinonen määrittelee väitöskirjassaan draaman seuraavasti: *”luovan puheilmaisuuden muoto, taideaine, jossa lasten oma elämyksellinen yhteistoiminta on pohjana ilmaisun kielen ja keinojen (’ilmaisutaitojen’) tutkimisessa · työtapa, jossa teatterin keinoja apuna käyttäen tutkitaan jotakin asiaa ja omaa kokemuksellista suhdetta siihen. Olkoon draama avoin käsitejärjestelmä, joka kehittyessään luo itseään”* (Heinonen 2000, 30). Tämän lisäksi Heinonen kirjoittaa draaman olevan etsintää, tunnustelua ja mahdollisuuksien kokeilua. Suomen kielen opettajana Heinonen kertoo kielen perusominaisuuden olevan elastisuus, jonka hän näkee myös draaman tulkinnassa antavan tilaa jatkuvasti uusille tulkinnoille. Heinonen perustelee draaman käytön aiheellisuuden John Dewey'n ja Lev Vygotskin näkemyksistä käsin: heidän mukaansa juuri leikki-ikäisille draamallinen suora toiminta on tyypillinen tapa käsitellä tietoa ja oppia. (Heinonen 2000, 30.) Hannu Heikkinen tarkastelee draamakasvatusta painottuen kouluikäisten lasten maailmaan. Heikkisen ajatukset draamakasvatuksesta ovat kuitenkin sovellettavissa myös varhaiskasvatusikäisille, koska Heikkinen käsittelee draaman teoriaa ja draamakasvatusta yleisellä tasolla. Heikkinen määrittelee draamakasvatuksen ryhmäprosessiksi, joka sisältää erilaisia osallistavan, esittävän ja soveltavan draaman projekteja. Draamakasvatuksen ryhmäprosessille tyypillistä on se, että draamaprosessi on luovaa ja tuottaa oivalluksia ja kokemuksia. Draamassa painottuu kulttuurisesta näkökulmasta yhteisöllisyys, osallistuvuus ja vuorovaikutus. Taiteellisesta näkökulmasta draamassa tutkitaan elämän ilmiöitä ja taiteellista muotoa esittävään teatteriin liittyvän ilmaisun kautta. Draaman ydintä on fiktiossa toimiminen niin, että sosiaaliset ja taiteelliset säännöt sovitaan yhdessä. Yhdessä sovitut säännöt ohjaavat draamatyöskentelyyn osallistuvien vuorovaikutusta ja toimintaa. Draamassa kulttuurinen oppimisenäkökulma ja taiteellinen luomisprosessi ovat yhtä aikaa läsnä. (Heikkinen 2005, 24, 26.) Draamakasvatuksella siirretään toisaalta kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle ja toisaalta pyritään kyseenalaistamaan perinnettä ja luomaan uutta kulttuuria. Draamakasvatus on kokonaisvaltaista kasvatusta: tavoitteena on sekä yksilön minuuden kehittäminen että yhteisön toimivuuden tukeminen. (Heikkinen 2004, 14.)

Aili Helenius (2000, 21) käyttää draamakasvatuksesta rinnakkaiskäsitteitä pedagoginen draama tai draamapedagogiikka. Hän toteaa, että aikaisemmin draamapedagogiikasta puhuttiin varhaiskasvatuksessa puhe- ja ilmaisukasvatuksena. Varhaiskasvatuksessa draamakasvatus on eri taiteen ilmaisutapoja yhdistävä pedagoginen menetelmä.

Draama perustuu kokonaisvaltaiseen ilmaisuun: tanssiin ja muuhun keholliseen, sanotomaan ilmaisuun, musiikkiin, tarinan kerrontaan, kirjoitettuun tarinaan, väreihin, tunnelmiin ja kuvalliseen ilmaisuun. Hänen mukaan draamapedagogiikka on sekä opetusmenetelmä että taidemuoto. Draamapedagogiikka on luovia, teatteritaiteen ja eri taiteiden keinoja käyttävää kasvatuksellista ja opetuksellista toimintaa. Draamalliset työtavat ovat aina olleet käytössä varhaiskasvatuksessa, vaikka kasvattajille draamapedagogiikan sisältö on ollut vaikeasti hahmotettavissa. Draama mielletään usein teatteriesityksen valmistamisena ja sen esittämisenä. Draamaprosessissa saattaa syntyä lasten toiveesta prosessin loppuvaiheessa myös toisille esitettävä näytelmä, mutta draamatyöskentelyllä ei lähtökohtaisesti pyritä esitettävään näytelmään. Draamakasvatuksessa on keskiössä prosessi ja prosessissa tapahtuva oppiminen. (Helenius ym. 2000, 20-22, 27.)

2.2 Draaman ja leikin yhtymäkohtia

Leikin käsitteen määrittely ei ole yksinkertaista. Haasteena on usein pyrkimys kuvata tyhjentävästi leikin sisältämät ominaisuudet. Pyrkimyksenä on määritellä leikki niin, että määritelmässä leikki erotetaan muista ilmiöistä. Leikki ilmiönä voi kuitenkin olla samaan aikaan vastakkaisia asioita, kuten kuvittelua ja totta. Leikin perimmäisen olemuksen määrittely vaatiikin ristiriitojen osoittamista ja muihin ilmiöihin liittämistä, kuten kehitykseen ja oppimiseen. (Hakkarainen 2001, 185.) Leikin ilmiö kestää käsittelyn ja tutkimisen monesta eri lähtökohdasta. Suomalaiselle leikin tutkimukselle on kuitenkin pitkään ollut ominaista, että se on jäänyt vain tutkijoiden sivuteemaksi tai harrastukseksi. Leikin tutkimus on myös vaikeampaa, kuin sen olemus ehkä antaisi odottaa. (Heikkinen 2004, 52.) Leikeissä luodaan kuvitteellisia tilanteita ja uusia merkityksiä, leikkiä ei voi pitää vain pelkkänä toiminnan realistisena esityksenä. Leikki kuvastaa todellisuutta syvällisellä tasolla. Kun leikissä luodaan kuvitteellinen tai fiktiivinen tilanne, abstrakti ajattelu kehittyy. Leikillä on esteettinen muoto, se syntyy, kun sisäinen, kuten ajatukset ja tunteet, ja ulkoinen todellisuus kohtaavat. Lapsella on luonnostaan halu luoda leikkiä ja rinnakkaistodellisuuksia. (Heikkinen 2004, 55, 58.)

Hollantilainen kulttuurihistorioitsija Johan Huizinga (1872-1945) esitti 1900-luvun alussa, että leikki on kulttuurin perusta ja tekijä. Teoksessaan *Leikkivä ihminen* (1838/1947) hän pohtii leikin asemaa mm. taiteen, filosofian, sodan ja lain olemuksessa. Huizingan mukaan leikki on ihmisten kulttuurin keskeisin tekijä, ja kulttuuria luodaan leikin kautta ja leikin avulla. Huizinga näkee leikin kulttuuri-ilmiönä, eikä biologisena toimintana. Hän

väittää, ettei ilman leikinomaisuutta ole kulttuuria, koska tavallaan kulttuuria jatkuvasti leikitään keskinäisessä yhteisymmärryksessä luotujen sääntöjen mukaan. Leikissä leikkijät ovat hänen mukaansa ainutlaatuisessa tilanteessa, jossa voivat irrottaa itsensä normaaleista arkitoiminnoista ja joissa näennäisesti hyödyttömistä asioista tulee leikkijöille hyvin tärkeitä ja tavoittelemisen arvoisia. Keskeistä leikissä on Huizingan mukaan se, että leikki on vapaata toimintaa, joka suoritetaan tietyssä ajassa ja paikassa, tiettyjen sääntöjen mukaan. (Heikkinen 2004, 61-62, 64; Huizinga 1984, 17-21, 223; Karkkulainen 2011, 11-12.)

Lapset ovat sekä tuottaneet että tulkinneet leikkimällä kulttuuria niin kauan kun lapsuus on ollut olemassa tieteellisesti tunnustettuna elämänvaiheena. Käsitettä lastenkulttuuri on kuitenkin alettu käyttää vasta toisen maailmansodan jälkeen. YK:n Lasten oikeuksien sopimus (Unicef 2020) kirjasi vuonna 1989 näkyväksi ja tunnusti lapsen oikeuden leikkiin, mielipiteen ilmaisuun sekä vapaaseen osallistumiseen kulttuuriin ja taiteeseen. 2000-luvulla lastenkulttuuri on jo vakiintunut käsite kulttuuri- ja koulutuspolitiikassa. (Koilu ym. 2017, 295.) Tanskalainen lastenkulttuurin ja leikkikulttuurin tutkija Flemming Mouritsen (1942-2015) jakoi lastenkulttuurin kolmeen eri toimintatapaan. Jaon mukaan lapsi on vuorotellen sekä kulttuurin tuottaja, vastaanottaja että tulkitsija. Mouritsenin mukaan lastenkulttuuri voidaan jakaa lasten keskinäiseen, omaehtoiseen kulttuuriin (*children`s culture*), lasten ja aikuisten yhdessä tuottamaan kulttuuriin (*culture with children*) sekä aikuisten lapsille tuottamaan kulttuuriin (*culture for children*). (Mouritsen 2002, 16.) Lasten itsensä tuottamalla kulttuurilla tarkoitetaan usein juuri leikkiä. Lapset rakentavat omimmillaan leikin kautta omaa kulttuuria yhdessä ja yksin oma-aloitteisesti ja vapaaehtoisesti, ilman aikuisen aktiivista osallistumista. Tärkeimpänä motivaattorina leikissä on ilo ja mielihyvä. Leikkien ja taiteellisen ilmaisun parissa lapset mm. jakavat merkityksiä, ottavat erilaisia rooleja, osoittavat osaamistaan ja osaamattomuuttaan sekä luovat ystävyyssuhteita. (Kalliala 1999, 55,58.) Myös draamassa tuotetaan kulttuuria ja samalla opitaan kulttuurisia merkityksiä (Heikkinen 2004, 14).

Platon tutki myös leikkiä ja hänen mukaansa leikin toiminnassa luodaan perustaa koko elämää varten. Platonin näkemyksen mukaan lapsista oli pidettävä huolta ja heitä oli vaalittava: huolenpitoa tuli osoittaa erityisesti kiinnittämällä huomiota lasten leikkien esikuviin ja suhtautumisessa leikkien sisältöön. Leikin tutkimus kehittyi maailmanlaajuisesti 1800-luvulla. Tuolloin tutkimuksen perustana oli lähinnä Darwinin evoluutioteoria, jonka ansiosta ihmisten lajityypilliset piirteet olivat alkaneet herättää kiinnostusta. Syntyi ns. klassisia leikkiteorioita, joissa leikkiä selitettiin mm. lajikehityksen vaiheiden toistamisena

yksilönkehityksessä, ylimääräisen energian purkamisena, virkistyskeinona, arjen vastapainona ja tulevaisuudessa tarvittavien taitojen esiharjoitteluna. (Heikkinen 2004, 48-49.) Kehityspsykologia toi uudenlaista perustaa myös leikin tutkimukselle. Leikin olemusta ryhdyttiin tarkastelemaan lapsen kehityksen kautta. Piaget'n kognitiivinen leikkiteoria, psykodynaamiset käsitykset, sosiologinen leikitutkimus, sekä kulttuurihistoriallinen käsitys leikistä olivat tärkeimmät modernit leikkiteoriat. Piaget kiinnitti huomiota leikin muutokseen lapsen kasvaessa ja siihen, miten ajattelun rakenteiden kehitys näkyy leikkimuodoissa. Piaget määrittelee harjoitusleikin varhaislapsuuteen, sääntöleikin kouluikään ja niiden välille mielikuvitusleikin ja symbolileikin, jotka sijoittuvat näiden väliin. Tallaisia leikkejä ovat hänen mukaansa mm. nukkeleikit ja aterialeikit. Näissä eletään elämää, mutta muuntamalla todellisuutta omien toiveiden mukaan. (Piaget 1984, 44.) Piagetin lisäksi Vygotsky oli 1900-luvun alun merkittävä leikin tutkija ja hänen leikin perusteoriansa mukaan leikki on luovaa toimintaa, johon liittyy luovaa pedagogista käyttäytymistä. (Heikkinen 2004, 50-51). Leikkiä ja draamakasvatusta yhdistävät sopimuksellisuus, tiivistäminen, rytmittäminen ja merkityksellinen jatkuva keskeneräisyys (Heikkinen 2004, 46). Leikki kuvataan usein yhdeksi draamakasvatuksen lähtökohdaksi. Englantilainen prosessidraaman uranuurtaja, professori Jonothan Neelands (s. 1952) kuvaa draamakasvatuksen leikillisyyden lähtökohtia. Draamakasvatus on leikillistä: siinä tutkitaan tarinoiden avulla ihmisenä elämisen kannalta merkityksellisiä asioita. Draaman maailmassa eivät päde tavalliset ajan, paikan ja identiteetin säännöt. Draama on yhteisöllinen taide- muoto ja draamakasvatusta ohjaavat erilaiset draaman tavat, lajityypit ja säännöt. Leikin ja draaman avulla ihmiset kertovat tarinoita toisistaan, itsestään ja maailmastamme. Näiden tarinoiden avulla ymmärrys itsestä ja maailmasta helpottuu. (Heikkinen 2004, 58-59.)

Draamakasvatus voidaan nähdä myös teatterinomaisena leikkinä. Leikissä ja näytelmässä on kummassakin samat peruselementit: roolit, tarina, toiminta ajassa ja paikassa, joka on jotain muuta kuin sosiaalinen todellisuus. Molemmat leikki ja näytelmä ovat kuvitteellisia tapahtumia. Molemmissa on myös samanlaisia dramaattisia tehokeinoja, kuten jännityksen luominen, vastakohtaisuus, vertauskuvat, rituaalit, rytmi, valo, ääni, tekstin syvämerkitys ja rooliasut. (Lindqvist 1998, 72; Heikkinen 2004, 61.) Sekä leikissä että draamassa korostuu lapsen oma luovuus ja aktiivinen toiminta sekä vakava suhtautuminen. (Heinonen 2000, 21). Varhaiskasvatuksessa draama ja leikki sijoittuvat toistensa kanssa limittäin. Kun kasvattaja lähtee mukaan lasten vapaaseen leikkiin roolissa, leikki muuntuu draamalliseksi leikiksi. Kasvattaja myös tukee lasten luovaa leikkiä, kun hän käyttää pedagogisesta toiminnastaan draaman keinoja. (Helenius ym. 2000, 27-28,

146.) Jyrki Reunamon toimittamassa *Varhaiskasvatuksen kehittäminen* – teoksessa kuvataan tutkimusta päivähoidon arjesta vuonna 2008 47:ssä päiväkodissa ja 11 perhepäivähoitopaikassa. Teoksen toisessa luvussa Jyrki Reunamo ja Merja Kivistö analysoivat roolileikkiä ja draamakasvatusta. Tutkimuksesta ilmenee, että etenkin pienillä lapsilla draamaleikki on huomattava keino lisätä roolileikkejä. (Kivistö & Reunamo 2014, 56- 57.)

2.3 Draama suomalaisessa varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa vuodelta 2018, sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 määritellään suomalaisen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen oppimiskäsitys. Suunnitelmissa oppimiskäsitystä kuvataan niin, että oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ryhmän aikuisten, toisten lasten ja lähiympäristön kanssa, tarkkailemalla ja jäljittelemällä. Lapset oppivat myös leikkien, liikkuen, tutkien, erilaisia työtehtäviä tehden, itseään ilmaisten sekä taiteisiin perustuvassa toiminnassa. Myönteiset tunnekokemukset ja luova toiminta innostavat oppimaan. Leikin itseisarvo tulee ymmärtää lapselle, sekä sen pedagoginen merkitys oppimisessa ja kehityksessä, sekä hyvinvoinnissa. (Opetushallitus 2018, 22; Opetushallitus 2014, 16; Varhaiskasvatuslaki 2018.)

Leikki nähdään keskeisenä toimintamuotona suunnitelmien lisäksi varhaiskasvatuslaissa. Varhaiskasvatuslaissa leikki mainitaan heti varhaiskasvatuksen tavoitteissa; varhaiskasvatuksen yhtenä tavoitteena on toteuttaa pedagogista toimintaa leikkiin, liikkumiseen, taiteisiin ja kulttuuriperintöön perustuen ja myönteiset oppimiskokemukset mahdollistaen (Varhaiskasvatuslaki 2018). Leikkiessään lapset oppivat hahmottamaan maailmaa ja se tukee kielen, sekä tunteiden käsittelyn oppimista. Oppimisympäristöjä ja toimintakulttuuria pyritään rakentamaan leikkimyönteisesti ja suulista ja kehollista ilmaisua harjoitellaan leikin ja monipuolisten harjoitusten avulla. (Opetushallitus 2018, 30, 32, 38; Opetushallitus 2014, 23-24, 28.) Draaman ja leikin sijoittuessa edellisessä kappaleessa esitellyllä tavalla limittäin, onkin perusteltua nähdä tämän toteutuminen myös draamakasvatuksessa, vaikka terminä draama ei olekaan mainittuna.

Terminä draama on läsnä suunnitelmissa ilmaisun monet muodot-, sekä minä ja meidän yhteisömme - oppimiskokonaisuuksien kohdalla. Ilmaisun monet muodot -oppimiskokonaisuudessa määritellään, että varhaiskasvatuksessa lapsia tulee rohkaista sanalliseen ja keholliseen ilmaisuun esimerkiksi draaman, tanssin ja leikin keinoin. Draamaharjoitukset ja -leikit tarjoavat lapsille mahdollisuuden monipuoliseen kielelliseen ja keholliseen

kokemiseen, sekä omaan ilmaisuun ja viestintään. Lasten tulee saada kokemuksia sekä spontaanista ilmaisusta että yhteisesti suunnitellusta ja toteutetusta luovasta prosessista. Draamakasvatuksessa käytetään esimerkiksi lastenkirjallisuutta, sanataidetta, teatterin eri muotoja, tanssia ja sirkusta. Minä ja meidän yhteisömmen oppimisen osa-alueessa taas toiminnassa voidaan hyödyntää myös erilaisia mediasisältöjä monipuolisesti, sekä vierailijoita, vierailuja ja lähiympäristön tapahtumia. Osa-alue tukee erityisesti lasten kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun, sekä oppimisen ja ajattelun osaamista. (Opetushallitus 2018, 42-45.)

3 DRAAMAKASVATUS VARHAISKASVATUKSEN TOIMINNASSA

3.1 Draamakasvatuksen työskentelytavoista

Draamakasvatus toteutuu varhaiskasvatuksen toiminnassa draamallisina työskentelytapoina. Draamallisten työskentelytapojen tarkoitus on luoda lapsille uusia virikkeellisiä leikkiympäristöjä kasvattajan ohjaamana ja samalla opettaa lapsille draamaan liittyviä ilmaisutaitoja taidekasvatuksen osana. Draamakasvatus voidaan nähdä yksittäisten työskentelytapojen lisäksi myös varhaiskasvattajan kokonaisvaltaisena työtapana, jota kasvattaja käyttää tavoitteellisesti pedagogisen toiminnan pohjana. (Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 9, 38-41.)

Draaman käyttötapoja jokapäiväisessä pedagogiikassa edustavat spontaani draamaleikki, opettaja roolissa-draamatyöskentelytapa sekä kasvatuksen apuna käytettävä teatterinukke. Opettaja roolissa -draamatyöskentelytapa perustuu kasvattajan aktiiviseen draamamaailman heittäytymiseen: kasvattaja pyrkii ratkaisemaan jonkin ryhmän toimintaan liittyvän tilanteen, esimerkiksi häiritsevä melu ruokailussa, heittäytymällä rooliin ja luomalla fiktiivisen maailman. Kasvattaja pystyy roolin kautta olemaan tilanteen ulkopuolella, mikä auttaa lapsia näkemään arjen tilanteen draamallisen työtavan kautta uudesta näkökulmasta. (Toivanen 2014, 8.) Toinen kokonaisvaltainen, jokapäiväinen pedagoginen työskentelytapa on spontaanit draamaleikit. Spontaaneissa draamaleikeissä varhaiskasvattaja osallistuu lasten leikkeihin käyttäen draamallisia keinoja pedagogisten tavoitteiden saavuttamiseen. Spontaaneilla draamaleikeillä helpotetaan draaman keinoin esimerkiksi siirtymätilanteita tai tilanteita, joissa lapsella on voimakas tunnereaktio. Spontaaneilla draamaleikeillä kasvattaja voi myös auttaa lapsia pääsemään leikkiin jakamalla omia mielikuviaan ympäristöstä ja kehittämällä tarinan elementtejä, joita lapset voivat käyttää leikissä. Spontaaneissa draamaleikeissä kasvattaja käyttää roolia ja mielikuvitusmaailmaa pedagogisena työkalunaan lasta tai lapsiryhmää tukeakseen. (Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 38-41.) Kolmantena draamallisena, jokapäiväisenä työskentelytapana voidaan käyttää teatterinukkeja. Teatterinuket auttavat kasvattajaa käsittelemään lapsen kanssa arjen tilanteen synnyttämiä hankalia tunteita. Teatterinukkeen avulla lapsen huomio voidaan ohjata pois haastavasta tilanteesta, jolloin lapsi kykenee paremmin pääsemään tilanteesta eteenpäin. Lapsi pystyy samaistumaan nukkeen, jolla on

samoja ominaisuuksia kuin hänellä ja näin kokemaan itsensä hyväksytyksi itsenään. Teatterinukke voi käyttää myös rauhoittumiseen tai keskittymisen parantamiseen. (Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 125.)

Varhaiskasvatuksessa draamaleikki on yksi keskeisimmistä käytössä olevista draamakasvatuksen työskentelytavoista. Sirkka-Liisa Heinonen ehdottaakin väitöskirjassaan, että varhaiskasvatuksessa käsitteitä draama ja draamaleikki voisi käyttää rinnakkain, koska käsitteet eroavat vain siinä, käsitelläänkö opetuksen muotoa vai lasten konkreettisesta toimintaa. Draama on lasten konkreettisen toiminnan näkökulmasta aina draamaleikkiä. (Heinonen 2000, 189-190.) Spontaanien draamaleikkien lisäksi draamaleikki voi olla myös kasvattajan etukäteen suunnittelema. Suunnitelluissa draamaleikeissä kasvattaja suunnittelee leikkiympäristön, jossa on tarvittavat esineet ja vaatteet draamaleikkiä varten. Suunniteltu draamaleikki voi perustua myös kehyskertomukseen, jonka pohjalta draamaleikkiä aletaan kehittää. Myös käsinuket voivat kuulua draamaleikkiin. (Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 38-41.) Suunnitellun draamaleikin avulla voidaan käsitellä tunteita ja ajankohtaisia aiheita. Draamaleikissä keskustellaan aluksi yhdessä lasten kanssa ja sovitaan siitä, miten aikuinen voi puuttua leikkiin, jos se poikkeaa liikaa asiasta. Lapsia kannustetaan perustelemaan omia ratkaisujaan läpi leikin ja lopuksi lasten kanssa keskustellaan aiheesta. (Helenius & Lummelahti 2013, 131; Toivanen 2009, 33.) Draamaleikissä merkityksellistä on roolin kautta tuleva vapaus, jolloin lapsi voi kokeilla muita rooleja ja käsitellä hankaliakin tilanteita. Rooliin ja toisen asemaan asettuminen on lapselle ominaista ja sitä harjoittamalla lapsi kehittää empatiakykyään toisia kohtaan. (Heinonen 2004, 94; Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 19.)

On tärkeää huomata, että draamaleikki yhdistää draamaa ja roolileikkiä. Kasvattajan rooli draamaleikissä ei ole kirjallisuudessa yhdenmukainen. Marjatta Kallialan mukaan draamaleikki voi olla joko lasten itse kehittelemä tai aikuisen ja lasten yhteinen leikki (Kalliala 2004, 8). Tapio Toivanen kirjoittaa artikkelissaan ”draamakasvatuksen mahdollisuudet varhaiskasvatuksessa”, että varhaiskasvattajalla on draamaleikissä aina rooli ja hän on osana leikkiä (Toivanen 2009, 33). Helenius ja Lummelahti ovat samalla kannalla kuin Toivanen aikuisen roolin keskeisyydestä draamaleikissä: aikuisen tehtävä draamaleikissä on aloittaa, ohjata ja myös päättää draamaleikkiprosessi kuitenkin niin, että lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa draamaleikkiin valinnoillaan (Helenius & Lummelahti 2013, 131). Draamaleikissä juuri aikuisen osallisuus on merkityksellistä, joten tässä työssä puhuessamme draamaleikistä, nähdään se leikkinä, johon aikuinen osallistuu.

Ilmaisuleikkituokiot draamallisena työtapana ovat taas määriteltävissä taidekasvatukseksi. Ilmaisuleikkituokioiden tavoitteena on tukea lapsen kehittymistä monipuolisesti: teatteri-ilmaisun kielen ja muiden draaman taitojen kehittymistä, ryhmän ryhmäytymistä, kaveritaitojen oppimista sekä itsetuntemuksen kehittymistä. Ilmaisuleikkituokiot voidaan rinnastaa muihin taideaineiden toimintatuokioihin ja säännöllisesti toteutettuna tuokiot tukevat lapsen ilmaisun kehittymistä. Ilmaisuleikkituokiot voivat koostua seuraavanlaisista toiminnoista: lämmittelyleikit, keskittymis- ja rauhoittumisleikit, kontaktiharjoitukset, hassutteluharjoitukset, miimileikit, yhteistyöharjoitukset, äänellä leikkiminen, sepittäminen eli tarinan kerronta, saduttaminen ja tunneharjoitukset. (Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 50-51.)

Ilmaisuleikkituokiot voidaan jakaa ilmaisuleikkeihin ja ilmaisuharjoituksiin. Eri leikeillä ja harjoituksilla on kullakin omat oppimistavoitteensa niin yksilölle kuin ryhmälle. Lämmittelyleikkien tarkoitus on auttaa ryhmää ryhmäytymään ja yksilötasolla vapauttaa lasta käyttämään kehoaan, ääntään ja mieltään ilmaisuun. Keskittymis- ja rauhoittumisharjoitusten tavoitteena on luoda ryhmälle rauhallinen yhteinen hetki ja osan harjoituksista voidaan yhdistää myös hyvältä tuntuvan koskettamisen harjoittelu. Kontaktiharjoituksissa harjoitellaan vuorovaikutukseen keskittymistä katse- tai tuntokontaktien ottamisella pariin. Hassutteluharjoituksilla harjoitellaan heittäytymistä ja yhteisen huumorin avulla luodaan ryhmään yhteenkuuluvuutta ja vapautunutta ilmapiiriä. Miimileikeissä ilmaistaan asiat pelkästään kehon avulla ilman sanoja ja näin ollen miimileikeissä kehittyä lapsen kyky ilmaista asioita kehollaan. Yhteistyöharjoitukset tähtäävät lasten ryhmäytymistaitojen ja ongelmanratkaisutaitojen kehittymiseen yhteistoiminnallisesti. Äänileikeissä lapsi oppii ilmaisemaan tunteitaan oman äänen avulla. Tarinan kerrontaharjoituksissa lapsi sepittää yksin tai yhdessä ryhmän kanssa tarinaa, jossa lapsi saa julki omat tunteensa ja ajatuksensa. Tarinan kerronnassa opetellaan myös tarinan rakennetta: juonen rakenne, tarinassa olevan jännitteen luominen, ylläpito ja laukaiseminen. Saduttaminen on taas työtapana, jossa aikuinen kirjaa lapsen tarinan sanasta sanaan ylös ja lapsi saa tätä kautta äänensä kuuluviin. Tunneharjoituksissa tutkitaan sitä, miltä jokin tunne tuntuu kehossa ja miten tunnetta voi ilmaista keholla ja äänellä. (Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 50-69.)

Prosessidraaman avulla etsitään uusia ideoita, vaihtoehtoisia toimintatapoja ja tätä kautta kehitetään ongelmanratkaisukykyä. (Sinivuori & Sinivuori 2007, 14.) Prosessidraama sisältää teatteritaiteen ja improvisaation muotoja. Prosessidraamassa luodaan aluksi draaman maailma ja roolit. Sen taustalla ei ole käsikirjoitusta, vaan se rakentuu

episodeista, joita voidaan työstää ja harjoitella. Prosessidraamassa ei ole erillisiä katsojia ja opettaja voi olla siinä mukana kertojana, ohjaajana, näyttelijänä ja dramaturgina tilanteesta riippuen. Opettajan tehtävänä on luoda prosessille kehykset. Tärkeää on myös, että opettaja nostaa ja vahvistaa lasten ideoita ja ajatuksia jättäen omat ideansa taka-alalle. Prosessidraama vaatii sen, että kaikki osallistujat sitoutuvat noudattamaan sen sääntöjä. Draaman maailmasta ulos astuttaessa pohditaan sen kulkua ja reflektoidaan sen sisältöä. (Heikkinen 2002, 84; Walamies 2007, 41.)

Varhaiskasvatuksessa prosessidraaman päämääränä on käsitellä ryhmän kannalta tärkeää ja puhuttelevaa aihetta leikkien ja draaman työtapojen avulla. Prosessidraaman avulla voidaan käsitellä sosiaalisia ilmiöitä, kuten kiusaamista tai ulkopuolelle jäämistä tai opittavia tiedollisia asioita, kuten luonnonilmiöt. Tavoitteena on saada kokemuksia aiheesta draaman keinoin ja tätä kautta oppia ymmärtämään ilmiötä. Ilmiötä käsitellään prosessidraamassa monesta näkökulmasta ja lapset saavat kokea asian monessa eri roolissa. Draamaa ohjaavan kasvattajan on otettava prosessidraamaa suunnitellessa seuraavat asiat huomioon: aiheen on oltava lapsia koskettava, aiheeseen on sisällyttävä kiinnostava, ratkaisua vaativa ristiriita tai ongelma, alussa oltava lasten kiinnostuksen ja tunteet herättävä alkukoukku, osan tarinasta ja tapahtumapaikasta tulee olla raamittavassa prosessia ja osa luodaan yhdessä lasten kanssa. Tärkeää on pohtia, mitkä roolit ovat lapsille olennaisia kokea tai missä roolissa kasvattajan on hyvä olla sekä, mitkä draamalliset työtavat ovat sopia roolihenkilöiden ja tapahtumapaikan, tarinan, ongelman luomiseen, syventämiseen ja reflektointiin. (Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 74-75.)

Prosessidraama perustuu kehystomukseen. Prosessidraama alkaa johdantovaiheella, jossa yhdessä tekemiseen ja aiheeseen suunnataan tekemällä yhteinen draamasopimus ja esittelemällä draaman alkukoukku. Alkukoukku voi olla satu, tarina, kuva, runo, äänikartta tai aikuisten näyttelemä tarina, jossa lapset saavat olla salakatsojia. Tärkeintä on, että alkukoukku on lasten kannalta kiinnostava: toimiva alkukoukku vetää lapset mukaan draamaan ja herättää lasten halun ratkaista tilanne. Johdantovaiheen jälkeen alkaa toimintavaihe, jossa draaman tarina etenee ja syvenee erilaisten leikin ja draaman työtapojen mukaan. Toimintavaiheessa on tärkeää saada vastaukset kysymyksiin, kuka, missä, miksi ja miten. Vastauksia näihin kysymyksiin työstetään yhdessä lasten kanssa. Yhdessä lasten kanssa luodaan draaman toiminta ympäristö, viedään tarinaa eteenpäin ja syvennetään roolihahmoja. Toimintavaiheen jälkeen purkuvaiheessa poistutaan draaman maailmasta ja palataan rooleista takaisin todellisuuteen. Tässä vaiheessa on olennaista muistaa käyttää selkeitä siirtymäriittejä, jotta lapsi pääsee takaisin

draaman maailmasta todellisuuteen. Purkuvaiheessa käsitellään draamassa koettua ja yhdistetään koetut ja opitut asiat omaan henkilökohtaiseen todellisuuteen. Draamaprosessissa purkuvaihe on erittäin tärkeä oppimisen kannalta ja siihen kannattaa varata työskentelyssä riittävästi aikaa. (Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 74-76, 82.)

Draamaseikkailu muistuttaa hyvin paljon prosessidraamaa, mutta siinä seikkailu on usein kertaluonteista, kun taas prosessidraamaa voidaan jatkaa useita kertoja. Draamaseikkailussa kasvattajat suunnittelevat ja ohjaavat seikkailun ja lapset toimivat päähenkilöinä. Draamaseikkailusta voidaan puhua myös satuseikkailuna. (Martinez-Abarca, & Nurmi 2015, 102.)

Draamaseikkailun suunnittelussa ensin valitaan teema, joka on lapsille tärkeä. Tämän jälkeen hahmotellaan tarinan pääelementit, joita lapset tulevat selvittämään. Itse draamaseikkailu alkaa kutsulla seikkailuun. Kutsu voi olla mm. viesti pulassa olevalta henkilöltä. Kutsussa voi olla ennakkotehtävä, jolla herätellään kiinnostusta aiheeseen, kuten miekan tai kypärän askartelu. Seikkailu alkaa siitä, kun lapset tapaavat kutsun lähettäjän ja tämä esittelee ongelmansa. Kutsun lähettäjä auttaa lapsia astumaan rooliin ja kertoo, miksi ongelman selvittäminen on tärkeää. Juoni etenee mysteerin syventämisestä vaa-roihin ja vaikeuksiin, siten että lapset ovat päähenkilöinä ja ongelma ratkaistaan jännitteen ollessa suurimmillaan. Seikkailu päättyy aina onnelliseen loppuun ja reflektointi voi jatkua vapaan leikin tai luovan toiminnan merkeissä vielä pitkään. (Martinez-Abarca, & Nurmi 2015, 102.)

Forum- teatteri on yleisöä osallistavaa teatteria, joka perustuu Augusto Boalin 1950 - 1970- lukujen aikana kehittämään sorrettujen teatteriin (Heikkinen 2004, 36). Siinä näytellään yleisössä ilmenevistä ongelmista lähtöisin oleva valmisteltu esitys. Esitys pysäytetään kohtaan, jossa sorretun päähenkilön tulee tehdä päätös. Tätä päätöstä kysytään yleisöltä ja sitten ratkaisua testataan. Eri ratkaisuja saadaan yleisöltä: joku katselijoista ajattelee, että hän voisi toimia tilanteessa toisin. Useita eri ratkaisuvaihtoehtoja voidaan kokeilla ja niistä keskustellaan aina kohtauksen jälkeen. Forum- teatterissa ajatus on aktivoida katsojia ja saada heidät pohtimaan toimintansa oikeudenmukaisuutta arkielämässään. (Barber & Owens 2010, 26; Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 72.)

Varhaiskasvatuksessa Forum- teatteria voidaan toteuttaa joko ulkopuolisen teatteriryhmän avulla tai henkilökunnan voimin. Forum- teatteria voi toteuttaa myös yksi kasvattaja pöytäteatterin keinoin. Lasten konfliktit tarjoavat loputtomasti aiheita, joita

varhaiskasvatuksessa voidaan käsitellä. Lapsen ratkoessa roolihenkilöiden konflikteja, ratkoo hän pohjimmiltaan oman elämänsä ristiriitoja. (Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 72-73.)

Esittävään draamaan eli teatteriin saadaan useimmiten ensikosketus television lastenohjelmista tai lastenelokuvista. Tämän lisäksi esittävään draamaan on voitu tutustua käymällä teatteriesityksissä. Lapsille luontevia tapoja on tutustua esittävään draaman tekkoon tekemällä esityksiä toisilleen tai aikuisille. Myös päiväkodin juhlissa esitetään tavallisesti valmiin käsikirjoituksen tai yhdessä luodun mukainen näytelmä. (Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 112.) Lapsille teatterin tekeminen on leikkiä. Leikissä ja näytelmässä onkin paljon yhtymäkohtia. Molemmat ovat kuvitteellisia toimintoja ja niissä molemmissa on samat peruselementit: roolihenkilöt, tarina, paikka ja aika, sekä draamalliset tehokeinot. (Airaksinen & Okkonen 2006, 8-9.)

Perinteisesti teatterinuket ja nukketeatteri ovat kuuluneet varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan. Teatterinukke voi olla mikä tahansa esine, mikä muuttuu draaman keinoin eläväksi. (Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 123). Nukketeatteri yhdistää useita eri taiteen alueita ja voi olla luovuuden lähde, leikin virittäjä, opetuksellinen tuokio tai jopa terapeutin kokemus. (Airaksinen & Okkonen 2006, 27). Nukketeatterissa lapsi voi nukken kautta eläytyen ja nukkeen samaistuen käsitellä tunteitaan, ongelmiaan ja arkisia asioitaan, nukke voi olla lapselle esimerkiksi ystävän tai kasvattajan roolissa. Nukketeatterin vahvuus onkin juuri vertauskuvallisuudessa, koska kokonaiselämys syntyy vastaanottajan omasta kokemuksesta (Hiltunen 1998, 13-14.) Katsoja voi käydä läpi omia elämäkokemuksiaan ja jäsentää, tunnistaa, ilmaista sekä nimetä omia tunteitaan symbolin, nukken, avulla. Nukke mahdollistaa lapselle turvallisen etäisyyden käsiteltävään asiaan ja lapsi voi löytää kokemuksiinsa uusia selityksiä (Saari 2001, 3, 16.) Teatterinukke tarjoaa lapselle myös roolisuojan ja kokemuksen, että pieni olento, kuten hänkin, voi olla voimakas, pärjäävä ja onnistua (Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 123).

Nukketeatteri-ilmaisu tarjoaa paljon erilaisia mahdollisuuksia rakentaa erilaisista yksilöistä toimiva, hyvä ryhmä. Kertomuksen henkilöiden hahmot ja ominaispiirteet antavat lapselle mahdollisuuden tutustua tunteisiinsa turvallisesti roolihahmonukkejen välityksellä, niin esittäjänä kuin katsojanakin. Nukketeatteriesitys vaatii kaikilta ryhmän jäseniltä sitoutumista ja vastuullisuutta, ryhmän pyrkiessä kohti yhteistä tavoitetta ja näin sosiaaliset taidot kehittyvät. (Saari 2001, 56.)

3.2 Varhaiskasvattaja draamakasvatuksen toteuttajana

Draamaopettajana olemisessa on kyse kyvystä vaihtaa näkökulmaa, olla yhtä aikaa roolissa draaman sisällä ja pedagogina ryhmässä. (Heinonen 2000, 105.) Draamaopettajan tulee siis hallita sekä teatterin ja draaman keinot että pedagogiset keinot (Heikkinen 2002, 137). Draamaopettajan tulee tuntea kertomuksen muoto, rakenne ja hahmot. Samalla draamaopettajalla tulee olla rohkeus tutkia draaman keinoin erilaisia vaihtoehtoja ja leikkiä näillä uusilla mahdollisuuksilla yhdessä lasten kanssa. (Heinonen 2000, 122.)

Varhaiskasvattajan rooli draamakasvatuksessa lapsiryhmän kanssa on kaksitahoinen: toimia turvallisten rajojen asettaja ja toisaalta lasten luovuuden tukijana. Kasvattajan vastuulla on toiminnan suunnittelu ja sovituista rajoista kiinnipitäminen sekä turvallisen ilmapiirin luominen. Rajojen on oltava kuitenkin niin joustavat, että rajat eivät estä lasten luovuutta. Kasvattajan tulee luoda rajat juuri sopivaksi ryhmälleen: turvallisuus ja samalla mielikuvituksen vapaus voivat olla yhtä aikaa läsnä ryhmän toiminnassa. Kun kasvattaja on saanut luotua turvallisen ilmapiirin, lapset uskaltavat kysyä ja kertoa omista vaikeistakin tunteista. Kasvattajan on hyvä olla mukana draamatyöskentelyn prosessissa aktiivisena jäsenenä ja heittäytyä lasten ideoihin ja mielikuvitusmaailmaan. Draamatyöskentelyn on oltava suunniteltua, mutta kasvattajalla tulee olla joustavuutta muuttaa suunnitelmaa lasten tarpeiden mukaisesti. Kun kasvattaja ottaa vastaan lasten ideat innostuneesti ja arvostaen, hän tukee ryhmässä myös lasten välistä vuorovaikutusta. Kasvattajan esimerkin myötä lapset oppivat ottamaan vastaan toistensa ideat ja rakentamaan yhdessä draamaprosessia. (Heikkinen 2004, 46; Malander & Ojala 2013, 22, 24-25, 28; Toivanen 2014, 39.)

Heinosen väitöskirjassa kuvataan varhaiskasvatuksen opettajan kaksitahoista roolia draamatyöskentelyssä. Opettaja ja lapset yhdessä muovaavat draamaleikissä tarinaa dialogin avulla. Tarinaa on muokkaamassa ja uudistamassa sekä opettaja sekä lapset omien taitojensa ja kiinnostuksen mukaisesti. Opettaja myötäilee lasten ehdotuksia ja vahvistaa ja varmistaa, että koko ryhmä hyväksyy ehdotukset tarinan uusista juonen käänteistä. Opettaja myös torjuu yksittäisen lapsen ehdotuksen, jos se ei ole ryhmän kannalta eteenpäin vievä tai lapsi pyrkii liikaa dominoimaan koko ryhmää. Opettaja antaa raamit työskentelylle, ohjaa eteenpäin ja siirtyy tarvittaessa sivummalle, kun lapset lähtevät yhteistyössä työstämään roolihahmoja ja tarinaa. (Heinonen 2000, 127-128.)

Kasvattajan on hyvä muistaa, että draamatyöskentely on aina prosessi ja hänen tulee hyväksyä prosessissa keskeneräisyys ja hetkessä oleminen. Draamassa kasvattajan on hyväksyttävä virheet ja mokaaminen myös itseltään ja tätä kautta myös lapset saavat uskalluksen yrittää ja olla pelkäämättä virheitä. (Malander & Ojala 2013, 30, 28; Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 26.) Kun varhaiskasvattaja onnistuu luomaan ryhmään turvallisen ilmapiirin, lapsiryhmässä uskalletaan kokeilla ja myös epäonnistua. Kasvattajan on saatava draamaan osallistuvat lapset kokeilemaan rajojaan ja hyväksymään myös keskeneräisyys ja virheet. Kasvattaja luo tätä kautta oppimistilanteita, joissa arvostetaan lapsen osallistumista ja kannustetaan eteenpäin. Kasvattajan vastuulla on tehdä draamatyöskentelystä lapselle turvallista ja hänen oppimistaan tukevaa. (Heikkinen 2004, 116- 118; Toivanen 2014, 36-37.) Draamatyöskentelyssä kasvattaja ottaa myös riskin siitä, että draamatoiminta ei onnistukaan kasvattajan suunnitteleamalla tavalla. Tätä kautta draamatyöskentely kehittää myös kasvattajan pedagogista rohkeutta kokeilla uusia lähetystapoja epäonnistumisen uhalla. (Toivanen 2014, 15, 36.)

Varhaiskasvattajan tehtävä on saada lapset innostumaan draamatoiminnasta (Toivanen 2014, 38). Jotta lapset lähtisivät mukaan draamatyöskentelyyn, varhaiskasvattajan on heittäydyttävä leikkiin ja mielikuvitusmaailmaan. Leikkiin heittäytyminen vaatii varhaiskasvattajalta sitä, että hän pystyy unohtamaan kiireensä ja hylkäämään aikuisen tavan olla aina looginen ja järkevä. Draamatyöskentelyn aiheiksi on hyvä valita aiheita, jotka kiinnostavat myös itseä: aito kiinnostus välittyy vuorovaikutukseen lasten kanssa. Aikuisen on hyvä ottaa sellainen rooli, että hän voi tarvittaessa vetäytyä syrjään leikistä. Aikuisen tärkein tehtävä on saada houkuteltua lapset mukaan draamatyöskentelyn leikkiin omalla leikkiin heittäytymisellä. (Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 42.) Opettajan on tärkeää olla draamatyöskentelyssä läsnä täysvaltaisesti ja sosiaalisesti aktiivisessa roolissa (Toivanen 2014, 38).

Draamassa kasvattajalla on vastuu luoda puitteet draamassa oppimiselle ja näin varmistaa oppimisen tavoitteellisuus ja päämäärätietoisuus. Kasvattajan vastuulla on tehdä ryhmän jäsenten kanssa draamasopimus ja viedä draamatyöskentelyä eteenpäin oppimistavoitteiden ja ryhmän haluaman suunnan mukaisesti. Draamatyöskentelyssä kasvattaja ja ryhmän jäsenet luovat tasavertaisesti draaman maailmaa. Kasvattaja tuo draaman materiaalin ryhmän käyttöön, mutta hän ei anna ohjeita materiaalin käyttöön, vaan ryhmä saa vapaasti ideoida ja luoda uutta kasvattajan ryhmälle antamasta materiaalista. Lasten ideoille on tärkeää antaa tilaa, vaikka kasvattaja luokin draamaan erilaisia oppimisen paikkoja. (Heikkinen 2004, 46.) Kasvattajan on roolimalli ja aloitteiden tekijä: hän

ohjaa ja näyttää esimerkkiä, mutta ei vain opeta ja kysele ja anna ohjeita, vaan osallistuu aktiivisesti ryhmän prosessiin ryhmän jäsenenä (Toivanen 2014, 12). Kasvattaja on mukana draaman leikissä, välillä sisäpuolella ja välillä ulkopuolella. Kasvattaja tuo ryhmälle oman tietonsa mukaisesti mahdollisuuden leikitellä muodoilla. (Heikkinen 2002, 68- 69.) Kasvattajan on myös osattava auttaa lapsi rooliin ja roolista pois, jotta oppiminen mahdollistuisi (Heikkinen 2004, 121).

Heinonen kuvaa väitöskirjassaan opettajan roolia draamatyöskentelyn ryhmän jäsenenä seuraavasti. Opettaja suunnittelee draamaa yhdessä lasten kanssa. Hän on aktiivinen ryhmän jäsen, ideoi, kertoo mielipiteensä, mutta ei pyri manipuloimaan lapsia omalle kannalleen. Hän ottaa lasten ehdotukset yhteiseen kehittelyyn ja muuttaa omaa etukäteissuunnitelmaansa lasten ehdotusten pohjalta joustavasti. Työskentelyn jälkeen hän reflektoi omaa ja ryhmän työskentelyä ja ottaa esiin nousseet asiat huomioon seuraavan työskentelytuokion suunnittelussa. Toisaalta hän myös teatteriohjaajan tapaan kehittää draaman taustatarinaksi valitsemiaan tarinoita niin, että löytää niistä itse jännitteen tai yllätysmomentin lasten kiinnostuksen herättämiseksi tuokiossa. Hän ottaa draamatyöskentelyssä sen paikan, mikä on draaman etenemisen kannalta tarpeellinen: hän saattaa ohjata tilannetta eteenpäin, ottaa roolihahmo tai vetäytyä seuraamaan lasten viedessä itsenäisesti tarinaa eteenpäin. (Heinonen 2000, 98,100-104.)

Draamatyöskentelyssä toimiminen vaatii kasvattajalta sensitiivistä otetta. Kasvattajan on toimittava tunteisiinsa luottaen ja niistä vastaten. Kasvattajan on tarkkailtava lasten ajatuksia ja tunteita ja suulliseen viestintään ohella myös ryhmän oheisviestintää. Kasvattajan tulee tarkkailla, miten hänen toimintansa vaikuttaa lasten tunteisiin ja toimintaan. Ryhmän tunnelman ja viestinnän reflektoinnin perusteella kasvattajan täytyy muokata omaa toimintaansa ryhmän sen hetkisten tarpeiden mukaiseksi. Tärkeää on, että kasvattaja ymmärtää, milloin hän voi edetä ja milloin hänen tulee pysäyttää toiminta. Kasvattajan tulisi ilmaista draamatyöskentelyssä itseään kokonaisvaltaisesti: sanoin, elein, ilmein, liikkein ja pysähdyksin sekä vaikenemisen ja puheen kautta (Toivanen 2014, 38-39.) Kasvattajan tulee havainnoida draamatyöskentelyn aikana lapsia ja käyttää lapsiryhmässä esille nousseita pohjana työskentelyn kehittämiseksi. Tärkeää on myös, että kasvattaja havainnoi lasten lisäksi myös omaa toimintaansa draamatyöskentelytilanteissa ja pyrkii itsereflektion avulla kehittämään draamatyöskentelyään. Kasvattaja voi esimerkiksi pitää itsereflektionsa tueksi päiväkirjaa, jossa hän kuvaa omaa ja ryhmän prosessia. (Heikkinen 2004, 46.)

Oleennaista draamatyöskentelyn onnistumisen kannalta on, että kasvattaja ottaa jokaisen lapsen huomioon yksilönä ja tukee jokaisen osallisuutta. On tärkeää, että jokainen saa osallistua draamatyöskentelyyn omalla tavallaan ja kasvattaja innostaa lasta toimimaan omista lähtökohdistaan ja oman persoonansa mukaisesti. (Malander & Ojala 2013, 22, 24-25; Heinonen 2000, 100-104.) Varhaiskasvattajan tulee draamatyöskentelyssä kunnioittaa lapsen henkilökohtaista vapautta sosiaalisena yksilönä. Draamaopettajalle on tärkeää osata eläytyä jokaisen lapsen tilanteeseen ryhmässä ja olemaan jokaisen kanssa henkilökohtaisesti vuorovaikutuksessa. (Heinonen 2000, 20, 105.) Draamatyöskentelyn avulla kasvattaja voi tukea ryhmässä myös syrjään joutuneita lapsia: ryhmän ulkopuolelle joutuneen lapsen voi draamatyöskentelyssä saada rooliin, joka vahvistaa hänen asemaansa myös draamatyöskentelyn ulkopuolella (Helenius ym. 2000, 146). Yksilön lisäksi draamakasvatuksessa kasvattaja voi laajentaa suhdettaan koko ryhmään. Koska kasvattaja toimii draamakasvatuksessa osana ryhmää, hän saa tätä kautta mahdollisuuden kohdata ryhmä kokonaisvaltaisemmin. (Toivanen 2014, 12.)

Draaman avulla kasvattajan ja lapsen välille voi muodostua avoin vuorovaikutussuhde. Draamatyöskentely antaa kasvattajalle mahdollisuuden monipuolisempaan ja avoimempaan vuorovaikutukseen lasten kanssa: myönteinen perusasentoituminen, sitoutuneisuus ja kokemuksellisuus ovat draamatyöskentelyn peruslähtökohtia. Draamatyöskentely mahdollistaa aikuisen ja lapsen välille yhteisen ilon. (Toivanen 2014, 8-9, 36.) Draamakasvatuksessa aikuinen ei ole perinteisen opettajan asemassa opettamassa lapselle jotakin itse tärkeäksi katsomaansa aihealuetta, vaan lapsen ja aikuisen vuorovaikutus on tasa-arvoisempaa. Tasa-arvoisuus vuorovaikutukseen syntyy yhdessä tekemisen kautta. Aikuisen ja lapsen maailmat kohtaavat yhdessä luodussa draaman maailmassa: kasvattaja ja lapsi luovat draaman maailmassa uutta. Kasvattaja tuo draamaan ole-massa olevat kulttuuriset merkitykset ja lapsi saa näitä tutkia ja kokeilla. Draamatyöskentelyssä lapsi voi valita itselleen kiinnostavat näkökulmat ja kasvaa tätä kautta omana itsenään. Kasvattajan ja lapsen yhteinen toiminta avaa draamatyöskentelyyn liittyvässä leikissä lapselle lähikehityksen vyöhykkeen: lapsella on mahdollisuus aikuisen tuella vahvistaa jo oppimaansa, kehittää uusia kykyjä ja ylipäänsä omaa persoonaansa omista lähtökohdistaan. (Helenius ym. 2000, 13-14, 23, 146-147.)

Draamaa ohjaavan kasvattajan ei tarvitse olla näyttelijä tai teatteri-ilmaisutaidoiltaan erityisen taitava. Tärkeintä on läsnäolo ja halu heittäytyä lasten kanssa mielikuvituksen maailmaan sekä innostus ja ilo. (Malander & Ojala 2013, 22, 24-25; Martinez-Abarca 2015, 26; Toivanen 2014 35-36.) Läsnäololla tarkoitetaan kasvattajan halua saada

lapsiin tunneyhteys ja kontaktia lapsiin sekä keskittymistä nykyhetkeen lasten kanssa. Omat tunteet ovat tärkeä työkalu kasvattajalle ja niiden on hyvä antaa näkyä myös lapsille. Kasvattajan eläytyminen draaman pohjalla olevaan satuun tai tarinaan saa lapset kiinnostumaan ja innostumaan työskentelystä. (Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 26.) Draamakasvatuksessa kasvattajalle tärkeitä ominaisuuksia ovat leikkimielisyys, kannustavuus, vastuuntuntoisuus, innostuneisuus, turvallisuuden luomisen kyky ja oikeudenmukaisuus. Tärkeää on, että kasvattaja innostuu lasten ideoista ja ehdotuksista sekä arvostaa ja hyväksyy ideat, kuuntelee, ottaa huomioon lapset ryhmänä ja yksilöinä, kannattelee ryhmää ja tarinaa ja pitää yhdessä sovituista rajoista huolta. (Malander & Ojala 2013, 30, 28; Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 26.) Jokainen kasvattaja löytää vähitellen persoonallinen tapansa ohjata draamaa, kun hän sitoutuu käyttämään kasvatuksessaan draamallisia toimintatapoja (Toivanen 2014, 35-36).

3.3 Draamatyöskentely oppimisen tukena

Draamakasvatuksessa oppiminen perustuu kokemuksellisen oppimisen periaatteisiin. Oppiminen tapahtuu toiminnassa ja aktiivisen kokeilun kautta. Lapsi on aktiivinen toimija, joka oppii kokeilemalla erilaisia toimintatapoja, omaksumalla toiminnassa erilaisia mielipiteitä ja asioita. Oppiminen edellyttää toiminnan käsittelyä, sanallistamista ja jakamista. (Toivanen 2014, 13.) Kasvaakseen yhteiskunnan kriittisiksi ja ajatteleviksi jäseniksi lapsilla tulee olla mahdollisuus oman oppimisensa omistamiseen. Draamakasvatuksessa oppiminen on henkilökohtaista: jokainen yksilö oppii omista kokemuksistaan käsin. Lapsi on draamatyöskentelyssä aktiivinen toimija ja oppimiskokemus syntyy hänen omista lähtökohdistaan. Draamaprosessissa oppimisen omistajuus on olennainen osa oppimista. (Heikkinen 2005, 20; Sinivuori & Sinivuori 2007, 14-15.)

Draamassa oppiminen syntyy lapsen toiminnan kautta, kun hän eläytyy tilanteisiin ja sitoutuu tätä kautta ongelmanratkaisuprosessiin (Sinivuori & Sinivuori 2007, 14-15). Draamatyöskentelyssä opitaan kokeilemalla, oivaltamalla ja yhdistelemällä asioita (Heikkinen 2004, 139). Draamatyöskentelyssä ei esiinnytä, vaan luodaan yhdessä lasten kanssa tilanne, jonka kautta voi oppia (Sinivuori & Sinivuori 2007, 14). Draamatyöskentely syntyy siis osallistujien tekemisestä ja toiminnasta: draamatyöskentely ei vaadi erityistiloja. Tämän vuoksi draamaa voidaan toteuttaa ryhmän omassa tilassa tai vaikkapa ulkona. Draamakasvatus soveltuu pienten lasten pedagogiikkaan hyvin, koska se tarjoaa

kasvattajalle, yksittäiselle lapselle sekä ryhmälle toiminnan kautta elämyksellisyyttä ja kokemuksia. (Toivanen 2014, 5, 8.)

Kokemuksellinen oppiminen on vuorovaikutustapahtuma. Opetustapahtumassa on keskeistä, että toiminta perustuu yhteiselle sopimukselle, toimintaa arvioidaan aina uudelleen sekä tehdään uusia valintoja ja kokeiluja. (Heinonen 2000, 20.) Draamatyöskentelyssä korostuu ryhmä ja ryhmässä oppiminen. Draama on toimintana yhteisöllistä ja perustuu ihmisten väliseen kontaktiin. Kontakti voi olla kosketusta, katseita, ääntelyä, puhumista, arviointia, ymmärtämistä tai tilanteen mahdollisuuksien pohdintaa yhdessä. (Heinonen 2000, 186.) Oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Draamakasvatuksessa tutkitaan ja luodaan uusia merkityksiä dialogissa toisten kanssa ja teatteri-ilmaisun keinot mahdollistavat yhteisöllisen keskustelun draamassa käsitellyistä aiheista (Heikkinen 2002, 119-120.) Draamatyöskentelyn luonne määräytyy yhdessä sovitujen sääntöjen, valitun genren ja tavoitteiden mukaisesti. Draaman eteneminen perustuu ryhmässä luotuihin merkityksiin. (Heikkinen 2004, 59, 61.)

Onnistuakseen draamatyöskentely vaatii aikaa ja rauhaa. Lasten tulee itse saada oppia draaman työskentelytavat ja vasta sen jälkeen he voivat alkaa luomaan omia tarinoitaan. Lisäksi lasten omat ideat ja mielenkiinnon kohteet tulee ottaa huomioon ja antaa lapsille mahdollisuus valita. Kun lapset pystyvät osallistumaan draamatyöskentelyyn omine taitoineen ja kiinnostuksineen, oppiminen mahdollistuu. Heinosen väitöskirjassa (2000) kuvataan vuoden kestänyttä draamaprosessia opettajan itse kirjoittaman työpäiväkirjan, draamaleikkien videoinnin ja tutkijan havainnointien kautta. Lapset tarvitsevat selkeästi aikaa draamatyöskentelyn oppimiseen yksilöllisesti. Osalle tapa on luontaisempi ja he heittäytyvät draamatyöskentelyyn nopeasti. Osa lapsista vaatii taas yli puolen vuoden säännöllisen työskentelyn, ennen kuin lapsi oppii draamatyöskentelyn tavat niin hyvin, että pystyy osallistumaan aktiivisesti ryhmän työskentelyyn. Kun lapset oppivat draamatyöskentelyssä kertomuksen rakenteen, heidän pitkäjänteisyytensä ja tekemisen ilo lisääntyvät (Heinonen 2000, 10.) He oppivat myös tuottamaan omaa draamaa työskentelytavan oppimisen myötä. (Helenius ym. 2000, 154).

Draamatyöskentely alkaa siitä, kun kasvattaja yhdessä draamaan osallistuvien kanssa sopii yhteiset pelisäännöt, miten draamassa toimitaan. Draamasopimus sisältää draaman tapahtumapaikan, ajan ja roolit. Draamasopimuksen avulla sovitaan, että toimitaan yhdessä rakennetussa fiktiivisessä maailmassa, joka on eri kuin todellisuus. (Heikkinen 2005, 43-46.) Draamasopimuksessa sovitaan myös itse toimintaan liittyvät turvalliset rajat, miten draamassa toimitaan toisten kanssa ja miten toiset otetaan huomioon.

Draamasopimus tehdään ryhmän tarpeiden mukaan ja esimerkiksi riehakkaan ryhmän kanssa kasvattaja voi sopia yhdessä lasten kanssa, että ylimääräinen sählääminen jätetään pois draamatyöskentelyssä. Draamaa ohjaava aikuinen on aloitteellinen draamasopimusta tehdessä ja kasvattajan tehtävä on myös valvoa draaman kulussa, että sopimusta noudatetaan. Esimerkiksi kasvattajalla voi olla kilikello, jota hänen on lupa käyttää ja pysäyttää draama tarvittaessa. Draamasopimuksen avulla varhaiskasvatusikäisten kanssa erotetaan draama vapaasta leikistä ja erotetaan draamatyöskentely muusta yhteisestä tekemisestä. (Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 23.)

Draamasopimuksella sovituissa rajoissa on turvallista tutkia ja kokeilla vaikeita aiheita. On tärkeää, että kasvattaja ja ryhmä käyttävät aikaa sopimuksen tekemiseen, jotta rajat ja säännöt ovat riittävän tarkasti määriteltäviä ja jokainen voi sitoutua yhdessä tehtyyn draamasopimuksen sääntöihin ja rajoihin. Kun selkeät rajat ovat olemassa, työskentely vapautuu. Lapsille draamasopimuksen tekeminen on luontaista, koska lapset ovat tottuneet tekemään sopimuksia leikkiessään roolileikkejä ja sääntöleikkejä. Toisaalta draamasopimusta voidaan myös rikkoa ja tätä kautta voi myös syntyä uutta tietoa ja oppimista. Draamasopimuksen antaman turvan myötä voidaan kokeilla uusia vaihtoehtoisia näkökulmia ja myös epäonnistua turvallisesti. (Heikkinen 2004, 90-96, 117.) Draamasopimuksen tekeminen on jo itsessään lapsille hyvää harjoitusta: jo pienet lapset saavat olla mukana sopimassa draamatyöskentelyn säännöistä ja näin harjoitella sopimuksen tekemistä ja sen noudattamista (Helenius & Lummelahki 2013, 128).

Draamatyöskentely perustuu yleensä tarinaan ja tarina toimii draamatyöskentelyn lähtökohtana ja viitekehysenä. Draamatyöskentelyssä käytetyssä tarinassa on hyvä olla vastakohtia, juoni, yllättäviä käänteitä ja samaistuttavia roolihahmoja. Draama vaatii toimiakseen jännitteen, joka syntyy muun muassa roolihahmojen erimielisyyksistä, yksilön ja ryhmän välisestä ristiriidasta, vastakkainasetteluista tai juonen yllättävistä, ratkaisua vaativista käänteistä eli itse tarinaan liittyvistä keinoista. Myös draamaa ohjaavalta kasvattajalta vaaditaan ilmaisullisia keinoja jännitteen ylläpitämiseksi: kasvattaja on oltava läsnä draamahetkessä ja luotava yhteys niin lapsiin kuin tilanteen herättämiin omiin tunteisiin. Ohjaajan on osattava luoda jännite, pitkittää ja kasvattaa jännitettä, jotta draamatyöskentely tarjoaa lapselle mahdollisuuden kokea ristiriitaa ja kokeilla eri ratkaisuvaihtoehtoja. Jännite auttaa lasta keskittymään ja eläytymään draamatyöskentelyyn ja herättää tunteita. (Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 27-28.) Leikin, teatterin ja draaman avulla luodaan tarinoita itsestämme, toisistamme ja elämästä. Lapsella on luontaista leikkiminen ja rinnakkaistarinoiden luominen. Tarinoiden avulla pyritään ymmärtämään ja omaa

tarinaa peilataan jo olemassa oleviin tarinoihin toiminnan avulla. Toiminnan kautta draaman avulla luoduista tarinoista syntyy uusia tarinoita (Heikkinen 2005, 22.) Ryhmän jäsenten välisiä tarinoita vertaillaan toisiinsa ja tätä kautta opitaan myös toisistamme (Heikkinen 2004, 24).

Roolien käyttö erottaa draamakasvatuksen muusta kasvatuksesta (Heikkinen 2004, 24). Draamatyöskentely tapahtuu rooleissa. Draamassa roolissa tutkitaan, mitä on olla toinen toisessa paikassa ja toisessa ajassa. Roolin otto perustuu ryhmän yhteiseen draamasopimukseen. (Heikkinen 2002, 138.) Roolin kautta oppiminen perustuu roolin kautta saattuihin kokemuksiin. Roolissa lapsi voi kokeilla itselleen vieraita asioita ja tutkia itselle vieraita maailmoja. Kun lapsi kokee itselleen vieraita asioita roolissa, hän voi kokeilla erilaisia ratkaisumalleja ja tiedostaa erilaisia ongelmia ja ongelmaan liittyviä näkökulmia. (Heikkinen 2002, 129-130.) Roolit tuovat turvan tutkia itselle vierasta tai arkaa aihetta. Roolien avulla voidaan käsitellä vaikeita tunteita, joita olisi muuten hankala käsitellä omana itsenään. Roolissa voidaan käsitellä kiellettyjä asioita ja ilmaisuja. Tällaisia tilanteita ja tunteita lapselle ovat esimerkiksi sisarkateus ja ulkopuolelle jääminen. (Heikkinen 2005, 42, 146; Heikkinen 2004, 23; Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 18.) Rooli antaman suojan avulla lapsi voi tuntea, toimia ja ajatella eri tavalla kuin on aikaisemmin totunut toimimaan. Rooleja varten voidaan käyttää roolimerkkejä, kuten huiveja ja hattuja, mutta muita välineitä ei tarvita. (Toivanen 2014, 8, 38.)

Roolityöskentely herättää tunteita. Draamatyöskentelyssä heränneet tunteet ovat olennainen osa oppimista: tunteet tuovat merkityksiä ja luovat ilmaisuja. (Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 26.) Roolityöskentelyn kautta lapsi voi kohdata itsessään pahan ja hyvän ja näin ollen kykenee kohtaamaan itsessään positiivisten tunteiden lisäksi myös ikävät tunteet. (Kotka 2011, 17). Roolinotto antaa lapselle mahdollisuuden nähdä maailma toisesta näkökulmasta ja vapautua itsekontrollista. Roolissa lapsi voi kyseenalaistaa normeja. Hän voi myös ylittää sukupuolinormeihin liittyviä odotuksia ja kokeilla ominaisuuksia, jotka ovat hänelle muuten vieraita, esimerkiksi omatoiminen lapsi voi olla avuttoman vauvan roolissa. Tarjottujen roolien tulee olla sellaisia, että lapsi voi samaistua rooliin, mutta toisaalta laajentaa omaa kokemusmaailmaansa. Lapsille rooleihin eläytyminen on usein helppoa, mutta roolista irti päästäminen saattaa tuottaa vaikeuksia. Lasten kanssa on hyvä etsiä konkreettisia keinoja, joilla roolista päästään myös pois. (Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 18-19, 23.)

Roolityöskentelyn kautta lapsi pääsee draamatyöskentelyssä tarkastelemaan draamassa käsiteltävää aihetta niin roolihahmosta käsin ja kuin myös draamatyöskentelyyn

liittyvän reflektion kautta omasta persoonastaan käsin. Olennaista draaman kautta oppimisessa on juuri näiden kahden maailman välissä liikkuminen. Draamasta oppiminen tapahtuu kahdessa todellisuudessa, fiktiivisessä ja todellisessa maailmassa. Oppiminen tapahtuu tilassa, joka on näiden kahden maailman välissä. (Toivanen 2014, 11.) Tästä ilmiöstä käytetään käsitettä esteettinen kahdentuminen. Oppiminen vaatii reflektiota: draamassa saatuja kokemuksia pohditaan yhdessä ja keskustellaan kokemusten merkityksistä sosiaaliseen maailmaan peilaten. (Heikkinen 2002, 137-138; Toivanen 2014, 49.) Erityisesti pienten lasten kanssa draamatyöskentelyssä on hyvä ottaa huomioon, että todellisuus ja mielikuvitus voivat sekoittua. Tärkeää onkin käydä tätä läpi ja käsitellä draamassa koettua keskustellen tai muilla tavoin. (Toivanen 2014, 33.)

Draaman vahvuudet oppimisessa ovat sen leikillisuus ja ilon tuominen. Draamatyöskentelyssä käsitellään sekä ryhmälle että yksilölle merkityksellisiä asioita. Draamatyöskentelyssä lapsi saa käyttää työtapoinaan itselleen luontaista tapaa toimia leikin ja mielikuvituksen avulla. (Toivanen 2014, 9.) Jokaisen draamaan osallistuvan tulee sitoutua draamaan ja ottaa draaman maailma vakavasti, vaikka olla myös tietoisia sen fiktiivisyydestä. Heikkinen käyttää tästä ilmiöstä käsitettä vakava leikillisuus, joka perustuu Huizingan leikkiteoriaan. Jotta draamatyöskentelyssä voitaisi liikkua kahden maailman välillä, todellisen ja fiktiivisen maailman välillä, draamassa täytyy leikkiä tosissaan. Vakavaan leikillisyyteen perustuu myös se, että draamatyöskentelyssä voidaan olla roolissa fiktiivisessä maailmassa ja tarkastella roolia todellisesta maailmasta käsin. Vakava leikillisuus perustuu aina sopimukseen, johon draamaan osallistujat sitoutuvat. Ilman sitoutumista ei ole leikillisyyttä ja tällä tavoin draamatyöskentelyn pohjana voidaan pitää leikillisyyttä. (Heikkinen 2002, 66-67.) Draamassa voidaan käsitellä leikillisyyden vuoksi myös sellaisia vakavia aiheita, esimerkiksi kiusaaminen tai yksinäisyys, joita on muuten hankala käsitellä (Toivanen 2014, 8).

Draamallisen työskentelyn avulla voidaan oppia monia eri taitoja yhtä aikaa: taiteellisia ja luovia kykyjä, tunteiden tunnistamisen ja reflektoinnin kykyä, toisen asemaan asettumista, kulttuuriperintöä. Draamatyöskentelyssä opitaan draamasta ja draaman avulla. Draamatyöskentelyssä oppiminen on kokonaisvaltaista, koska oppiminen tapahtuu fiktiivisessä, todellisuutta muistuttavissa tilanteissa. (Heikkinen 2004, 24, 129-130, 136-137.) Draaman oppimisessa korostuvat siis sisällön oppiminen, omasta itsestä ja toisista oppiminen sekä teatteri-ilmaisuun liittyvä oppiminen (Heikkinen 2002, 91). Draamatyöskentelyn kautta opitaan siis niin taiteesta kuin taiteen kautta (Karkkulainen 2011, 19). Draaman oppimisen osa-alueet voidaan jakaa seuraavasti: kasvatuksellinen, taiteellinen,

henkilökohtainen ja kulttuurinen (Toivanen 2014, 10). Draaman käyttö varhaiskasvatuksessa edistää lapsen kaikkia kehityksen osa-alueita (Tombak 2014, 376; Toivanen 2014, 13).

Draamatyöskentely kehittää lapsen kykyä itseilmaisuun kokonaisvaltaisesti. Draamatyöskentelyssä lapset saavat mahdollisuuden fantasian avulla harjoittaa eri ilmaisutapoja. Koska draamassa yhdistyvät kaikki ilmaisumuodot, lapsen ilmaisu kehittyy niin fyysisesti kuin kielellisestikin. Esillä olo draamassa vahvistaa lapsen esiintymistaitoja niin ryhmässä kuin yksinkin. Lapsi voi kokeilla draamassa teatteritaiteen tapoja ilmaista tunteita ja ajatuksia ja tätä kautta kehittää tunteita: tunnistamista ja ilmaisua. Draamallisen työskentelyn avulla tuetaan myös keskittymiskyvyn ja mielikuvituksen kehittymistä: luontainen mielikuvituksen käyttö on draamassa sallittua ja tätä kautta draamatyöskentely vahvistaa lapsen mielikuvitusta ja luovuutta. Itseilmaisu perustuu draamatyöskentelyssä liikkeeseen ja tätä kautta lapsen kehonhahmottaminen ja kokonaisilmaisu kehittyvät. (Helenius ym. 2000, 27; Tombak 2014, 376; Toivanen 2014, 13, 15.) Draamatyöskentelyssä lapsella on mahdollisuus esittää omia ajatuksiaan, tunteitaan ja mielipiteitään: tämä kehittää lapsen kielellistä kehitystä sekä sanallista ja sanatonta viestintää (Heikkinen 2004, 136; Toivanen 2014, 11).

Draamatyöskentelyssä toimitaan yhdessä ja saavutetaan yhdessä toimimalla yhteinen päämäärä (Heikkinen 2004, 91). Yhdessä toimimisen kautta opitaan sosiaalisia taitoja: yhteisen päämäärän eteen työskentelyä, toisten huomioimista ja yhteistyötaitoja. Draamatyöskentelyssä opitaan niin omasta itsestä kuin ryhmän muista jäsenistä. Draamatyöskentelyssä yhdessä toimiminen kehittää lapsen kykyä nähdä maailma toisen silmin: lapsi oppii ymmärtämään toisen tunteita ja ajatuksia sekä tarpeita. Tätä kautta lapsen empatiakyky kehittyy. (Helenius 2000, 27; Toivanen 2014, 15, 32.) Draamaprosesseissa lapsen vuorovaikutustaidot kehittyvät: yhteisessä draamaprosessissa lasten sosiaalinen herkkyyks ja vastuunottoa lisääntyvät (Tombak 2014, 376). Lasten emootionaalinen ja sosiaalinen kehitys vaatii toimintaympäristöä, jossa leikki ja vuorovaikutussuhteet ovat keskiössä. Draamatyöskentelyssä juuri nämä elementit ovat keskeisenä osana toimintaa. (Jay & Kirk 2018, 476.) Kun draamatyöskentelyssä otetaan käsiteltäväksi aiheiksi sosiaalisia tilanteita, lapset oppivat käsittelemään sosiaalisia suhteita ja ymmärtämään tätä kautta myös yhteiskunnan sosiaalista ulottuvuutta (Tombak 2014, 373). Ryhmä vahvistuu yhteisöllisesti niin, että yksilöt ottavat rohkeammin oman tilansa ja antavat sen myös muille: ryhmän vastavuoroisuus lisääntyy (Heinonen 2000, 10).

Walamies tarkastelee väitöskirjassaan draamaa sosiaalisen toiminnan näkökulmasta. Draama mahdollistaa osallistujille omien sosiaalisten taitojen tutkimista ja kehittämistä ja tämän lisäksi laajempia mahdollisuuksia kehittää koko yhteiskuntaa paremmaksi. Opetussuunnitelmien mukaan itsetuntemus, kontrolli- ja sietokyky, kuuntelemiskyky, empatia, toisen kunnioittaminen ja yhteistyökyky kehittyvät draamaa käytettäessä. Draama vaatii sosiaalisena taidemuotona sitoutumista, mutta sitoutua ei voi ennen kuin hallitsee tiettyjä sosiaalisia taitoja. Pientenkin lasten kanssa voi harjoitella sopimusten tekemistä ja niihin sitoutumista. Alkuvaiheessa aikuisella on vastuu sopimusten kontrolloinnista, mutta vähitellen se siirtyy lapsille itselleen. Draaman ja sosiaalisten taitojen välillä on nähtävissä kaksoissuhde, jossa draama edellyttää onnistuakseen tiettyjä taitoja, joita taas voidaan harjoitella draamassa. (Walamies 2007, 36-37.) Lasten kyky pohtia ja tehdä valintoja kehittyy draamatyöskentelyssä. Kun lapsi saa kokeilla erilaisia vaihtoehtoja, lapsen uteliaisuus ja kokeilun halu vahvistuvat. (Helenius ym. 2000, 27.) Draaman avulla etsitään uusia ideoita, vaihtoehtoisia toimintatapoja ja tätä kautta kehitetään ongelmanratkaisukykyä. (Sinivuori & Sinivuori 2007, 14).

Draama lisää lapsen päätöksentekokykyä ja itsenäistä ajattelua. (Tombak 2014, 376). Draamatyöskentelyn avulla lapset oppivat kertomuksen rakenteen ja oppivat tätä kautta luomaa ja kehittämään omaa draamakertomusta. Narratiivin oppiminen yhdistää lapsen kokemukset sosiaaliseen maailmaan. (Heinonen 2000, 89.) Draamatyöskentelyssä lapsi oppii erottamaan yhdessä refleктоimalla tarinoiden ja kuvitteellisten tilanteiden fiktiivisen maailman ja todellisuuden välisen eron (Toivanen 2009, 32). Draamatyöskentelyssä opitaan tunnetaitoja ja asenteita ja niiden vaikutusta toimintaan. Draamatyöskentelyssä on mahdollisuus saada kokemusperäistä tietoa eri tilanteista, tunnetiloista, asenteista niin omana itsenä kuin roolissa jonakin toisena. Draamatyöskentelyssä opitaan tunteista, asenteista ja moraalisisista valinnoista. (Heikkinen 2004, 121, 136.) Draamatyöskentelyssä rooleissa toimiessaan lapsi saa kokeilla erilaisia tapoja toimia. Kokeilun ja toiminnan kautta lapsi oppii asioita itsestään ja itsetuntemuksen lisääntymisen myötä lapsen itsetunto vahvistuu. (Helenius ym. 2000, 27; Tombak 2014, 376; Toivanen 2014, 15, 32.) Draamatyöskentelyn tärkeimpänä oppimistavoitteena on, että lapselle kehittyy myönteinen minäkäsitys (Toivanen 2014, 15). Draamatyöskentelyssä jokainen voi luoda tarinan ja opetella tätä kautta olemaan oman elämänsä subjekti: draamatyöskentely tukee lapsen henkilökohtaista kasvua (Heikkinen 2004, 24, 91).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen aihe, tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme taustalla on ajatus, että draamakasvatuksen toimintatavat ovat toimivia varhaiskasvatusikäisten kanssa työskennellessä. Näin ollen tutkimuksemme tavoite on myös lisätä draamakasvatuksen käyttöä varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksemme tuo tietoa draamakasvatuksesta varhaiskasvattajille, auttaa heitä hahmottamaan draaman käytön tapoja työssään ja helpottaa tätä kautta draamallisten työtapojen käyttöä omassa pedagogisessa työssä. Kun varhaiskasvattaja hahmottaa draamatyöskentelyn edut ja hahmottaa, mistä draamakasvatuksessa on kyse, hän uskaltaa paremmin heittäytyä draaman maailmaan lasten kanssa.

Draamakasvatuksessa käytetyillä toimintatavoilla voidaan tukea mielestämme tehokkaasti varhaiskasvatussuunnitelmassa kuvattua oppimisprosessia. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa oppimisprosessia kuvataan niin, että oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ryhmän aikuisten, toisten lasten ja lähiympäristön kanssa, tarkkailemalla ja jäljittelemällä. Oppiminen tapahtuu leikkien, liikkuen, tutkien, erilaisia työtehtäviä tehden, itseään ilmaisten sekä taiteisiin perustuvassa toiminnassa. Ilmaisun monet muodot - oppimiskokonaisuudessa määritellään, että varhaiskasvatuksessa lapsia tulee rohkaista sanalliseen ja keholliseen ilmaisuun esimerkiksi draaman, tanssin ja leikin keinoin. Draamaharjoitukset ja -leikit tarjoavat lapsille mahdollisuuden monipuoliseen kielelliseen ja keholliseen kokemiseen, sekä omaan ilmaisuun ja viestintään. Lasten tulee saada kokemuksia sekä spontaanista ilmaisusta että yhteisesti suunnitellusta ja toteutetusta luovasta prosessista. (Opetushallitus 2018, 22, 42-45; Opetushallitus 2014, 16; Varhaiskasvatuslaki 2018.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa siis myös nostetaan esille draaman käyttö lasten oppimisen ja kehityksen tukena varhaiskasvatuksessa.

Draamatyöskentely perustuu vuorovaikutukseen ja työskentelyssä lapsi saa käyttää työtapoinaan itselleen luontaista tapaa toimia leikin ja mielikuvituksen avulla. (Heikkinen 2004, 91; Toivanen 2014, 9). Lapsi on draamatyöskentelyssä aktiivinen toimija ja oppimiskokemus syntyy hänen omista lähtökohdistaan (Heikkinen 2005, 20; Sinivuori & Sinivuori 2007, 14-15). Draamatyöskentelyn avulla on siis mahdollista tukea Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kuvattua lapsen kokonaisvaltaista oppimista liikkuen, leikkien ja itseään kokonaisvaltaisesti ilmaisten.

Alkaessamme tutkia draamakasvatuksen käyttöä varhaiskasvatuksessa olimme kiinnostuneita siitä, mitä varhaiskasvattajat ajattelevat draamakasvatuksen olevan ja miten he sitä työssään käyttävät. Käsitteet draama ja draamakasvatus, ja se, mitä niillä tarkoitetaan, on tutkitusti monelle ammattilaisellekin hieman epäselvää ja monimuotoista (Heikkinen 2002, 14; Heinonen 2000, 189-190; Owens & Barber 2010, 12). Tähän kiinnostukseemme pohjautuu kaksi ensimmäistä tutkimuskysymystä.

Kolmannen ja neljännen tutkimuskysymyksemme taustalla on draamakasvatuksen teoriakirjallisuudesta esiinnousseet aiheet. Teoriakirjallisuudessa painotetaan draamakasvatuksen etuja lasten oppimisen tukemisessa: draaman käyttö edistää lapsen kaikkia kehityksen osa-alueita (Tombak 2014, 376; Toivanen 2014, 13). Draamakasvatuksen tavoitteena on mm. tukea lapsen oman ilmaisun kehittymistä sekä vahvistaa lapsen sosiaalisia taitoja (Heikkinen 2002, 119-120; Walamies 2007, 36-37). Tarinan keinoin lapset pystyvät käsittelemään arjen ongelmatilanteita ja niihin liittyviä tunteita ulkoistamalla ne roolihahmojen kokemuksiin (Saari 2001, 56). Draamakasvatuksen teoriassa kuvataan siis draamakasvatuksen olevan erittäin toimiva tapa tukea lapsen kehitystä ja oppimista. Tämän myötä halusimme kartoittaa näkemykset draamakasvatuksen eduista lapsen oppimisen tukemisessa varhaiskasvatuksessa.

Kasvattajan rooli draamatyöskentelyssä on monitahoinen ja roolia on kuvattu mm. niin turvallisten rajojen asettajana kuin lasten luovuuden tukijanakin. Kasvattajan vastuulla on toiminnan suunnittelu ja sovitusta rajoista kiinnipitäminen sekä turvallisen ilmapiirin luominen (Heikkinen 2004, 46; Malander & Ojala 2013, 22, 24-25, 28; Toivanen 2014, 39.) Kasvattajan rooli ja vuorovaikutus kasvattajan ja lapsen välillä on asia, mikä tuntui kiinnostavalta ja tuoreelta. Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä varhaiskasvatushenkilöstöllä on draamakasvatuksesta?
2. Millaisia draamakasvatukseen liittyviä työtapoja varhaiskasvattajat käyttävät työssään?
3. Millä tavoin varhaiskasvattajat näkevät draamakasvatuksen tukevan lasten oppimista?
4. Millaisena varhaiskasvattajat näkevät oman roolinsa draamakasvatuksessa?

Tarkoituksena oli myös, että tutkimuksellinen opinnäytetyö palvelisi toimeksiantajaamme jatkossa draamaan liittyvien opinnäytetöiden pohjana. Draamakasvatuksesta varhaiskasvatuksessa on tehty opinnäytetöitä Theseuksen mukaan 24 viimeisen kahden vuoden aikana, joista suurin osa on kehittämistöitä. Yhdessäkään opinnäytetyössä ei ole kartoitettu varhaiskasvattajien näkemyksiä draamakasvatuksesta käsitteenä, käytössä olevia työskentelytapoja, varhaiskasvattajan roolia ja kokonaisvaltaista hyötyä lapsen oppimiselle. Tämän työn myötä toivomme, että varhaiskasvatuksen kentällä on helpompi hahmottaa se mitä draamakasvatus on, mitä työskentelytapoja siihen kuuluu ja mitä hyötyä sen käytöstä on.

OPINNÄYTETYÖPROSESSIN ETENEMINEN

Aiheen valinta aihepankista	tammikuu 2020
Ensimmäinen yhteydenotto toimeksiantajaan	helmikuu 2020
Käynti toimeksiantajapäiväkodilla ja toiminnallisen kehittämistyön alustavaa suunnittelua	helmikuu 2020
Kehittämistyösuunnitelman kirjoittaminen ja palautus	helmikuu-maaliskuu 2020
Covid19-rajoitukset ja uusi suunnitelma ohjaavan opettajan ja toimeksiantajan kanssa tutkimuksellisesta opinnäytetyöstä	maaliskuu-huhtikuu 2020
Tutkimussuunnitelman kirjoittaminen ja palautus	huhtikuu 2020
Tutkimustyön tietoperusta sekä sähköisen kyselylomakkeen luominen ja testaaminen	huhtikuu-kesäkuu 2020
Sähköisen kyselyn toteutus, tietoperustan hiominen	toukokuu-kesäkuu 2020
Kyselyn tulosten analysointi ja raportointi	kesäkuu-elokuu 2020
Opinnäytetyön vertaisarviointi	elokuu 2020
Tutkimustyön tietoperustan, tulosten ja pohdinnan viimeistely	elokuu-marraskuu 2020
Kypsyysnäyte	marraskuu 2020
Opinnäytetyön palauttaminen ja tulosten esittäminen	marraskuu 2020

4.2 Tutkimusmenetelmä

Opinnäytetyömme on tutkimuksellinen opinnäytetyö. Tutkimuksemme on kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta. Laadullista tutkimusta määrittää se, että siinä pyritään löytämään ja paljastamaan tosiasioita ennemmin, kuin todentamaan jo olemassa olevia totuuksia, tai väittämiä. (Hirsjärvi ym. 2010, 161). Halusimme tutkimuksessamme hahmottaa, mitkä ovat tutkimukseen osallistuneen päiväkodin varhaiskasvattajien näkemykset draamakasvatuksesta. Meillä ei ollut valmiita väittämiä sähköisessä kyselylomakkeessamme, vaan tutkimuksessa pyrittiin löytämään uutta tietoa varhaiskasvattajien näkemyksistä.

Laadullinen tutkimus voidaan nähdä prosessina, jossa aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkimusprosessin edetessä. Tutkimustoiminta voidaan siis nähdä oppimisprosessina. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusongelma ei myöskään ole aina täsmällisesti määriteltävissä tutkimuksen alussa, vaan se voi täsmentyä koko tutkimuksen ajan. Tutkimuksen edetessä on keskeistä löytää johtavat ideat, joihin nojaten tutkimuksellisia ratkaisuja tehdään. (Kiviniemi 2018.) Tutkimuksemme eteni laadulliselle tutkimukselle luonteenomaisen oppimisprosessin tavoin. Halusimme hahmottaa varhaiskasvattajien näkemyksiä draamakasvatuksesta aluksi pelkästään yleisellä tasolla käytön kannalta. Tutustuessamme paremmin draamakasvatukseen liittyvään kirjallisuuteen tutkimuskysymykseksi nousivat myös draamakasvatuksen hyöty oppimiselle ja varhaiskasvattajan rooli draamakasvatuksessa.

Laadullisissa tutkimuksissa tarkastellaan sosiaalista ja ihmisten välistä merkitysten maailmaa. Laadullisen tutkimuksen yhtenä tavoitteena on tavoittaa haastateltavan omat kuvaukset koetusta todellisuudesta. Laadulliseen tutkimukseen sisältyy aina kysymys: mitä merkityksiä tässä tutkimuksessa tutkitaan. (Vilka 2015, 118.) Tutkimme miten varhaiskasvatuksen ammattilaiset kuvailevat omaa suhdettaan draaman käyttämiseen omassa työssään.

Aineistonkeruumenetelmänä käytimme sähköistä kyselyä. Kysely on yksi tapa kerätä aineistoa. Kyselytutkimuksessa etuna on se, että sillä voidaan kerätä laajaa tutkimusaineistoa ja se on tehokas ja säästää tutkijan aikaa ja vaivannäköä. Kyselytutkimuksen heikkoutena voi olla, että tulokset ovat helposti pinnallisia ja siinä ei välttämättä voida varmistua siitä, miten vakavasti vastaajat ovat siihen vastanneet ja ovatko vastaajat perehtyneet aineistoon. Kyselyssä kysymykset voivat olla joko avoimia,

monivalintakysymyksiä tai asteikkoihin perustuvia. (Hirsjärvi ym. 2010, 195–200.) Tutkimuksessamme kaikki kysymykset ovat avoimia kysymyksiä, koska kyselyyn vastanneiden joukko on pieni, ja kysymyksiin voi avoimella vastauksella saada monivalintaa enemmän kertovia vastauksia.

Kysymyslomake on aina hyvä testata ennen varsinaista tutkimusta niin, että muutama perusjoukkoa vastaava ihminen täyttää kyselylomakkeen (Vilka 2015,108). Kyselylomaketta testattiin ennen sen lähettämistä kolmella varhaiskasvatuksen opettajalla ja esimerkiksi kysymykseen ”Kuinka usein draamatyöskentely on käytössä lapsiryhmässäsi?” saimme vastauksen ” Keskimäärin ehkä vain 2 tuntia”, ko. vastaus kertoo enemmän kuin pelkkä rastitettu 1–2 tuntia -vaihtoehto olisi kertonut, vastaajan mielestä kaksi tuntia oli ”vain”, eikä ”jopa”. Avoimet kysymykset antavat vastaajalle mahdollisuuden sanoa sen, mitä hänellä todella on mielessään, kun taas monivalintakysymykset rajaavat vastaajaa valmiiksi rakennettuihin vaihtoehtoihin (Hirsjärvi ym. 2010, 201). Avoimien kysymysten avulla voi helpommin tunnistaa vastaajan motivaatioon liittyviä seikkoja sekä vastaajan viitekehyksiä, avoimet kysymykset eivät myöskään ehdota valmiita vastauksia, vaan osoittavat vastaajan tietämyksen aiheesta (Hirsjärvi ym. 2010, 201).

Työssämme aineistoa kerättiin sähköisen kyselylomakkeen avulla. Kyselymme aineisto kerätään standardoidusti ja kohdehenkilöt muodostavat otoksen tai näytteen jostain tietyistä perusjoukosta. Standardoitu kysely tarkoittaa sitä, että asiaa, jonka haluaa tietää, on kysyttävä jokaiselta vastaajalta täsmälleen samalla tavalla. Strukturoitu kysely tarkoittaa, että lomakkeen kysymysten järjestys ja muoto on täysin ennaltamäärätty (Hirsjärvi ym. 2010, 193, 208.) Koska kyselymme toteutettiin kirjallisesti sähköisenä Google forms-lomakkeena, kaikki kysymykset olivat kaikille vastaajille täsmälleen samanlaiset, ja aineistomme on siis kerätty standardoidusti ja se on muodoltaan strukturoitu.

Kysely toteutettiin kokonaisuudessaan sähköisesti lähettämällä linkki, koska Suomessa vallitsevan covid-19-tilanteen vuoksi fyysiset haastattelut olisivat olleet hyvin vaikeasti järjestettäviä. Aluksi harkitsimme kyselyn lisäksi myös muutamaa syventävää teema-haastattelua puhelimitse tai videoyhteydellä, mutta koska covid-19 aiheutti varhaiskasvatukseen mm. lomautuksia ja kaikki tilanteet ja erilaiset rajoitukset muuttuivat nopeasti, niin sekä tutkimustyön toimeksiantaja että me opiskelijat, koimme lomakekyselyn avoimilla vastauksilla turvallisimmin toteutettavaksi vaihtoehdoksi. Päädyimme paperisten lomakkeiden sijaan sähköiseen kyselyyn, koska se ei vaatisi ylimääräisiä fyysisiä kohtaamisia.

Tutkimus toteutettiin yhden päiväkodin sisällä tilaustyönä. Tutkimuskysymykset muotoutuivat ja tarkentuivat tutkimuksen edetessä, kuten laadulliselle tutkimukselle on toisinaan tyypillistä. Laadullisten aineistojen avulla tutkijat voivat siis löytää uusia näkökulmia, eivät pelkästään todentaa ennestään epäilemäänsä (Eskola, 2018). Tämä todentui meillä tutkimusta tehdessämme.

4.3 Kohderyhmä ja aineiston analyysi

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat erään varsinaissuomalaisen päiväkodin kasvatushenkilökunta: varhaiskasvatuksen opettajat, lastenhoitajat ja muut lapsiryhmissä työskentelevät, esimerkiksi päivähoitoavustajat. Päiväkodin henkilöstömäärä on n. 20 työntekijää ja jokainen sai mahdollisuuden vastata kyselylomakkeeseen. Kyselylomakkeen linkin työntekijöille välitti päiväkodin johtaja. Kyselylomakkeeseen vastasi lopulta kuusi työntekijää, vaikka toiveemme oli saada enemmän vastauksia. Vastajista kolme työskentelee varhaiskasvatuksen opettajana ja kolme lastenhoitajana. Kyselylomakkeessa kysyimme taustatietoina vastaajan koulutusta ja ammattinimikettä, minkä ikäisten lasten kanssa parhaillaan työskentelee, sekä kauanko vastaaja on työskennellyt varhaiskasvatuksessa. Kohderyhmämme ei ollut kovin aktiivista vastaamaan kyselyyn, ja lähetimmekin useita muistutusviestejä ko. päiväkodin johtajalle ja jouduimme joustamaan alkupe- räisestä määräajasta, mihin mennessä olisimme vastauksia toivoneet saavamme.

Strukturoiduilla lomakkeilla toteutetun tutkimuksen analyysi tehdään sen jälkeen, kun aineisto on kerätty ja järjestetty (Hirsjärvi ym. 2010, 223). Aineistoa voidaan analysoida monin tavoin, karkeasti analyysitavat voidaan jakaa *selittämiseen pyrkivään lähestymistapaan*, jossa käytetään enemmän tilastollista analyysia ja päätelmien tekoa, sekä *ymmärtämiseen pyrkivään lähestymistapaan*, jossa tavallisesti käytetään laadullista analyysia ja päätelmien tekoa (Hirsjärvi ym. 2010, 224). Me analysoimme tutkimusaineistomme ymmärtämiseen pyrkivällä lähestymistavalla, koska halusimme ymmärtää kyselyyn vastanneiden näkemyksiä draamakasvatuksesta.

Laadullisen tutkimuksen analyysin vaiheet voidaan jakaa karkeasti kahteen eri vaiheeseen, havaintojen pelkistämiseen ja arvoituksen ratkaisemiseen. Havaintojen pelkistämisen osiossa aineistoa tarkastellaan tietystä teoreettisesta näkökulmasta. Tällöin huomio kiinnitetään olennaisiin asioihin juuri tästä näkökulmasta. Tällä pyritään siihen, että aineisto pelkistyy hallittavammaksi määräksi raakahavaintoja. Tämän jälkeen havainnot yhdistellään yhdeksi havainnoksi, tai havaintojen joukoksi, etsimällä niistä yhteisiä

piirteitä, tai nimittäjiä, jotka pätevät koko aineistoon. Arvoituksen ratkaisemisen vaiheessa, toisin sanottuna tulosten tulkintavaiheessa muodostetaan merkitystulkintaa tutkittavasta ilmiöstä. Haasteeksi voi nousta se, että tutkija ei osaa lopettaa näkökulman vaihtamista ja aineiston pyörittelyä. Laadullisessa tutkimuksessa tärkeää on osata päättää työn olevan valmis, vaikka sitä voisi jatkaa vielä pitkään. Tutkijan on jo aineistoon tutustuttaessaan ja sitä teemoittaessaan tehtävä alustavia valintoja, koska vaihtoehtoja on tarjolla niin paljon, eikä tiukkoja rajaamissääntöjä ole olemassa. (Alasuutari 2011, 38–44; Eskola 2018, Hirsjärvi ym. 2010, 224.)

Laadullisen aineiston analyysissä ei ole olemassa mitään yksinkertaisia teknisesti sovellettavia, aina loogisesti samalla tavalla käytettäviä ja selkeitä kaavoja noudattavia työkaluja. On sen sijaan olemassa erilaisia tarkastelutapoja, joiden avulla aineistoa tulee käydä läpi systemaattisesti. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä, sitä voi pitää sekä yksittäisenä metodina, että väljänä teoreettisena kehyksenä, joka taas voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Sisällönanalyysin avulla voi tehdä monenlaista tutkimusta ja useimmat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat sisällönanalyysiin. Laadulliseen analyysiin liitetään usein aineistolähtöinen *induktiivinen* ja teorialähtöinen *deduktiivinen* analyysi. Induktiivinen analyysi tarkoittaa päättelyn logiikkaa yksittäisestä yleiseen, ja deduktiivinen analyysi päinvastoin päättelyä yleisestä yksityiseen. Aineistolähtöisessä eli induktiivisessa analyysissä aineistolle tehdään avoin kysymys, teorialähtöisessä eli deduktiivisessa analyysissä apuna käytetään aikaisempaa tutkittua tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91, 95.) Tässä työssä analysoimme aineistoa deduktiivisesti: peilaamme tekemämme kyselyn tuloksia aikaisempaan tietoon draamakasvatuksesta.

Tavallisimpia analyysimenetelmiä laadullista aineistoa käsiteltäessä ovat esimerkiksi teemoittelu ja tyypittely (Hirsjärvi ym. 2010, 224). Keskeisiä aiheita eli teemoja muodostetaan aineistolähtöisesti etsimällä tekstimassasta yhdistäviä, tai erottavia, seikkoja. Myös teorialähtöinen teemoittelu on mahdollista. Teemoittelu on usein luonteva etenemistapa aineiston analysoimisessa. Teemat, joihin vastaajat ovat kyselylomakkeella vastanneet, löytyvät kaikista kyselyistä, kuitenkin mahdollisesti eri tavoin eri lomakkeissa. Joskus aineistosta voi löytyä kokonaan uusia teemoja, eikä vastaukset aiheet välttämättä noudata tutkijan oletamaa jäsennyttä. Tutkimusraportissa voidaan esittää teemojen käsittelyn yhteydessä myös muutamia sitaatteja. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.)

Tyypittelyllä taas tarkoitetaan tyypillisten asioiden kokoamista eli aineiston, kyselyn vastausten, tiivistämistä havainnollisiin tyyppeihin. Esimerkiksi haastatteluaineistoista etsitään tietyn tyyppisiä vastauksia ja niistä voidaan kuhunkin tyyppiin kuuluvien tekstien avulla laatia tyyppikuvauksia. Kuvauksissa yhdistyvät eri vastauksissa esiintyvät yleiset ja siten tyypilliset elementit. Tyyppikuvauksia vertailemalla nähdään, miten tyypit eroavat toisistaan ja millaisia erilaisia tyyppisiä aineistosta voi luoda. Kuvaukset ovat tiivistelmiä aineistosta, joista ilmenee aineiston keskeisimmät tekijät. Tyypittely on oikeastaan pidemmälle vietyä teemoittelua, siinä kuvataan aineistoa lukuisten teemojen sijaan laajemmin, useimmiten teemat sisältyvät tyyppeihin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.)

Saimme tutkimukseemme 6 vastausta, puolet vastaajista on varhaiskasvatuksen opettajia ja puolet lastenhoitajia. Työvuosia lasten parissa vastaajilla on paljon, vain yksi on suhteellisen uusi alalla 2 työvuodella, kaksi vastaajaa on työskennellyt varhaiskasvatuksessa 15 vuotta, yksi 16 vuotta, yksi 28 vuotta ja yksi 32 vuotta. Vastaajista puolet työskentelee 2–4-vuotiaiden lasten kanssa, yksi 1-3-vuotiaiden, yksi 3-6-vuotiaiden ja yksi esikouluikäisten kanssa.

Kyselymme kysymykset nousivat draamakasvatukseen liittyvästä teoriakirjallisuudesta. Kun lopulta saimme kaikkien kyselyyn vastanneiden vastaukset, kokosimme kaikkien vastanneiden vastaukset samaan word-tiedostoon kysymyksittäin. Tämän jälkeen järjestimme saamamme aineiston teemojen, eli aihepiirien, mukaan. Teemat valitsimme niin, että ne valottaisivat mahdollisimman laajasti tutkimuskysymyksiämme. Aineiston ja oimme seuraaviin teemoihin: varhaiskasvatushenkilöstön näkemykset draamakasvatuksesta, draamalliset työtavat käytännössä, kasvattajan rooli ja oppimisympäristöt, draamakasvatuksen hyödyt ja haasteet sekä kehitystoiveet. Etsimme tekstimassasta yhdistäviä tai erottavia seikkoja ja aloimme kirjoittaa tuloksia auki. Jotkut avoimet ja laajat vastaukset liittyivät selkeästi toisiinsa myös valitsemiemme teemarajojen yli.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

5.1 Varhaiskasvatushenkilöstön näkemykset draamakasvatuksesta

Draamakasvatuksen termistön epämääräisyys näkyy tutkimuksessamme. Kyselyn tulosten analysoinnin myötä kuudesta vastauksesta kolme varhaiskasvatuksen työntekijää kertoi draaman ja draamakasvatuksen mielestään liittyvän leikkiin. Yksi työntekijä kuvaili draaman olevan joko suunniteltua tai spontaania leikkiä, jossa aikuinen on mukana. Aikuinen tuo leikkiin tarvittavia virikkeitä ja kannattelee ja ohjaa leikkiä jatkumaan. Toisessa vastauksessa kerrottiin, miten draamakasvatus näkyy erityisesti roolileikkinä pienryhmässä. Pienryhmän kooksi määriteltiin 2–5 lasta. Tässäkin vastauksessa nostettiin esille aikuisen mukanaolo leikissä. Kolmannessa vastauksessa draamakasvatus nähtiin asioiden ja tunteiden ilmentämisenä kehon ja leikin, sekä tarvittaessa erilaisten rekvisiittojen avulla. Heittäytyminen ja itsensä ilmaisu olivat tässä vastauksessa tärkeässä roolissa.

Leikin rinnalla määrittelyssä tärkeäksi nousi erilaisten työskentelytapojen määrittely. Toisessa vastauksessa draaman käytön kerrottiin olevan erilaista esittämistä, joko yksin tai ryhmässä ja työskentelytavoista mainittiin nukketeatteri, teatteri ja tanssi. Toisessa vastauksessa taas esittäminen nähtiin olevan kasvattajalta lapsille suuntautuvaa toimintaa, esittämistä lapsille esimerkiksi nukketeatterin kautta. Yhdessä vastauksessa draamakasvatus nähtiin varsin kokonaisvaltaisena erilaisten asioiden oppimista draaman avulla.

Vastaajista kolme kertoi, ettei draamaleikki ole heille ennestään käsitteenä tuttu. Sillä kuitenkin ymmärrettiin esimerkiksi aikuisen heittäytyminen leikkiin, sadun ja toden maailmaan sekä asioiden ilmentämiseen eri keinoin. Draamaleikin ymmärrettiin myös tarkoittavan perinteisiä roolileikkejä, joissa aikuinen on lasten kanssa leikkimässä esimerkiksi koti-, lääkäri- tai eläinleikkiä sekä pukeutumisleikkejä ja ylipäänsä leikkejä, joissa eläydytään johonkin hahmoon. Yhden vastaajan mielestä draamaleikin piirre on se, että lapset osallistuvat itse aiheen käsittelyyn leikin keinoin.

Yhdessä vastauksessa kerrottiin, miten lapsiryhmässä on pienille esitetty draaman avulla leikkitilanteita, joissa kaverit esimerkiksi jättävät yhden lapsen ulkopuolelle leikistä tai joku ottaa toiselta lelun kädestä pois. Sen jälkeen lapsilta on kysytty, että miltä siitä lapsesta tuntuu ja miten olisi voinut toimia toisin. Vastaajan mukaan lapset oppivat asioita, kun näkevät erilaisia tilanteita ja toimintamalleja draaman välityksellä. Pienetkin lapset ovat näissä tilanteissa olleet yleensä hyvin mukana, mikäli aikuinen osaa heittäytyä.

”Olemme pienille esittäneet draaman avulla esimerkiksi leikki-tilanteista, jossa kaverit esimerkiksi jättää yhden ulkopuolelle leikistä tai ottaa toiselta lelun kädestä pois yms. ja kysytty lapsilta että miltä siitä lapsesta tuntuu ja miten olisi voinut toimia jne jne. Lapsi oppii asioita, kun näkee tilanteita draaman välityksellä ja sitten esitetään tilanne niin kuin oikeasti olisi pitänyt tehdä tai miten pyydetään toiselta anteeksi.”

5.2 Draamalliset työtavat käytännössä

Osa kasvattajista mainitsi työskentelytapoja heti draamakasvatuksen käytännöistä kysyttäessä. Mainittuja työskentelytapoja olivat jo yllä mainitut nukketeatteri, tanssi ja teatteri. Kysyimme kyselyssämme vielä tarkentavan kysymyksen siitä, mitkä työskentelytavat ovat kasvattajien mielestä draamakasvatusta. Tässä kysymyksessä kasvattajat avasivat laajemmin käsitystään draamakasvatuksen työtavoista.

Kahdessa vastauksista nostettiin leikki draamakasvatuksen työtavaksi. Yksi vastaaja mainitsee työskentelytapana roolileikit, joiden rinnalle hän nostaa teatterin eri muodoissa. Toisessa vastauksessa kasvattaja näkee leikin laajemmin draamakasvatuksen työtapana- ohjattuna ja suunniteltuna tilanteena ja vapaana leikkinä. Yks vastaaja kertoo, miten vapaassa leikissä aikuinen on läsnä, mutta leikkijät itse valitsevat roolinsa. Roolileikki ja nukketeatteri- tai muut teatteriesitykset nostetaan rinnakkain ja vastaaja kertoo, miten niiden avulla voidaan käydä lasten kanssa läpi ajankohtaisia tilanteita. Vastaaja nostaa esille sen, miten esityksen jälkeen lasten kanssa keskustellaan esityksestä yhdessä. Draamaa käytetään tässä projektimuotoisesti, jolloin esimerkiksi viikoittain otetaan esille jokin ajankohtainen aihe, jota käydään läpi draaman avulla. Myös lasten itsensä keksimät esitykset, joita he esittävät muulle ryhmälle nähdään tässä vastauksessa draamakasvatuksena.

Yhdessä vastauksessa draama nähdään esittämisenä. Vastauksessa kerrotaan, että draamaa voi esittää esimerkiksi nukketeatterilla, kuvapiirtämisellä, sekä omilla ilmeillä ja eleillä. Tämän lisäksi draaman työtapana nähdään vuorovaikutus lasten kanssa ja aikuisen mallina olo lapselle.

Kysyttäessä aiheista, joita on hedelmällistä käsitellä draamakasvatuksen avulla nousevat tunnetaidot ja kiusaaminen merkittäviksi aiheiksi. Kolmessa vastauksista mainitaan kaveri- ja tunnetaidot ja kiusaaminen mainitaan neljässä vastauksessa. Sosiaaliset sekä

vuorovaikutustaidot, empatia, itseilmaisu, liikennekasvatus, suru, ruokakasvatus ja nukkuminen mainitaan näiden lisäksi. Yksi vastaaja toteaa vastauksensa lopussa lueteltuaan useita eri aiheita, että oikeastaan mikä vain aihe on hedelmällistä käsitellä draamakasvatuksen avulla.

Selvittäessämme sitä, miten usein draamatyöskentely on ryhmissä käytössä neljä vastaajaa kertoo sen olevan käytössä päivittäin, tai lähes päivittäin jossain muodossa, yksi kertoo sen olevan käytössä muutaman kerran kuukaudessa ja yksi vastaajista toteaa, että draamakasvatus ei ole käytössä niin usein, kun ehkä olisi tarvetta.

5.3 Kasvattajan rooli ja oppimisympäristöt

Kaikki kyselyyn vastanneet varhaiskasvattajat korostavat kasvattajan rooli olevan draamakasvatuksessa kaksijakoinen: ohjaaja ja samalla lasten ideoiden kuuntelija ja mahdollistaja. Olennaista draamakasvatuksessa on jokaisen kyselyyn vastanneen kasvattajan mukaan, että jokainen lapsi saa äänensä kuuluviin ja saa osallistua draamaan omalla, persoonallisella tavallaan. Varhaiskasvattajat kokivat, että kasvattajan tehtävä on saada omalla vuorovaikutuksellaan lapset osallistumaan toimintaan. Varhaiskasvattajan roolissa korostuu kyselyyn vastanneiden varhaiskasvattajien mukaan myös aikuisen päivän tunnelmat: jos aikuinen jaksaa innostua ja lapset tulevat varmasti mukaan.

Tutkimukseen vastanneet varhaiskasvattajat korostivat varhaiskasvattajan eläytymis- ja heittäytymiskykyä. Varhaiskasvattajat korostivat, että aikuisen eläytyminen ja heittäytyminen draamaan saa lapset keskustelemaan ja osallistumaan draamaan innokkaammin. Yhden vastaajan mukaan aikuisen on tärkeä ilmeillä ja eleillä osoittaa heittäytymistään draamaan ja tätä kautta innostaa lapsia mukaan draaman maailmaan. Yksi vastaajista korosti, että draamakasvatukseen liittyvä aikuisen heittäytyminen ja yhdessä lasten kanssa asioihin paneutuminen tukevat lasten osallistumishalukkuutta. Draamakasvatukseen liittyvä aikuisen heittäytyminen ja yhdessä lasten kanssa asioihin paneutuminen tukevat lasten motivaatiota ja oppimista.

Kyselyyn vastanneet varhaiskasvattajien näkemys draamaan sopivasta oppimisympäristöstä keskittyi siihen, mitä välineitä ja tilaa draamakasvatuksessa tarvitaan. Kyselyyn vastanneet korostivat, että draamaa varten tarvitaan jonkin verran välineitä, kuten rooli-vaatteita ja erilaisia esineitä. Kolme vastaajista koki, että draaman keinoista nukketeatteri on hänen ryhmälleen sopivin lasten nuoren iän vuoksi ja siksi juuri erilaiset nuket

ovat tärkeitä välineitä draamakasvatuksen keinoja käytettäessä. Kaksi kyselyyn vastannut varhaiskasvattajaa korosti myös sitä, että vaikka välineitä tarvitsee jonkin verran, tärkeämpää on kasvattajan asenne ja tilanne. Heidän mukaansa draamalle sopiva oppimisympäristö syntyy erityisesti mielikuvituksen avulla. Yksi varhaiskasvattaja kuvasi oppimisympäristöä niin, että tärkeintä on kehittää mielikuvitusta inspiroiva ympäristö ja antaa mahdollisuus toteuttaa erilaisia lapsille syntyviä ideoita. Toisaalta draamakasvatus ei tarvitse yhden varhaiskasvattajan mukaan erillisiä välineitä, vaan päiväkodissa jo valmiina oleva perusvälineistö soveltuu myös draamatyöskentelyyn. Myös hänen mukaansa draamatyöskentelyssä tärkeintä on mielikuvituksen käyttö.

5.4 Draamakasvatuksen hyödyt ja haasteet

Kyselyyn osallistuneet varhaiskasvattajat kokivat draamasta olevan monella tapaa hyötyä lapsille. Kyselyyn osallistuneiden varhaiskasvattajien mielestä tilanteiden ja tunteiden esittäminen draaman keinoin auttaa pienempiä lapsia keskittymään ryhmässä käsiteltäviin aiheisiin. Pienten ryhmissä työskentelevät korostavat, että aikuisen esittämänä draama tuottaa lapsille iloa ja samalla lapset oivaltavat asioita.

Neljän kyselyyn vastanneen varhaiskasvattajan mukaan lasten kanssa on hyvä harjoitella sosiaalisia taitoja draaman keinoin: lapset oppivat näkemällä ja kokeilemalla erilaisia ratkaisuja. Yhden kyselyyn vastanneen varhaiskasvattajan mukaan draaman käyttö syventää ryhmän pedagogiikkaa ja draaman avulla lapset oppivat käsiteltäviä asioita syvemmin. Varhaiskasvattajat korostavat, että toiminnallisuus ja tekeminen ovat draamallisten keinojen vahvuus: lapsi pystyy osallistumaan paremmin, tuomaan omia ideoita esille ja pohtimaan aiheita syvemmin.

Kaikkien kyselyyn vastanneiden varhaiskasvattajien mukaan draaman käyttö lisää lasten rohkeutta osallistua ja tuoda omia ideoitaan esille. He ovat huomanneet, että draamakasvatuksesta on erityisesti hyötyä aroille ja herkille lapsille: draaman käyttö helpottaa lasten osallistumista toimintaan ja omien mielipiteiden ja tunteiden ilmaisua. Kasvattajien mielestä draaman avulla tuetaan jokaisen lapsen erilaisuutta ja itsetuntoa. Varhaiskasvattajat korostavat myös, että draamakasvatuksen keinoin on hyvä harjoitella tunteiden ilmaisua ja keskustella tunteista. Yksi kyselyyn vastannut varhaiskasvattaja koki myös, että draama käyttö tukee ryhmässä yhteisöllisyyttä ja erilaisuuden hyväksymistä.

Kaksi kyselyyn vastanneesta varhaiskasvattajasta koki, että hänelle kasvattajana on hyötyä draaman tapojen käytöstä. Draamaleikkiin osallistumalla hän pystyy tutustumaan lapsiin paremmin ja lapset luottavat häneen, kun hän on mukana eläytyen leikkiin. Draamatyöskentely lisää lapsen ja kasvattajan välistä vuorovaikutusta.

Kyselystä nousi esille varhaiskasvattajien omaan motivaation liittyvät haasteet sekä toimintaympäristöön liittyvät haasteet draamakasvatuksen käytölle. Haasteena puolet kyselyyn vastanneista varhaiskasvattajista piti ajan riittämättömyyttä ja aikuisten haluttomuutta sitoutua draamallisiin työtapojen. Toisaalta varhaiskasvattajat kokivat, että käyttävät draamallisia työtapoja, kuten leikkejä, ilmeitä ja eleitä joka päivä työssään. Puolet vastaajista kertoi, että draamallisten keinojen käyttämisen haasteena on ryhmän toiset varhaiskasvattajat. Yksi vastaaja koki, että jos ryhmässä on huono työilmapiiri, draaman käyttö työtapana on vaikeaa. Myös tiedon ja koulutuksen puute draamakasvatuksesta vaikeutti draamallisten keinojen käyttöä ryhmässä. Draamakasvatuksen käyttämisen haasteeksi koettiin myös ryhmän pienet tilat ja jakotilojen puute.

Taulukko 1. Draamakasvatuksen hyödyt ja haasteet

Hyödyt	Haasteet
Ryhmän pedagogiikka syvenee	Toisten kasvattajien haluttomuus sitoutua draamallisiin työtapoihin
Lapset osallistuvat ja tuovat ideoitaan paremmin esille	Huono työilmapiiri
Hedelmällinen keino käsitellä sosiaalisia tilanteita	Oman mielialan vaikutus
Hyvä keino lisätä yhteisöllisyyttä ja erilaisuuden hyväksymistä	Tiedon ja koulutuksen puute
Hedelmällinen tapa käsitellä tunteita ja oppia ilmaisemaan niitä	Jakotilojen puute
Tukee lapsen itsetunnon kehitystä ja yksilöllisyyttä	Ryhmän pienet tilat
Lasten keskittyminen paranee ja oppiminen syvenee	Ajan riittämättömyys
Hyöty myös ujoille ja aroille lapsille	
Lapsi alkaa luottamaan varhaiskasvattajaan leikkiin heittäytymisen myötä	
Varhaiskasvattaja oppii tuntemaan lapset paremmin	

5.5 Työntekijöiden toiveet draamakasvatukseen kehittämiseen

Kysyimme mitkä asiat saisivat vastaajan ottamaan vahvemmin draamakasvatukseen mukaan omaan pedagogiseen työkalupakkiinsa. Vastauksista nousi vahvasti esiin halu saada enemmän tietoa asiasta. Neljä toivoi myös draamakasvatuskoulutusta tai yleisesti syvempää perehtymistä aiheeseen. Koko tiimin motivoiminen ja tiimin yhteinen päätös lisätä draamakasvatusta koettiin tärkeäksi. Konkreettisia toiveita draamakasvatukseen lisäämiseksi omassa työssä oli saada enemmän aiheeseen liittyviä leikkivälineitä, esimerkiksi hahmoja, käsinukkeja, valmiita pöytäteatterimalleja ja roolivaatteita. Pienryhmätoiminta ja riittävä aika olisivat tärkeitä.

Kahdella vastaajista oli vaikeaa kertoa, millaisista draamakasvatukseen liittyvistä opin- näytetöistä he työssään eniten hyötyisivät. Kolme taas vastasi vain, että kaikki kävisivät tai kaikenlaisista. Mahdollisten tulevien oppinnäytteenä tehtävien kehittämistöiden toivot- tiin olevan helposti sovellettavia ja käytännönläheisiä, eikä liian teoreettisia. Niissä toi- vottiin olevan uusia leikki-ideoita, vinkkejä ja esimerkkitapauksia sekä valmiita draama- kohtauksia tai esimerkkejä erilaisista aiheista, joita käsitellään draaman keinoin. Yksi vastaajista toivoi tietoa, millaisia vaikutuksia draamakasvatuksella on lapseen sekä lap- sen kehitykseen ja oppimiseen. Toisessa vastauksessa kaivattiin näkökulmia avartavaa kehitystyötä. Tieto siitä, mitä kaikkea draamakasvatusta ylipäänsä voisi olla ja mitä sen toteuttamisessa voidaan käyttää apuna, on tervetullutta.

Neljä vastaajista koki draamakasvatuksen avulla käsiteltävistä aiheista hedelmällisim- mäksi kiusaamisen. Toiseksi eniten mainintoja sai kaveri- ja tunnetaidot. Vuorovaikutus- taidot, yhdessä toimiminen, empatia ja itsensä ilmaiseminen tulivat myös esiin. Yhden vastaajan näkemyksen mukaan draaman avulla on hedelmällistä käsitellä oikeastaan mitä vain aihetta ja mainitsi erikseen liikennekasvatukseen, lapsen surun, ruokakasvatuk- sen ja nukkumisen.

6 DRAAMAKASVATUKSEN MAHDOLLISUUDET

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksemme tavoitteena oli hahmottaa erään varsinaissuomalaisen päiväkodin varhaiskasvattajien näkemyksiä draamakasvatuksesta, draamallisten työskentelytavoista, draaman hyödyistä lapsen oppimiselle sekä varhaiskasvattajan roolista draamakasvatuksessa. Tarkoituksena oli myös saada selville se, minkä verran draamallisia työskentelytapoja käytetään ja mitä tietoa tarvittaisi, että draamallisten työtapojen käytettäisi yhä enemmän varhaiskasvatuksen pedagogiikassa lasten oppimisen tukena.

Tutkimuksemme vahvisti teoriakirjallisuudessa esiinnoussutta näkemystä draamatyöskentelyyn liittyvien toimintapojen hyödyllisyydestä varhaiskasvatuksessa. Kyselyymme vastanneet varhaiskasvattajat kokivat, että lapsille draamatyöskentely on mieluista ja auttaa lapsia osallistumaan toimintaan ja tuomaan esille omia ideoita rohkeammin esille. Draamatyöskentely auttaa lapsia perehtymään käsiteltäviin asioihin keskittyneemmin ja oppimaan syvällisemmin. Myös aikuisten esittämä draaman katsottiin auttavan erityisesti pieniä lapsia eläytymään ja keskittymään käsiteltäviin tilanteisiin ja keksimään omia ratkaisuja pulmatilanteisiin. Draamatyöskentelyn toiminnallisuuden ja konkreettisen näyttämisen avulla lapset pystyvät siis osallistumaan sellaisenkin aiheiden käsittelyyn, joita olisi ilman draaman tuomaa kokemusta ja elämystä vaikea sanallistaa ja käsitellä pienten lasten kanssa. Myös draamakasvatuksen teoriakirjallisuudessa draamatyöskentelyn nähdään olevan lapselle on luontaista. Draamatyöskentelyssä opitaan kokeilemalla, oivaltamalla kokemuksista, yhdistelemällä asioita. Kasvattaja luo yhdessä lasten kanssa oppimistilanteen, jossa jokainen oppii omista lähtökohdistaan. (Heikkinen 2004, 139; Sinivuori & Sinivuori 2007: 14.) Draamatyöskentelyn voi nähdä olevan erittäin sopiva tapa juuri pienten lasten kanssa: draamatyöskentely tuo kasvattajalle, yksittäiselle lapselle sekä ryhmälle elämyksellisyyttä ja kokemuksia (Toivanen 2014, 5).

Draamakasvatuksen termistön epämääräisyys on selvästi havaittavissa tutkimuksemme. Koska yhtenäinen sanasto puuttuu, on luonnollista, että myös tämän kaltaisessa tutkimuksessa tulee esille se, että ei ole yhtä ainutta oikeaa vastausta sille, miten draamakasvatus käsitetään. (Heikkinen 2002, 12. & Owens & Barber 2010, 12).

Martinez-Abraca ja Nurmi määrittelevät draamakasvatuksen olevan kolme tien risteyksessä, leikin, tarinoiden ja teatterin yhtymäkohdassa. (Martinez-Abarca, T. & Nurmi, R. 2015, 38-41.) Tarkastellessamme kyselyssämme annettuja vastauksia, asettuvat ne vahvasti leikin ja teatterin yhtymäkohtaan, painottuen leikkiin. Satujen ja tarinoiden osuus vastauksissa jäi vähäiseksi. Satujen ja tarinoiden vähäisyys ei todennäköisesti johdu siitä, etteivät ne olisi varhaiskasvatuksessa aktiivisesti mukana, vaan enemmänkin siitä, ettei niitä ehkä osata mieltää draamakasvatuksen lähellä oleviksi toimintamuodoiksi. Eräs vastaaja tiivistä draamakasvatuksen olevan asioiden ja tunteiden ilmentämistä kehon ja leikin, sekä tarvittaessa erilaisten rekvisiittojen avulla.

Tutkimuksestamme nousee esiin draamallisiin työskentelytapoihin liittyvä kiinnostava näkökulma. Draaman käyttöön pedagogisessa toiminnassa näyttää vaikuttavan sen, millä tavalla varhaiskasvattaja määrittelee draaman käytön ja missä muodossa hän draamaa käyttää. Yksi kyselyyn vastanneista kasvattajista korosti, että käyttää draamallisia työtapoja jokapäiväisen pedagogiikan tukena. Toiset taas hahmottivat draaman käytön tiettyjen draamallisten toimintamuotojen kautta. Jos draamaa käyttää kokonaisvaltaisena työtapana, draama ei olekaan käytössä välttämättä tuokiomaisesti päivän yhdessä toimintahetkessä, vaan draamalliset työtavat ovat osana jokapäiväistä pedagogiikkaa. Myös draamakasvatusta käsittelevässä kirjallisuudessa otetaan esille se seikka, että draamaa voi käyttää päivittäin kokonaisvaltaisena työtapana. Kasvattaja voi käsitellä päiväkodin arkeen liittyviä, voimakkaita tunteita herättäviä siirtymätilanteita yhdessä lasten kanssa toimimalla roolissa ja käyttämällä mielikuvitusmaailmaa pedagogisena työkaluna lasta tukeakseen. Aikuinen voi heittäytyä draaman maailmaan myös niin, että hän pyrkii ratkaisemaan ryhmän toimintaan liittyvän tilanteen luomalla kuvitteellisen maailman asian ratkaisemisen avuksi. (Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 38-41; Toivanen 2014, 8.) Tutkimuksemme tuloksista on havaittavissa, että draamakasvatus voidaan hahmottaa kahdesta eri näkökulmasta: joko kokonaisvaltaisena työtapana tai yksittäisinä, draamallisina toimintatuokioina.

Draaman ja leikin yhteys korostui kyselyssä. Vastaajista kolme nosti leikin tärkeänä ky-
syttyäessä draamakasvatuksen työtapoja ja yksi vastaajista kertoi draamakasvatuksen olevan, joko suunniteltua tai spontaania leikkiä. Draamakasvatuksen kirjallisuus on vahvasti samoilla linjoilla: leikin painoarvo on merkittävä ja se tulee ilmi jo useista alan merkittävistä teoksista, kuten Martinez- Abarcan ja Nurmen Loikaten leikkiin- rohkeasti rooliin, Heikkisen Vakava leikillisyyys, sekä Heinosen Ilmaisuleikit tarinan talossa. Eräs kyselymme vastannut kasvattaja kuvasi draamakasvatuksen näkyvään erityisesti

roolileikkeinä pienryhmissä, toinen taas nosti esille aikuisen mukanaolon leikissä. Draamaopettajana olemisessa tärkeää onkin kyky vaihtaa näkökulmaa, olla yhtä aikaa roolissa draaman sisällä ja pedagogina ryhmässä (Heinonen 2000, 105).

Jyrki Reunamo ja Merja Kivistö ovat tutkinet suomalaisen päivähoidon arkea vuonna 2008 47:ssä päiväkodissa ja 11 perhepäivähoitopaikassa. Reunamo ja Kivistö analysoivat roolileikkiä ja draamakasvatusta. He havaitsivat tutkimuksessa, että vapaassa leikissä roolileikkiä on noin neljäsosa sisäleikkien ajasta ja melko paljon myös ulkoleikissä, mutta muissa tilanteissa roolileikki loisti poissaolollaan. Myös vanhemmilla lapsilla monipuoliset ja haasteellisesti kehittyvät draamaleikit ovat tärkeitä, jotta roolileikkien kiinnostus säilyy. Tutkimuksen aikaan ei tällaista juurikaan ollut tarjolla, etenkin pienillä lapsilla (Kivistö & Reunamo 2014, 56- 57.) Tähän olisikin tärkeä kiinnittää huomiota varhaiskasvatuksessa, jossa keskeinen tehtävä on lasten sosiaalisten taitojen kehittäminen. Sosiaaliset taidot kehittyvät juuri roolileikissä ja etenkin sen jalostuneessa muodossa, draamaleikissä, jossa itsensä ilmaiseminen ja toisen kuuntelu, ovat leikin sujumisen kannalta olennaiset asiat. (Helenius & Lummelahki 2013, 115.) Tämän kyselyn perusteella leikkipeagogiikka ja draamapedagogiikka nähdään kuitenkin useamman vastaajan kohdalla niin lähellä toisiaan, että on syytä olettaa, että draamaleikin osuus olisi kyselypäiväkodissamme vahvemmissa kantimissa, kuin Reunamon ja Kivistön otannassa.

Draamakasvatuksen teoria – ja menetelmäkirjallisuuden pohjalta huomasimme, että draamaleikki on keskeinen käsite draamakasvatuksessa. Tiedon pohjalla halusimme myös kyselyyn vastaavien varhaiskasvattajien näkemyksen draamaleikistä. Draamaleikissä yhdistyy roolileikki ja draama (Kalliala 2004, 8). Puolelle vastaajista draamaleikki ei ole ennestään käsitteenä lainkaan tuttu. Käytännössä draamaleikki voi olla suunniteltua tai spontaania. Spontaanit draamaleikit ovat osa jokapäiväistä pedagogista työtä. Spontaneilla draamaleikeillä helpotetaan esimerkiksi draaman keinoin siirtymätilanteita, suunnitelluissa draamaleikeissä kasvattaja taas etukäteen valmistelee draamaleikkiä (Martinez-Abarca, T. & Nurmi, R. 2015, 38–41). Vastaajista suuri osa kuvaili draamaleikin olevan roolileikkiä tai eläytymistä johonkin hahmoon. Varhaiskasvatuksessa käsitteitä draama ja draamaleikki voisikin käyttää ehkä rinnakkain, koska käsitteet eroavat vain siinä, käsitelläänkö opetuksen muotoa vai lasten konkreettisesta toimintaa (Heinonen 2000, 189-190). Draamaleikki antaa mahdollisuuden yhdistää lasten omat ideat ja aikuisen pedagogisen ohjaamisen hedelmällisellä tavalla. Tärkeää on myös huomata, että draamaleikki voi alkaa joko spontaanisti kasvattajan aloitteesta tai myös lasten aloitteesta tai draamaleikkiä voidaan käyttää suunnitellusti jonkin tietyn aiheen käsittelyyn.

Kyselyyn osallistuneet varhaiskasvattajat korostivat aikuisen roolin tärkeyttä draamallisen työtavan onnistuneen käytön pohjalla. Haasteena draamakäytölle näin ollen on kasvattajan oma tunnemaailma. Jos varhaiskasvattaja on väsynyt tai työyhteisön aikuisten välillä on haastetta, draamallisia työtapoja on haastavaa käyttää. Kyselyyn vastanneet korostivat, että monenlaiset lapset innostuvat helposti draamallisista työskentelytavoista, jos aikuinen osaa heittäytyä mielikuvituksen maailmaan. Kyselyyn vastanneista yksi vastaaja kuvasi osuvasti aikuisen roolin tärkeyttä: lapset saa mukaan draamaan aivan varmasti, mutta jos itseä innosta, niin draamatyöskentely ei onnistu. Kasvattajan on myös hyvin vaikea olla sensitiivinen lasten tunteille ja tarpeille, jos hän väsynyt tai poissaoleva. Aikuisen tunnetilat ja rohkeus heittäytyä mukaan mielikuvitusmaailmaan ovat siis ratkaisevassa asemassa lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen onnistumisessa draamatyöskentelyssä. Myös teoriakirjallisuudessa painotetaan aikuisen omaa vastuuta draamatyöskentelyn onnistumiselle. Ainekset draamakasvatuksen onnistuneeseen käyttöön lapsen oppimisen tukena löytyvät aikuisen ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta. Draamakasvatuksen toteuttaminen vaatii varhaiskasvattajalta omien tunteiden tunnistamista ja avoimeen ja tasa-arvoiseen vuorovaikutukseen heittäytymistä lasten kanssa. Jotta kasvattaja voi heittäytyä lasten kanssa yhteiseen prosessiin, varhaiskasvattajan on pysähdyttävä refleктоimaan niin omaa toimintaansa ja tunteitaan kuin myös lasten tunteita ja tarpeita. (Toivanen 2014, 38-39; Heikkinen 2004, 46.) Kasvattajan tulee olla siis sensitiivinen ((Toivanen 2014, 38-39). Tähän reflektointiin ja heittäytymiseen vaaditaan kasvattajalta innostunutta asennetta, heittäytymiskykyä, taitoa hylätä aikuisen tapa olla järkevä ja looginen sekä kykyä hylätä kiire. (Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 42). Aikuisen tunteet ja innostus vaikuttavat olennaisesti draamatyöskentelyyn. Aikuisen tärkein tehtävä onkin saada lapset innostettua mukaan draamatyöskentelyyn omalla leikkiin heittäytymisellä. (Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 26, 42; Toivanen 2014, 38.)

Kyselystä nousee esille, että draamakasvatuksen käytön yhdeksi haasteeksi koetaan ajan puute. Sama havainto on tehty draamakasvatukseen liittyvässä aikaisemmassa tutkimuksessa ja metodikirjallisuudessa. Draamatyöskentelytapojen oppiminen vaatii niin kasvattajalta kuin lapsiltakin aikaa ja kun työskentelytavat on opittu, voidaan vasta alkaa luomaan yhteistä draamamaailmaa. (Heinonen 2000, 10 ; Helenius ym. 2000, 154). Heinonen huomaa opettajan draamaprosessin kuvausta tutkiessaan seuraavan seikan: draamatyöskentelyn ollessa säännöllisesti käytössä pedagogisessa toiminnassa kuu-kausien ajan lapset löytävät yhä enemmän vaihtoehtoisia toimintamalleja ja luovat uutta. Heinonen ajattelee, että draamassa tarvitaan toimintakehikko apuvälineeksi, jota käytetään pohjana, mutta jota voi rikkoa ja muuntaa lasten oppiessa enemmän

draamavälineistä. (Heinonen 2000, 88-89.) Voidaan siis päätellä, että ilman aikaa ja toistoa draamakasvatuksen hyödyt jäävät toteutumatta tai ainakin draamatyöskentelyn edut eivät ole niin vaikuttavia. Jos draamallisia toimintatapoja ei ehditä käyttää riittävän useasti, draaman käyttö koetaan tätä myöten vaikeaksi, eikä siihen tartuta. Reunamon ja Kivistön artikkelissa todetaankin, että: ”usein kuulee varhaiskasvattajien sanova draamakasvatuksen olevan niin vaikeaa, ettei sitä haluta kokeilla” (Reunamo & Kivistö 2014, 58).

Myös Walamies väitöskirjassaan korostaa, että onnistunut draamaprosessi päiväkodissa vaatii selkeästi asetetut tavoitteet, huolellisen suunnittelun ja refleктоivan arvioinnin prosessin aikana. Hänen mukaansa on tärkeää, että koko päiväkotiyhteisö otetaan mukaan suunnitteluun. (Walamies 2007, 16.) Myös kyselyyn vastanneet varhaiskasvattajat nostavat esille vastaavia haasteita draamatyöskentelyn käytössä. Moni kyselyyn vastanneesta koki, että draamatyöskentelyn aloittamisen tarvittaisi enemmän koko työyhteisö mukaan. Puolet kyselyyn vastanneista varhaiskasvattajista taas korosti, että he tarvitsevat osaamista enemmän draamakasvatuksesta, jotta voisivat paremmin ottaa käyttöön pedagogisessa suunnittelussa draaman työskentelytavat. Vastaajat halusivat saada enemmän tietoa ja koulutusta draamakasvatuksesta ja siitä, miten se vaikuttaa lapseen. Draamatyöskentely onnistuu kuitenkin aloittelijaltakin, jos draamallisiin työtapoihin sitoutuu ja pyrkii rohkeasti kokeilemaan erilaisia työtapoja epäonnistumisen mahdollisuudesta huolimatta. (Toivanen 2014, 35-36).

Ajatus draamallisen työskentelytavan vaikutuksesta lapsen kehitykseen tulee näkyviin niin tutkimuksemme tuloksista kuin kirjallisuudessa. Tutkimuksemme osallistuneet korostivat, että draamakasvatus on tapa, jolla voidaan kokonaisvaltaisesti oppia erilaisia asioita ja tukea näin lasten kehitystä ja oppimista kokonaisvaltaisesti. Draamallinen työskentely tukee siis lapsen kehitystä kokonaisvaltaisesti (Tombak 2014, 376; Toivanen 2014, 13). Draamakasvatus on kokonaisvaltaista kasvatusta, jossa tavoitteena on sekä yksilön minuuden kehittäminen että yhteisön toimivuuden tukeminen (Heikkinen 2004, 14).

Kyselyyn vastanneet varhaiskasvattajat nimesivät useita kehityksen osa-alueita, joita draamakasvatuksen avulla voi tukea. Draaman käytön katsottiin lisäävän lasten keskittymiskykyä ja motivaatiota: lapset pystyvät eläytymään käsiteltävään aiheeseen paremmin ja keskustelemaan syvemmin kuin muita pedagogisia keinoja käyttämällä. Myös draamakasvatuksen kirjallisuudesta nousee vastaava hyöty: draamatyöskentely lisää lasten keskittymiskykyä (Toivanen 2009, 32). Tutkimukssamme tulee myös ilmi, että

draamakasvatuksen työskentelytapojen koetaan olevan erityisen hyödyllisiä, kun käsitellään tunteita ja harjoitellaan tunnetaitoja. Myös kirjallisuudessa korostetaan draamallisten työskentelytapojen käyttöä tunnetaitojen oppimisen tukena (Heikkinen 2004, 121, 136; Toivanen 2009, 32). Kyselyyn vastanneet varhaiskasvattajat korostivat draamatyöskentelyn olevan hyvä tapa käsitellä haastavia sosiaalisia tilanteita, kuten toisen sattuttamista. Havainto on vastaavan kaltainen kuin draamakasvatukseen liittyvässä kirjallisuudessa. Draamatyöskentelyssä opitaan sosiaalisia taitoja: draamatyöskentelyssä yhdessä toimiminen kehittää lapsen kykyä nähdä maailma toisen silmin ja lapsen empatiakyky kehittyy (Toivanen 2014, 15, 32).

Huomionarvoista on, että tutkimuksemme nousee vahvasti esille itsetuntoon ja erilaisuuden hyväksyntään liittyvät teemat. Kaikki varhaiskasvattajat painottavat myös kirjallisuudessa esiin nousutta draamatyöskentelyn etua: myös hiljaiset tai syrjäänvetäytyvät lapset innostuvat helposti draamatyöskentelystä ja tätä kautta saavat rohkeutta osallistua muissakin tilanteissa. Draama on hyvä keino tukea lapsen yksilöllisyyttä, erilaisuuden hyväksymistä ja itsetuntoa. Tutkimuksestamme noussut havainto on yhdenmukainen draamakasvatukseen liittyvän kirjallisuuden periaatteiden kanssa.

Tutkimukseen osallistuneet kasvattajat painottavat, että jokainen lapsi hyötyy draamasta ja saa olla draamassa oma itsensä. Draamakasvatukseen liittyvässä kirjallisuudessa korostetaan lapsen yksilöllisyyden tukemista yhtenä draamakasvatuksen peruseriaatteena. Lapsi saa osallistua draamatyöskentelyyn hänen oman persoonansa mukaisesti ja varhaiskasvattaja pyrkii olemaan jokaisen yksilön kanssa henkilökohtaisesti vuorovaikutuksessa ja eläytymään jokaisen lapsen tilanteeseen ryhmässä. Yksilöllinen huomio ja hyväksyntä tukee lapsen osallisuutta ja henkilökohtaista kasvua. (Malander & Ojala 2013, 22, 24-25; Heinonen 2000, 100-104, 105; Heikkinen 2004, 24, 91.) Draamatyöskentelyn avulla kasvattaja voi siis tukea ryhmässä myös syrjään joutuneita lapsia ja saada heidän asemansa ryhmässä positiivisemmaksi kuin ennen draamallisten työskentelytapojen käyttöä (Helenius 2000, 146). Draamakasvatukseen avulla voidaan siis tukea lapsen yksilöllisyyttä ja ajatusta siitä, että hän on hyvä omana itsenään. Samalla voidaan vahvistaa myös ryhmän välisiä sosiaalisia suhteita.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Korona muutti työmme menetelmät ja toteutuksen: normaalissa tilanteessa emme olisi päätyneet tutkimukselliseen opinnäytetyöhön, emmekä sähköisen kyselylomakkeen

käyttämiseen. Sähköisessä kyselylomakkeessa haasteena on saada tutkittava joukko vastaamaan ja tämä todella näkyi meidänkin tutkimuksessa. Lähetimme useita pyyntöjä ja silti saimme vain kuusi työntekijää vastaamaan.

Tutkimuksellisessa opinnäytetyössä syvempi teoriaan perehtyminen ja sen nostaminen varsinaiseen työhömmе oli kuitenkin erittäin palkitsevaa. Draamapedagogiikan aukeaminen kokonaisvaltaisena työotteena valmistaa meitä mielestämme paljon monipuolisemmin ja paremmin tulevaan työhömmе, kuin tuokiokeskeisen draamapaketin suunnittelu olisi ikinä voinut valmistaa.

Kaikissa tutkimuksissa pyritään aina arvioimaan tehdyn tutkimuksen luotettavuutta. Vaikka virheiden syntymistä pyritään aina välttämään, niin tulosten pätevyys ja luotettavuus vaihtelevat. Erilaiset menetelmät tai mittarit eivät aina toimi juuri niin kuin tutkija olettaa, ja esimerkiksi kyselylomakkeiden kysymyksiin voidaan saada vastaukset, mutta vastaaja onkin saattanut käsittää asian tai kysymyksen aivan toisin kuin tutkija on tarkoittanut. Jos näitä vastauksia käsitellään alkuperäisen ajatusmallin mukaan, ei tuloksia voi enää pitää luotettavina ja tosina. Puhutaan tutkimuksen *validiudesta* eli pätevyydestä. Laadullisessa tutkimuksessa toki tutkimuksen *validius* ja *reliabelius* ovat huomattavasti vaikeammin arvioitavia kuin määrällisessä tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta ja pätevyyttä kohentaa tarkka selostus siitä, miten tutkimus on toteutettu. (Hirsjärvi ym. 2010, 232-232.)

Laadullisen tutkimuksen piirissä edellämainittuja käsitteitä *validiteetti* ja *reliabiliteetti* on kritisoitu, koska ne vastaavat pääasiassa määrällisen tutkimuksen tarpeita. Joissain laadullisen tutkimuksen oppaissa on jopa ehdotettu ko. käsitteiden hylkäämistä tai korvaamista toisilla laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa. Ei siis ole olemassa mitään yksiselitteisiä ohjeita laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista. Tutkimusta pitää arvioida kuitenkin kokonaisuutena, jolloin sen johdonmukaisuus painottuu. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 136,140.) Tämän tutkimustyön luotettavuutta heikentää erityisesti pieni vastausten määrä. Kyselyn kohderyhmään kuului noin 20 henkilöä ja vastauksia saimme useista pyynnöistä ja muistutuksista huolimatta vain kuusi.

Etiikan ja tutkimuksen yhteys on kahtalaista, tutkimuksen tulokset voivat vaikuttaa eettisiin ratkaisuihin, mutta toisaalta myös eettiset kannat vaikuttavat tutkijan työmenetelmiin ja tieteellisessä työssä tekemiinsä ratkaisuihin (Tuomi & Sarajärvi 2013, 125). Eettinen harkinta on osa ammattikäytäntöä, se tarkoittaa ammatilliseen toimintaan liittyvien valintojen, keinojen, kohteiden ja seurausten tutkimista ja käsittelyä (Talentia 2017, 25).

Halusimme alusta lähtien toteuttaa tutkimustyömme hyvin ja eettisesti. Ennen kuin tutkimuslomake lähetettiin vastattavaksi, haimme tutkimuslupaa ko. kunnan varhaiskasvatuksen johtajalta. Tutkimuslomakkeeseen vastaaminen sekä vastausten käsittely on luottamuksellista, eikä vastauksia ja vastaajan henkilötietoja yhdistetä missään vaiheessa. Vastaukset ja yhteystiedot hävitetään tietoturvasta huolehtien tutkimuksen valmistuttua.

6.3 Ammatillinen kasvu ja kehitys

Varhaiskasvatuksen sosionomina ja varhaiskasvatuksen opettajina voimme tarkastella omaa ammatillista kasvuamme ja kehitystämme niin sosionomien kompetensseihin, kuin sosionomin erityisosaamiseen ja vastuisiin varhaiskasvatuksessa peilaten.

Kriittinen yhteiskunnan ja oman toiminnan reflektio on sekä sosionomina että varhaiskasvatuksen sosionominan tärkeää. Sosionomin kompetensseissa mainitaan kriittinen yhteiskunnallinen reflektio (Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen kompetenssit 2016) ja erityisosaamisissa taas oman toiminnan jatkuva reflektio (Talentia 2020). Alussa lähdimme vahvasti ”opettaja suunnittelee, lapset mukana ohjatussa etukäteen suunnittelussa toiminnallisessa tuokiossa” - ajattelusta. Innostuimme miettimään draamaseikkailutuokiota, johon suunnittelimme juonta, hahmoja ja toimintoja. Peilasimme kaikessa rinnalla varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimisen alueiden toteutumista ja opinnoissamme oppimaamme. Jokin kuitenkin tuntui koko ajan hiertävän. Pohdimme runsaasti sitä, miten lasten osallisuus toteutuu ja miten saisimme lasten osallisuuden aidosti toteutumaan draamatoiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Draamallisen työskentelyn tulisi perustua siihen, että kaikki draamassa pääsevät osallistumaan ja ideoimaan yhdessä. Opettaja tuo materiaalin, mutta lapsilla on vapaus kehittää materiaalia omien ideoiden mukaan (Heikkinen 2004, 46).

Ajattelimme, että kasvattajan rooli havainnoijana ja reagoijana on merkityksellinen, mutta silti tuntui hieman päälleliimatulta tulla ulkopuolisena toteuttamaan valmista draamapakettia päiväkotiin. Suunnittelimme vierailevamme kaksi kertaa kehittämiseen tarvitsevamme aineistokeruun takia päiväkodissa. Myös toiminnallisten tuokioiden kautta lasten osallisuus olisi ollut keskeinen tavoite draamaseikkailun suunnittelussa. Edelleen kunnollisen otteen saaminen työhön tuntui haastavalta. Osin tilanteen pakottamana saimme vaihtaa aihetta mielestämme paremmin tämänhetkistä varhaiskasvatusta ja varhaiskasvatussuunnitelmia palvelevaksi. Näkökulmamme ja opinnäytetyömme muututtua

kehittämistyöstä tutkimukselliseksi myös omat ajatuksemme draaman käytöstä muuttivat.

Tutkimuksellinen työ antoi meille huomattavasti enemmän resursseja perehtyä draamakasvatuksen historiaan, leikin ja draaman yhtymäkohtiin, draamakasvatuksen työskentelytapoihin, sekä etenkin siihen, mitä ja miten opitaan ja millainen kasvattajan rooli on on draamakasvatuksen toteuttajana. Pala palalta draamakasvatuksen ydin avautui meille ja etukäteen aikataulutettujen toiminnallisten tuokioiden yhdistäminen draamakasvatukseen väheni. Draamakasvatus avautui meille varhaiskasvattajan kokonaisvaltaisena työtapana, jota kasvattaja käyttää tavoitteellisesti pedagogisen toiminnan pohjana. (Martinez-Abarca & Nurmi 2015,9; 38-41.) Tämän myötä kehitimme osaamistamme varhaiskasvatuksen sosionomin ydinalueilla, eli pedagogiikan, oppimisympäristöjen ja toimintakulttuurin suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin parissa, sekä ilmaisu- ja taidekasvatuksen piirissä, jotka on mainittu sosionomin varhaiskasvatuksen erityisosaamisessa heti ensimmäisinä kohtina (Talentia 2020).

Meille luontevaa on ollut ajatella kasvattajan roolin olevan kaksitahoinen rajojen asettajana ja luovuuden tukijana. Draamakasvatuksessa se tuntuu toteutuvan kuin itsestään, kun kasvattaja on mukana aktiivisena ryhmän jäsenenä ja heittäytyy mukaan lasten ideoihin ja mielikuvitusmaailmaan. Etukäteen tehtyjen suunnitelmien muutokset ja kyky joustaa tuntuvat meille kaikille luontevilta. Vieraan lapsiryhmän kanssa se olisi kuitenkin ollut huomattavan vaikeaa, jos olisimme menneet ohjaamaan draamallisia työskentelyhetkiä vain muutaman kerran suunnittelemamme kehittämistyön tiimoilta. Draamakasvatuksessa keskeistä on juuri turvallisen ilmapiirin luominen (Heikkinen 2004, 46; Malander & Ojala 2013, 22, 24-25, 28; Toivanen 2014, 39). Tätä kautta oivalsimme, miten tärkeää on antaa aikaa turvallisen ilmapiirin luomiselle ja miten haastavaa on luoda turvallaa ilman läsnäolevaa, kiireetöntä vuorovaikutusta.

Kokonaisvaltainen työtapa tuntuu tukevan huomattavasti paremmin sitä, mitä olemme sosionomiopinnoissamme opiskelleet. Valtakunnallisten varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 (OPH) oppimiskäsitys tukee myös vahvasti oppimisen kokonaisvaltaisuutta ja sitä miten lapset oppivat koko ajan ja kaikkialla. Suunnitelmassa korostetaan miten opittavilla asioilla on oltava yhteys lasten kokemusmaailmaan ja lapset oppivat parhaiten kokiessaan olonsa turvalliseksi. Leikki ja sen merkitys on myös nostettu suunnitelmassa tärkeäksi, koska leikki on lapsia motivoivaa ja iloa tuottavaa toimintaa, jossa voidaan oppia monia taitoja ja tietoja. Leikin itseisarvo tulee suunnitelman mukaan ymmärtää varhaiskasvatuksessa ja sen pedagoginen merkitys oppimisessa ja kehityksessä

ja hyvinvoinnissa. (Opetushallitus 2018, 23-24.) Draamakasvatuksessa tämä kaikki on keskeistä. Jokainen oppii draamakasvatuksessa omista kokemuksistaan käsin, lapsi on aktiivinen toimija ja oppimiskokemus syntyy hänen omista lähtökohdistaan (Heikkinen 2005, 20; Sinivuori & Sinivuori 2007, 14-15).

Tasa-arvoinen ja avoin vuorovaikutussuhde lapsiin on meille kaikille tulevassa työtämme yksi tärkeimmistä päämääristä. Draamakasvatuksen periaatteiden mukaisia työtapoja käyttämällä varhaiskasvattajalla on mahdollisuus avoimempaan ja tasa-arvoisempaan vuorovaikutukseen lapsiryhmän ja yksittäisen lapsen kanssa kuin perinteisessä opettajan roolissa ollessaan. Tasa-arvoisuus syntyy, kun kasvattaja ja lapset ovat yhdessä luomassa draaman maailmaa ja kaikki saavat kasvaa tätä kautta omana itsenään (Helenius ym. 2000, 13-14).

Draamakasvatus tuo varhaiskasvattajalle mahdollisuuden kohdata jokainen lapsi yksilöllisesti ja tätä kautta tukea jokaisen lapsen yksilöllistä kehitystä. Olennaista on myös lapsen osallisuuden tukeminen, joka on yksi varhaiskasvatuksen sosionomin erityisosamisen osa-alue. (Talentia 2020.) Draamatyöskentelyssä lapsi voi valita itselleen kiinnostavat näkökulmat ja kasvaa tätä kautta omana itsenään. (Helenius ym. 2000, 13-14). Draamallisten työtapojen käyttämisen pohjana on aina turvallinen ilmapiiri, jossa jokainen lapsi tulee nähdyksi omana itsenään (Toivanen 2014, 37). Avoimen vuorovaikutuksen syntyminen vaatii turvallista ilmapiiriä, jonka luominen vaatii kasvattajalta asian tiedostamista ja jokaisen ryhmän jäsenen huomioimista. Draaman maailmassa jokainen saa olla sellaisessa roolissa, joka on hänelle luontaisin ja jossa hän saa kokea onnistuvansa. Draamatyöskentelyllä voidaan siis tukea lapsen vahvuuksien löytämistä ja hänen äänensä kuulumista ryhmässä.

Meille on ollut myös tärkeää tiedostaa, draamakasvatuksessa myös kasvattaja on uuden edessä ja kasvamassa. Tähän vaaditaan kykyä kestää keskeneräisyyttä ja pystyä muuttamaan omia suunnitelmiaan. Kun kasvattaja hyväksyy keskeneräisyyden ja omat virheensä osana prosessia, myös lapset uskaltavat kokeilla ja mokata. (Malandar & Ojala 2013, 30, 28. ; Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 26; Toivanen 2014, 36.) Draamatoiminta vaatii kasvattajalta siis pedagogista uskallusta ja rohkeutta olla oma itsensä. Jokainen kasvattaja toimii omalla persoonallaan draamakasvatuksessa, eikä ole yhtä oikeaa tapaa. Kasvattaja voi oppia koko ajan lisää draamakasvatuksessa itsestään ja ryhmästään. (Toivanen 2014, 36.) Kasvattajan antama malli kasvavana ja oppivana myös virheitä tekevänä ihmisenä on lapsille draamatyöskentelyssä ensiarvoisen tärkeää. Draamakasvatus tukee siis jatkuvaa kehittymistä myös kasvattajana. Jatkuva ammatillinen

oppiminen on yksi tärkeä sosionomin osaamisalue (Talentia 2020) ja se lisääntyy työn edetessä ja tiedon kasvaessa.

Suomalaisen draamakasvatuksen käsitteiden monimuotoisuuden ja epämääräisyyden ymmärtäminen on tuntunut helpottavalta. Aluksi tuntui, että emmekö vain itse saa tästä aiheesta kiinni ja ymmärrä teoriaa. Pikkuhiljaa, kun useammassa merkittävässä suomalaisessa draamakasvatusta ja -opetusta käsitelleessä teoksessa mainittin se miten terminologian epämääräisyyden takia todella koko oppiaineen ja tieteenalan kehitys on ollut hidasta, aloimme ymmärtää miksi myös meille aihe tuntui alkuun haastavalta. (Owens & Barber 2010, 12; Heikkinen 2002, 12.) Käsitteiden epämääräisyys voi vaikuttaa myös siihen, että vaikka kentällä suhtaudutaan positiivisesti draamakasvatukseen, draamallisia työskentelytapoja saattaa olla haastava ottaa käyttöön. Tärkeä ymmärryksen aihe työn edetessä oli myös ymmärrys siitä miten draamakasvatusta ja leikkiä varhaiskasvatuksessa ei oikeastaan tarvitse erottaa, vaan ne pikemminkin sijoittuvat limittäin. Kasvattajan hypätessä vapaaseen leikkiin mukaan roolissa, muuttuu leikki draamalliseksi leikiksi. (Helenius ym. 2000, 27-28).

Draamakasvatuksen lisäksi opimme opinnäytetyöprosessissa paljon varhaiskasvatuksen sosionomille tärkeitä taitoja yhteistyöstä, aikatauluista ja tavoitteista. Kolmen perheellisen, töitä tekevän aikuisen opinnäytetyöprosessi tuntui ensi alkuun helpolta ja kevyeltä, mutta emme silti välttyneet useilta epätoivon hetkiltä: muuttujia ja haasteita mahtui matkaan monia. Tärkeänä kehittymisen paikkana onkin ollut hyväksyä erilaiset tavat tehdä työtä, sekä erilaisten tavoitteiden yhteensovittaminen käytännössä. Omien rajojen piirtäminen ja niissä pysyttely on kehittynyt, sekä ymmärrys sille, mitä omat tavoitteet oikeastaan ovat käytännössä. Tulevina varhaiskasvatuksen opettajina olemme päivittäin lapsille esimerkkinä. Omalla suhtautumisella toisiin ja itseemme siirrämme myös näitä arvoja eteenpäin. Tämän työn myötä olemme kaikki omaksuneet armollisuutta niin itseämme kuin toisiamme kohtaan. Priorisointi ja tietyissä kohdissa joustaminen, mutta sitten taas itselleen merkityksellisissä kohdissa tiukkana pysyminen on ollut tärkeää oppia tässä turvallisessa ryhmässämme. Olemme saaneet olla erimielisiä, kyseenalaistaa itseämme ja toisiamme, sekä innostua ja rohkaistua toistemme kannustuksesta. Nämä kaikki ovat kullannarvoisia oppeja tulevalla työurallamme varhaiskasvatuksessa.

6.4 Tulosten julkistaminen ja kehittämisideat

Tutkimuksen tulokset julkistetaan tutkimustyön toimeksiantajalle ja Theseus-tietokantaan syksyllä 2020 ja esitellään Turun ammattikorkeakoulussa opinnäytetyön seminaarissa.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin myös, millaista draamakasvatukseen liittyvää materiaalia varhaiskasvatushenkilöstö kokee tarvitsevan työssään. Opinnäytetyössämme nousseita kehittämisideoita lähestymme tässä vahvasti niin kyselyssä nousseiden vastauksen, kuin teoriasta nousseiden oivallusten kautta. Kyselyssä esille nousseita toiveita tuleville kehittämistöille olivat toiminnalliset, helposti sovellettavat ja käytännön läheiset draamalliset materiaalit.

Teoriakirjallisuuden pohjalta meille nousi ajatus, että varhaiskasvatuskentälle tarvittaisi niin yhtenäistä sanastoa kuin yhteistä ymmärrystä siitä, mitä draamakasvatus on varhaiskasvatuksessa. Tästä näkökulmasta koulutukseen ja tietoon perustuvat tulevat opinnäytetyöt tuntuvat tärkeiltä jatkokehitystöiltä. Tulevissa opinnäytetöissä keskiössä olisi mielestämme olennaista olla käsitteistön vakiinnuttaminen ja sen tuominen vahvasti myös varhaiskasvatuksen työkentälle. Osalla kyselyyn vastanneista varhaiskasvattajista draamapedagogiikka on vahvasti käytössä, mutta sen jakaminen koko päiväkodille on varmasti haastavampaa ihan käsitteistön epämääräisyydenkin takia. Draamaprosessi vaatii kuitenkin aina selkeät tavoitteet, suunnittelua ja arviointia sekä koko yhteisön ottamisen mukaan (Walamies 2007, 16). Tulevissa opinnäytetöissä voisi olla hedelmällistä juuri koko työyhteisön draamapedagogiikan kehittäminen. Työyhteisössä voitaisi määrittellä laajemmin koko yksikköä koskevaa draamakasvatuksen käytön lisäämistä tukevaa sanastoa ja kirjata ryhmien tavoitteita ja luoda suunnitelmia ja materiaalia arvioinnin tueksi. Olisi kiinnostavaa tutkia myös sitä, miten draamakasvatuksen mieltäminen vaikuttaa draaman käyttöön.

Tärkeää olisi mielestämme myös kehittää draamaan liittyviä kokonaisvaltaisia työtapoja hoiva- ja siirtymätilanteisiin. Näihin tilanteisiin liittyvissä kehittämistöissä olisi mahdollista käsitellä paremmin menetelmiä pieninä kokonaisuuksina, mutta samalla tukea päivittäistä toimintaa ryhmissä. Draamakasvatusta käsittelevän kirjallisuudessa korostetaan, että draamatyöskentelyä voi käyttää kokonaisvaltaisena pedagogisena työtapana arjen haastavissa tilanteissa (Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 38-41; Toivanen 2014, 8).

Olellnaista olisi löytää keinot, joilla varhaiskasvattajan olisi mahdollista helposti ottaa draamakasvatuksen periaatteet osaksi omaa työtapaansa.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Vastapaino. Riika.

Airaksinen R. & Karkkulainen, M. 2012. Draamakka, vakallinen toiminnallisia kokonaisuuksia. Draamatyö. Tallinna

Airaksinen R. & Okkonen, S. 2006. Teatteria tenaville- lapsi teatterin kokijana. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi

Eskola J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS kustannus. Jyväskylä. Hakkarainen P. 2001. Leikki ja kehitys teoksessa: Karila K. yms (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriisuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus.

Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisalueina – Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Viitattu 17.6.2020. Saatavilla osoitteessa <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/24952/9789513940065.pdf>

Heikkinen, H. 2004, Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille. Kansanvalistuseura. Vantaa.

Heikkinen, H. 2005, Draamakasvatus -opetusta, taidetta ja tutkimusta. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Heinonen, S. 2000. Ilmaisuleikit tarinan talossa: Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa. Väitöskirja. Tampere: TAJU, Tampereen yliopiston julkaisujen myynti. Viitattu 9.4.2020 Saatavilla osoitteessa <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67010/951-44-4858-8.pdf?sequence=1>

Helenius, A. & Lummelehti, L. 2013. Leikin käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Helenius, A., Jäälinoja, P. & Sormunen, H. 2000, Sesam! Avaimia esiopetuksen draamapedagogiikkaan. Atena Kustannus Oy. Jyväskylä.

Hiltunen, M. & Torniainen, L. (toim.). 1998. Naamionuken monet kasvot – Nukketeatteri yhteisöllisenä taidekasvattajana. Rovaniemi. Lapin Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Kariston kirjapaino OY. Hämeenlinna

Huizinga, J. 1984. Leikkivä ihminen Salomaa, S., kolmas painos. WSOY. Porvoo

Jay, J & Kirk, G. 2018. Supporting Kindergarten Children's Social and Emotional Development: Examining the Synergetic Role of Environments, Play, and Relationships. Journal of Research in Childhood Education 10.09.2018. Viitattu 23.5.2020. Saatavilla osoitteessa <https://www.tandfonline.com/doi/figure/10.1080/02568543.2018.1495671?scroll=top&needAccess=true>

Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä – Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki. Gaudeamus.

Karkkulainen, M. 2011. Siivet selkään, draamakengät jalkaan: Kohtaamisia draaman pedagogisilla näyttämöillä. Helsinki: Draamatyö

Kiviniemi, K. 2018 Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS kustannus. Jyväskylä.

- Koivula, M., Siippalainen, A. & Eerola-Pennanen P. (toim.). 2017. Valloittava varhaiskasvatus. Tallinna. Kustannusosakeyhtiö Vastapaino OY
- Kotka, R. 2011. Tarinat tunteiden tulkkina. Toiminnallisia ideoita satujen ja draaman maailmasta. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lindqvist, G. 1998. Leikin mahdollisuudet. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino
- Malander, E. & Ojala, T. 2013. Ipana-impro: Opas osallistavaan satuimprovisaatioon. En handledning i sagoimprovisation. Draamatyö. Helsinki.
- Martinez-Abarca, T. & Nurmi, R. 2015. Loikaten leikkiin – rohkeasti rooliin. Draamakasvatusta 1–7-vuotiaille. Helsinki: Lasten keskus ja Kirjapaja Oy.
- Mouritsen, F. 2002. Child culture – Play culture. Odense. University Press of Southern Denmark.
- Opetushallitus 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Viitattu 12.6. 2020. Saatavilla osoitteessa https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a Viitattu 12.6.2020. Saatavilla osoitteessa https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Owens, A., Barber, K., Korhonen, P. & Airaksinen, R. 2010. Draamakompassi: Prosessidraaman suunnittelu, käytännön työskentely, arviointi ja reflektointi. Suom. R Airaksinen, P Korhonen & P Korhonen. [Uud. p.]. Helsinki: Draamatyö.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Suom. S Palmgren, Juva: WSOY
- Reunamo J. & Kivistö M. Roolileikki ja draamakasvatus. 2014. Teoksessa: Reunamo (toim.) Varhaiskasvatuksen kehittäminen- Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja. Jyväskylä: PS-kustannus
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto Viitattu 15.6.2020. Saatavilla osoitteessa <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>
- Saari, E. 2001. Nukketeatterin taikaa. Helsinki. Timeprint Oy.
- Sinivuori, P. & Sinivuori, T. 2007. Esiripusta arvoihin. Toiminnallinen draamakasvatuskirja. Atena Kustannus Oy. Jyväskylä.
- Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen kompetenssit. 29.4.2016. Viitattu 4.10.2020. Saatavilla osoitteessa: http://www.tamk.fi/documents/10181/809882/SOAMK+KOMPETENS-SIT_2016.pdf/a42b7145-638f4779-84da-e38671ab405a
- Talentia. 2017. Arki, arvot ja etiikka - Sosiaalialan ammattihenkilön eettiset ohjeet. Punamusta Oy. Viitattu 2.7.2020. Saatavilla osoitteessa https://talentia.e-julkaisu.com/2017/eettiset-ohjeet/docs/Talentia_Etiikkaopas_2017.pdf
- Talentia. 2020. Sosionomin erityisosaaminen ja vastuut. Viitattu 17.10.2020. Saatavilla osoitteessa: <https://www.talentia.fi/talentia/talentian-tavoitteet/talentia-vaikuttaa-varhaiskasvatuksessa/sosionomin-erityisosaaminen-ja-vastuut-varhaiskasvatuksessa/>
- Toivanen, T. 2014. Kasvuun! Draamakasvatusta 1-8-vuotiaille. Helsinki. Sanoma Pro Oy.
- Toivanen, T. 2009. Draamakasvatuksen mahdollisuudet varhaiskasvatuksessa. - Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A-L. (toim.) 2009. Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa – Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. . Yliopistopaino Oy. Helsinki. 30 – 35. Viitattu

13.5.2020. Saatavilla osoitteessa <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80314/3ade1cb7-b61e-4c73-b0a8-b0305b3f927b.pdf?sequence=1>

Tombak, Aysem 2014. Importance of Drama in Pre-school Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 143. 372-378. Amsterdam: Elsevier. Viitattu 24.5.2020. Saatavilla osoitteessa <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814044255>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa. Hansaprint Oy.

Unicef www-sivut. Viitattu 30.05.2020. Saatavilla osoitteessa <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>

Valli, R. & Perkilä, P. 2015. Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä. PS-kustannus.

Varhaiskasvatuslaki. 540/2018. Annettu Helsingissä 13.7.2018. Viitattu 6.6.2020. Saatavilla osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

Vilka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Juva. Bookwell Oy.

Walamies, M. 2007. Eettinen kasvu ja dialogisuus draaman näyttämöllä: Valokiilassa päiväkodin draamaprosessi. Väitöskirja. Åbo: Åbo Akademis förlag. Viitattu 19.5.2020. Saatavilla osoitteessa <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/6073/WalamiesMolla.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Sähköisen kyselyn kysymykset

TUTKIMUSKYSYMYKSET

Taustatiedot

Koulutus ja tämänhetkinen ammattinimike?

Minkä ikäisten lasten kanssa työskentelet nyt?

Kuinka monta vuotta olet työskennellyt varhaiskasvatuksessa?

Mitä on draamakasvatus?

Mitä draamakasvatus on mielestäsi varhaiskasvatuksessa?

Mitkä työskentelytavat ovat mielestäsi draamakasvatusta?

Mitä välineitä tarvitaan draamatyöskentelyyn? Miten luodaan draamalle hyvä oppimisympäristö?

Onko draamaleikki sinulle tuttu käsite? Kuvaile, mitä se mielestäsi tarkoittaa.

Draamakasvatus käytännössä

Kuvaile, miten käytät draamakasvatusta lapsiryhmässäsi?

Miksi käytät draamaa työskentelyssäsi? Mitä hyötyä lapselle? Mitä hyötyä ryhmälle? Mitä hyötyä kasvattajalle?

Kuinka usein draamatyöskentely on käytössä lapsiryhmässäsi?

Kuvaile onnistunut kokemus draamatyöskentelystä lasten kanssa? Mitkä tekijät mielestäsi vaikuttivat onnistumiseen?

Mitä haasteita koet draamakasvatuksen käytössä olevan?

Miten päiväkodin oppimisympäristöt ja välineet tukevat draamakasvatuksen käyttöä?

Mitkä tekijät päiväkodin käytännöissä ovat haasteellisia draamakasvatuksen käytön kannalta?

Mitä aiheita on mielestäsi hedelmällistä käsitellä draamakasvatuksen avulla?

Minä draamakasvattajana

Miten kuvailisit itseäsi draamakasvattajana, vahvuudet ja haasteet?

Mikä on mielestäsi kasvattajan rooli draamatyöskentelyssä?

Millaista lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus on kokemuksiesi mukaan draamallisten työtapojen aikana?

Toiveet draamapedagogiikan suhteen tulevaisuudessa

Mikä helpottaisi ottamaan draamakasvatuksen vahvemmin mukaan omaan "pedagogiseen työkalupakkiisi"?

Millaisista draamakasvatuksen opinnäytetöistä hyötyisit parhaiten työssäsi?

	Päätöspöytäkirja	1 (2)
		Tehtävä 01.01.03
		Asianro 10/2020
Varhaiskasvatus	24.4.2020	

Henkilöstöasiat 119 § / 2020

Tutkimuslupa / Mukari, Salminen ja Seppälä**Asianosaiset**

Hanne-Maarit Mukari, Tekla Salminen ja Mia Seppälä

Selostus asiasta

Turun ammattikorkeakoulun varhaiskasvatukseen suuntautuneet opiskelijat Hanne-Maarit Mukari, Tekla Salminen ja Mia Seppälä ovat toimittaneet tutkimuslupa-anomuksen opinnäytetyöstään draamakasvatuksen käytöstä varhaiskasvatuksessa. Tutkimus koskee xxx lastentarhaa. Aineisto kerätään henkilöstölle suunnatulla haastattelulla. Haastattelulomake toimitetaan sähköisenä.

Päätös

Myönnetään tutkimuslupa anomuksen mukaisesti.

Perustelut

Hallintosääntö

Allekirjoitusxxx xxx
varhaiskasvatuksen johtaja**Litteet****Tiedoksi**

Varhaiskasvatus xxx

Postiosalle	Puhelin
Käyntiosalle	Faksi
Sähköpostiosalle	Internet