

**Draamakasvatus lasten sosiaalisen kompetenssin
tukemisen keinona varhaiskasvatuksessa**

Krista Mäenpää

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2020

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Mäenpää, Krista. 2020. Draamakasvatus lasten sosiaalisen kompetenssin tukemisen keinona varhaiskasvatuksessa. Erityispedagogiikan pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 80 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää päiväkodin kasvattajien kokemuksia siitä, miten draamakasvatuksella voidaan tukea lasten sosiaalista kompetenssia ja sitä kautta lapsiryhmän vuorovaikutusta. Tarkoituksena oli myös kuvailla muutosta, jota draamakasvatuksen käyttämisen myötä oletettiin kasvattajien toiminnassa lasten sosiaalisen kompetenssin tukijoina tapahtuvan.

Tutkimuksen lähestymistapa oli laadullinen tutkimus, jossa tieteenfilosofisena näkökulmana oli pragmatismi. Keräsin sen aineiston toimintatutkimuksen menetelmiä käyttäen varhaiskasvatuksen lapsiryhmässä yhden päiväkotiryhmän kasvattajien kanssa kahden kuukauden ajanjaksolla. Lopuksi haastattelin kasvattajia teemahaastattelulla. Aineiston analyysimenetelmänä käytin temaattista analyysia.

Kasvattajien mukaan lasten sosiaalinen kompetenssi lisääntyi hieman tutkimuksen aikana. Sosiaalisen kompetenssin osa-alueista sosiaalisissa taidoissa edistyi lapsen rohkaistuminen sanalliseen mielipiteen ilmaisemiseen. Sosiokognitiivisten taitojen edistyminen näkyi omaehtoisissa esityksissä ristiriitojen näyteltyinä ratkaisuina. Draama lisäsi lasten osallisuutta, mikä voi lisätä heidän motivaatiotaan osallistua sosiaaliseen toimintaan. Kasvattajien toiminnassa tapahtui muutoksia. Tutkimuksen aikana he lisäsivät draaman yhteistä suunnittelua ja lasten osallisuuden mahdollistamista sekä hyödynsivät draaman dokumentointia oman toimintansa ja draaman reflektointiin. Dokumentointi mahdollisti myös lapsille oman toiminnan reflektion ja oppimista lisäävän toiston. Tutkimukseen osallistuneet kasvattajat kokivat tutkimuksen myötä oppineensa uuden, lasten sosiaalista kompetenssia tukevan työskentelymenetelmän.

Asiasanat: Draamakasvatus, varhaiskasvatus, sosiaalinen kompetenssi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	VUOROVAIKUTUS VERTAISRYHMÄSSÄ	8
	2.1 Sosiaalinen kompetenssi	8
	2.2 Vertaisryhmässä toimiminen	11
3	LAPSEN SOSIAALISEN KOMPETENSSIN TUKEMINEN	
	VERTAISRYHMÄSSÄ	13
	3.1 Varhaiskasvattajat sosiaalisen kompetenssin tukijoina	13
	3.2 Draamakasvatus keinona tukea lasten sosiaalista kompetenssia.....	15
	3.2.1 Draamakasvatus	15
	3.2.2 Draamakasvatuksen hyödyntäminen sosiaalisen kompetenssin tukemisessa	18
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET	21
5	TOIMINTATUTKIMUS PÄIVÄKOTIRYHMÄSSÄ	22
	5.1 Tutkimuskonteksti ja osallistujat	22
	5.2 Tutkimusaineiston keruu.....	23
	5.2.1 Toimintatutkimus.....	23
	5.2.2 Ryhmäkeskustelu	25
	5.2.3 Teemahaastattelu.....	27
	5.3 Temaattinen analyysi	29
	5.4 Tutkimuksen eettisyys	35
6	TULOKSET	37
	6.1 Draamakasvatus lasten sosiaalisen kompetenssin tukena	37
	6.2 Kasvattajien toiminnan ja käsitysten muutos	41
7	POHDINTA	50

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	50
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	53
LÄHTEET	57
LIITTEET.....	74

1 JOHDANTO

Lapsi kasvaa syntymästään asti osana yhteisöjä. Hänen hyvinvointinsa liittyykin vahvasti yhteisön hyvinvointiin (Konu 2010, 14). Yksi tärkeistä lapsuuden yhteisöistä on päiväkotiki ja tämän tutkimuksen kontekstina onkin päiväkotiryhmä ja sen vuorovaikutus. Päiväkodissa lapset ovat suuren osan ajasta vertaisryhmässä, jonka vertaissuhteet ovat merkityksellisiä lapsen sosiaaliselle, kognitiiviselle ja emotionaalille kehitykselle (Salmivalli 1998, 12). Sosiaalisesta oppimisesta suuri osa tapahtuu ikätoverien kesken (Bandura 2017, 65).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2019) varhaiskasvatuksen todetaan toteutuvan lasten, henkilöstön ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Sosiaalisia taitoja harjoitellaan toisen asemaan asettumalla, asioita eri näkökulmista tarkastelemalla ja ristiriitoja rakentavasti ratkaisemalla. Tunteita harjoitellaan ilmaisemaan, tiedostamaan, havaitsemaan ja nimeämään. Suunnittelemalla, toteuttamalla ja arvioimalla toimintaa lapset saavat aktiivisesti osallistua ja vaikuttaa sekä oppivat yhteisössä tarvittavia sosiaalisia taitoja. Lisäksi mahdollistetaan taiteellisen ilmaisun, esimerkiksi draaman, kautta tunteiden näkyväksi tekeminen. (OPH 2019, 21–25, 44.)

Lisäksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2018) kasvattajia velvoitetaan rohkaisemaan lapsia hyvään vuorovaikutukseen ja ryhmän jäsenenä toimimiseen sekä tukemaan vertaissuhteiden syntymistä (OPH 2019, 30). Lasten tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn strategioihin vaikuttavat lasten sosiaaliset taidot mutta myös tilannetekijät kuten opettajien osallistuminen sekä vuorovaikutus toisten kanssa (Kurki 2017, 66). Kasvattajilla onkin tärkeä rooli lasten vertaissuhteiden onnistumisen ohjaamisessa (Kennedy 2013).

Kaikki yhteisöllinen tieto on opittua (Kolb 1984, 109). Sosiaalisia taitoja voidaan ja pitää opettaa, harjoitella, vahvistaa ja havainnoida yhteisössä, jossa niitä tarvitaan (Simonsen, Myers, Everett, Sugai, Spencer & LaBreck 2012). Onnistunut vuorovaikutus sekä ihmissuhteiden solmiminen ja

ylläpitäminen edellyttävät sosiaalista kompetenssia (Räisänen-Ylitalo 2015, 19). Laajalahti (2014) nimeää sosiaaliselle kompetenssille rinnakkaiseksi tai lähikäsitteeksi vuorovaikutusosaamisen, Salmivalli (2005, 71) käyttää puolestaan käsitettä sosiaalinen pätevyys. Käytän tässä tutkimuksessa käsitettä sosiaalinen kompetenssi.

Opetushallituksen teettämässä selvityksessä todetaan varhaiskasvattajien olevan lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa merkittäviä toimijoita. Selvityksessä todetaan inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa tarvetta olevan sosioemotionaalisen tuen menetelmien, joista Suomessa on käytössä esimerkiksi Askeleittain, Mututoukka ja tunnemuksu, Ihmeelliset vuodet sekä Papilio, käytön pedagogiselle osaamiselle. (OPH 2017, 8, 33–34 .) Näistä tuen menetelmistä Papiliossa yhtenä osana ovat mukana nuket, joiden avulla opetellaan omien ja toisten tunteiden tunnistamista sekä tunteiden säätelyä (Papilio 2020). Draamaa hyödyntää myös Tools of Mind, jonka tavoitteena on vahvistaa lasten refleksiivistä ajattelua hyödyntäen strukturoitua draamaa ja lasten yhteistyötoimintaa (Blair & Raver 2015).

Draamakasvatus voidaan nähdä maailman ja kulttuurin hahmottamisena ja sillä voidaan luoda näkökulmia ja vaihtoehtoisia mahdollisuuksia esteettisten prosessien kautta (Heikkinen 2002, 15). Tarkoituksena draamassa on positiivisen ja vuorovaikutuksellisen oppimisympäristön luominen, jolloin vuorovaikutteisten ja luovien sosiaalisten suhteiden kautta osallistujat rakentavat tietoa. Osallistujien toimiessa rooleissa ja itsenään he operoivat kokemuksiaan ja luovat uutta tietoa. (Toivanen, Halklahti & Ruismäki 2013.) Havaitseminen on tunnepitoista vuorovaikutusta, joka herättää mielikuvia, muistoja ja havaintoja. Taidekokemus yhdistää havainnon ja yksilöllisen reaktion merkitykseksi. (Dewey 2010, 70, 191, 358).

Draamakasvatusta lasten sosiaalisen kompetenssin tukena on tutkittu melko paljon koulussa, mutta varhaiskasvatuksessa vähemmän. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää päiväkodin kasvattajien kokemuksia draamakasvatuksen käyttämisestä lasten sosiaalisen kompetenssin ja sitä kautta vertaisryhmän sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemisessa. Toisena

tutkimustehtävänä on kuvata kasvattajien toiminnan muutosta toimintatutkimuksessa opitun myötä. Tutkimuksen taustalla on pragmatistinen tieteenfilosofia ja olennaista on myös tutkimuksen hyödyllisyys siihen osallistuville kasvattajille.

Toimintatutkimuksessa käytännöllistä tietoa luodaan ja samalla muutetaan käytäntöjä (Reason 2003). Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena toimintatutkimuksena yhdessä päiväkotiryhmässä, jonka kasvattajat ohjasivat seitsemän lapsen pienryhmälle draamakasvatusta kahden kuukauden ajanjaksolla. Tutkimuksen aineistona käytettiin toimintatutkimuksen ryhmäkeskusteluja ja kasvattajien yksilöllisiä teemahaastatteluja. Niiden litterointeja analysoitiin temaattisella analyysillä.

2 VUOROVAIKUTUS VERTAISRYHMÄSSÄ

2.1 Sosiaalinen kompetenssi

Ryhmän taidot olla vuorovaikutuksessa vaikuttavat myös yksittäisen lapsen vuorovaikutuksen sujumiseen (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 284). Yksittäisen lapsen sosiaalinen kompetenssi puolestaan vaikuttaa siihen, miten lapsi tulee hyväksytyksi vertaisryhmässä (McDowell & Parke 2009).

Sosiaaliselle kompetenssille ei ole yhtä määritelmää, vaan eri tutkijat ovat määritelleet sitä eri tavoin. Rubin & Rose-Krasnor (1992) määrittävät sosiaalisen kompetenssin kyvyksi saavuttaa henkilökohtaisia tavoitteita sosiaalisessa vuorovaikutuksessa säilyttäen kuitenkin myönteisen suhteen toisten kanssa. Syrjämäen (2019, 28) mukaan sosiaaliseen kompetenssiin sisältyvät ominaisuudet ja taidot, joiden avulla tulee hyväksytyksi ja onnistuu vuorovaikutuksessa vertaisryhmässä. Poikkeus (2020, 86) liittää sosiaalisen kompetenssin taidoiksi sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, itsesäätelyn ja tunnetaidot, kiintymyssuhteet ja osallisuuden sekä minäkuvan, itsetunnon, odotukset ja uskomukset. Salmivalli (2005, 72–74) toteaa näkökulmien sosiaaliseen kompetenssiin voivan painottua eri tutkimuksissa. Näiksi näkökulmiksi hän listaa sosiaaliset taidot ja sosiokognitiiviset taidot, emootiot ja niiden säätelyn, motivaation sekä kontekstin (Salmivalli 2005, 72–74). Käytän näitä Salmivallin näkökulmia myös tässä tutkimuksessa.

Sosiaaliset taidot ovat tärkeitä sosiaaliselle ja psykologiselle hyvinvoinnille (Segrin & Givertz 2003, 135). Sosiaaliin taitoihin sisältyy kaikki käyttäytyminen, joita lapset käyttävät toisten kanssa (Kennedy 2013). Sosiaalisten taitojen ulottuvuuksia ovat Caldarellan ja Merrellin (1997) mukaan toverisuhteet, itsesäätely, tehtäväsuuntautunut toiminta, tottelevaisuus ja assertiivisuus eli rajoista huolehtiminen ja asioiden esille nostaminen. Sosiaalisia taitoja ovat esimerkiksi yhteistyö, keskustelun aloittaminen, konfliktien hoitaminen hallitsemalla tunteita ja yhteiseen ongelman ratkaisuun osallistumalla (Kennedy 2013), auttaminen ja assertiivisuus (Poikkeus 2020, 86), sääntöjen noudattaminen

ja sensitiivisyys toisten tunteille (Caldarella & Merrell 1997). Sosiaalsiin taitoihin sisältyy myös kommunikointi sanallisesti ja non-verbaalisesti tilanteeseen ja kuulijalle sopivalla tavalla tehokkaasti (Kelly 2017.) Lasten tarvitsemia sosiaalisia taitoja ovat taito vetää muita puoleensa, antaminen ja jakaminen, kysyminen ja kyseleminen, ideointi, kannustaminen ja muiden arvostaminen (Mejah, Bakar & Amat 2019). Salmivalli (2005, 84–85) kuitenkin korostaa sosiaalisten taitojen olevan kontekstisidonnaista käyttäytymistä ja kontekstin tulkintaan tarvitaankin puolestaan sosiokognitiivisia taitoja.

Sosiokognitiivisia taitoja ovat kyky osuvien havaintojen, päätelmien ja tulkintojen tekemiseen sosiaalisista tilanteista (Salmivalli 2005, 87). Sosiokognitiivisiksi taidoiksi voidaan määrittää myös toisen näkökulman tunnistaminen ja erottaminen sekä sen huomaaminen, että samastakin tilanteesta voi olla eri näkökulmia ja näiden vertaaminen, yhdistäminen ja huomioon ottaminen yhtäaikaisesti (Van Manen, Prins & Emmelkams 2001). Sosiokognitiiviset taidot kuten empatia ja mielen teoria ovat olennaisia jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa, yhteistyössä ja kulttuurisessa oppimisessa (Goldstein & Winner 2012).

Emootioilla käsitetään usein sosiaalisesti ja kulttuurisesti opittuja tunteita (Kivimäki, Kolehmainen & Sumiala 2010). Emootiot ja niiden säätely sosiaalisen kompetenssin näkökulmana esiintyy tutkimuksissa myös käsitteenä tunteet ja tunteiden säätely (Salmivalli 2005, 73), joita käsitteitä käytän tässä tutkimuksessa. Tieto tunteista ja taito säädellä tunteita ovat merkittävästi yhteydessä vuorovaikutustaitoihin (Denham ym. 2003). Tunnetietoisuus voidaan jakaa tunteiden tunnistamiseen ja tilanteen tunnistamiseen (Sette, Spinrad & Baumgartner 2017; Mostow, Izard, Fine & Trentacosta 2002) tai tunteiden ilmaisuun, tietoon tunteista ja tunteiden säätelyyn, joita tarvitaan koettujen ongelmatilanteiden ja negatiivisten reaktioiden säätelyssä (Denham ym. 2003). Tunteiden säätelytaito liittyy jopa tunteiden ilmaisua vahvemmin lapsen sosiaaliseen kompetenssiin (Denham ym. 2003). Lapsilla tunteiden tunnistaminen (toisin kuin tilanteen tunnistaminen) on yhteydessä sosiaalisesti sopivaan käyttäytymiseen ja toverisuusioon (Sette ym. 2017). Toisaalta tieto

tunteista ja tunnemotivaatioista sekä tunteiden käyttämisestä prososiaalisesti edeltää tunteiden todellista havaitsemista ja nimeämistä (Mostow ym. 2002). Pääosin positiivisia tunteita näyttävistä lapsista on toisten lasten helpompi pitää ja aikuisten saada positiivinen vaikutelma (Denham ym. 2003; Mcdowell & Parke 2009).

Motivaatio sosiaalisen kompetenssin näkökulmana käsittelee lapsen tavoitteita ja tärkeänä pitämiä asioita vertaisten kanssa toimiessa (Salmivalli 2005, 74). Motivaatio kytkeytyy vahvasti sisäisiin, psykologisiin tarpeisiin eli kompetenssin, autonomian ja yhteenkuuluvuuden tarpeisiin. Tekemisen kokemiseen mielenkiintoiseksi tai tärkeäksi vaikuttavat aiemmat kokemukset tarpeiden tyydyttämisestä. (Deci & Ryan 2000.) Osallisuus lisää luottamusta omiin vaikutusmahdollisuuksiin (Kirby, Lanyon, Cronin & Sinclair 2003). Positiivinen käsitys vertaisista lisää sosiaalisia tavoitteita kuten läheisyyttä (Ojanen, Aunola & Salmivalli 2007).

Konteksti sosiaalisen kompetenssin näkökulmana vaikuttaa lapsen asemaan ryhmässä ja hänen käyttäytymisestään tehtyihin tulkintoihin (Salmivalli 2005, 74). Lapsi kasvaa välittömän, muuttuvan ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa siihen sopeutuen ja sitä muuttaen (Bronfenbrenner 2017, 222). Lapsi myös valitsee ja luo tilanteita sekä toiminnan olosuhteita vaikuttaen näin ympäristönsä laatuun (Bandura 2012, 15). Tieto ympäristöstä vaikuttaa myös lasten päämääriin ja niiden saavuttamiseksi valittuihin keinoihin (Rubin & Rose-Krasnor 1992). Aiemmat kokemukset vuorovaikutuksesta vuorovaikutuskumppaneiden kesken vaikuttavat yksilöiden toimintaan (Poikkeus 2020, 84). Yksilöiden minäkäsitys vaihtelee eri konteksteissa ja sitä voidaan vahvistaa merkityksellisten toisten suhteen kyseisessä kontekstissa (Harter ym. 1998) kuten päiväkotiryhmän jäsenenä toimimiseen. Konteksti on merkityksellinen tuettaessa lasten sosioemotionaalisia tarpeita sen sijaan että kohdennettaisiin tukitoimet yksittäiseen lapseen (Viitala 2014, 169).

Sosiaalinen kompetenssi rakentuu siis vuorovaikutuksessa ja on tilanteittain muuntuva (Poikkeus 2020, 86). Sen oppimista tapahtuu läpi elämän kaikilla elämänalueilla sekä formaaleissa että informaaleissa ympäristöissä ja

oppiminen kohdistuu ihmisten väliseen kanssakäymiseen (Laajalahti 2014, 12–19). Sosiaalisen kompetenssin kehittyminen vahvaksi on tärkeää lasten jokapäiväiselle hyvinvoinnille ja luo pohjaa kaikelle myöhemmällekkin kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle (Barblett & Maloney, 2010). Vertaisryhmässä lapset tarvitsevat sosiaalista kompetenssia esimerkiksi leikkiin osallistumiseen (Syrjämäki 2019, 59).

2.2 Vertaisryhmässä toimiminen

Vertaissuhteissa toimimisen taidot koostuvat neljästä taidon osa-alueesta: tilanteenmukaisesta vuorovaikutuskäyttäytymisestä, vuorovaikutuksen ylläpitämisestä ja vertaisten tukemisesta, vuorovaikutukseen liittymisestä sekä toisten huomioon ottamisesta. Vertaissuhdetaitojen vahvimpia selittäjiä ovat vuorovaikutuksen ylläpitäminen ja vertaisten tukemisen taidot. (Laaksonen 2014, 30–31.) Vuorovaikutusosaaminen tarvitsee harjoittelemista, mikä onnistuu vain, jos lapsi pääsee osalliseksi vertaisryhmän toiminnassa (Laaksonen 2014, 20). Sisarukset ja vertaiset vaikuttavat lasten itsesäätelystrategioiden käytön onnistumisen määrään toimiessaan emotionaalisen tuen lähteenä, emotionaalisten kontrollointitaitojen malleina ja harjoittelukumppaneina (Fox & Calkins 2003). Vertaisryhmästä vetäytyvä tai esimerkiksi aggressiivisen käyttäytymisen vuoksi vertaisryhmän torjumaksi tullut lapsi voi joutua negatiiviseen kierteeseen, jolloin taidot eivät harjoittelumahdollisuuksien vähäisyydestä johtuen pääse kehittymään. (Laaksonen 2014, 20.)

Vertaisryhmässä toimiessa myönteinen käsitys itsestä on positiivisesti yhteydessä vaikuttamistavoitteisiin ja myönteinen käsitys vertaisista on positiivisesti yhteydessä ryhmään liittymisen tavoitteisiin ja myönteisten suhteiden luomiseen (Salmivalli, Ojanen, Haanpää & Peets 2005; Ojanen ym. 2007). Käsitukset omista sosiaalisista yhteyksistä toisten kanssa, positiiviset tunteet ja fyysinen terveys muodostavat keskenään myönteisesti kasvavan kehän (Kok ym. 2013). Positiivinen käsitys itsestä ja vertaisista lisää myös tavoitteiden yhteisöllisyyttä (Salmivalli ym. 2005). Kokemus osallisuudesta vahvistaa

toimijuutta yhteisössä (Rasku-Puttonen 2006, 113). Kasvattajien tehtävänä onkin toimia osallistumisen tukijoina (Laaksonen 2014, 20).

3 LAPSEN SOSIAALISEN KOMPETENSSIN TUKEMINEN VERTAISRYHMÄSSÄ

3.1 Varhaiskasvattajat sosiaalisen kompetenssin tukijoina

Sosiaalisen kompetenssin vahvistaminen varhaiskasvatuksessa voi tukea lapsen itsetuntoa sekä myöhempää kouluviihtyvyyttä ja koulun kiinnittymistä jopa toiselle asteelle asti (Manninen 2018, 91 – 92). Poikkeus (2020, 100) korostaa, että sosiaalisia, sosiokognitiivisia ja tunnetaitoja tulisi harjoitella koko ryhmän kanssa säännöllisesti ja huolehtia yhteisöllisyydestä arjessa. Varhaiskasvatuksessa lasten sosiaalista kompetenssia voidaan tukea edistämällä positiivista vuorovaikutusta, osallisuutta ja osoittamalla lämpimiä tunteita (Brophy-Herb, Lee, Nievar & Stollak 2007). Lasten osallisuuden kokemusta puolestaan lisää sosiaalisten, tunteiden hallinnan ja vuorovaikutuksen taitojen edistäminen (Kuorelahti ym. 2012, 285). Myös positiivisia sosiaalisia vertaissuhteita sekä lasten ja aikuisten välisiä suhteita tulisi edistää (Bayat 2011). Myönteistä ryhmähenkeä voi vahvistaa pari- ja pienryhmätehtävillä (Laaksonen 2014, 41). Ongelmat vertaissuhteissa ovat helposti näkyvän käyttäytymisen taakse piiloon jääviä ja ammattilaisten olisikin tärkeää tunnistaa sosiaalinen kompetenssi osana vertaissuhteita (Neitola 2011, 241).

Sosiaalisia taitoja on mahdollista lisätä leikin kautta (Hart Barnett 2018). Muiden malli on tehokas keino käyttäytymismuotojen vakiinnuttamisessa, mutta ulkoisen ohjauksen lisäksi lapsen kyky itseohjaukseen on tärkeä. Käyttäytymisnormien omaksumiseen vaikuttavat sääntöjen suora ohjaus, merkittävien ihmisten käyttäytymiseen kohdistama hyväksyvä tai paheksuva palaute sekä muiden malli. Näistä lapsi rakentaa itselleen yleiset normit. Epäjohdonmukaisuus monimutkaistaa tätä prosessia. (Bandura 2017, 32, 50, 53.)

Myös sosiokognitiivisten taitojen kehittyminen tarvitsee ohjausta. Itseohjautuvaan oppimiseen voidaan ohjata tarjoamalla käsitteellisiä työkaluja tiedonhankintaan ja arkielämän tilanteiden kohtaamiseen (Bandura 2017, 22). Lisäksi olisi hyvä keskustella lasten kanssa strategioista tilanteissa, joissa on

vaikeuksia liittyä leikkiin (Laaksonen 2014, 41). Lapsille merkittävät ihmiset vaikuttavat lasten ajatteluun eri asioista. Omien ajatusten ja kokemusten reflektointi mahdollistaa muutokset ajatteluun. (Bandura 2017, 22, 60.)

Kasvattajien oikea-aikainen tuki ja ympäristön jäsentäminen auttavat lapsia tunnesäätelyssä ja tunteisiin reagoimisessa (Fox & Calkins 2003).). Lapset voivat hyötyä päiväkodissa etenkin tunteiden säätelykeinojen ja prososiaalisesti vertaisille vastaamisen taitojen opettamisesta (Denham ym. 2003). Tunteista puhuminen on tärkeää, sillä sen kautta tunteet saavat oikeutuksen ja luvan ilmaisulle (Lintunen 2017).

Tietoisuus lasta motivoivista seikoista auttaa kasvattajia tukemaan lasta. Havainnoimalla lapsen käyttäytymistä, ajattelua ja ympäristöä, voidaan pohtia vaikuttamisen keinoja (Bandura 2001). Kuulluksi tuleminen lisää ymmärrystä itsestä ja myös halua muuttaa omaa käyttäytymistä tarvittaessa (Lintunen 2017). Tärkeää on vahvistaa lasten positiivista käyttäytymistä tukevia taitoja (Epstein ym. 2008, 6) positiivisen palautteen kautta ja havainnoimalla, vahvistaako esimerkiksi vertaisten huomio lasten käyttäytymistä (Bayat 2010).

Varhaiskasvatuksen kontekstissa lapset toimivat vertaisryhmässä, jota ohjaa kasvattajatiimi. Hyvin yhdessä työskentelevä tiimi, joka jakaa yhteisen filosofian ja vision, tuottaa yhdessä myös hyvin koordinoituja, suunniteltuja ja arvioituja kokemuksia lapsille. (Epstein, Atkins, Cullinan, Kutash & Weaver 2008, 6; Mclaughlin, Aspden & Mclachlan 2015.) Ympäristö vaikuttaa osittain lasten käyttäytymismuotojen kehittymiseen ja aktivoitumiseen. Lapsi oppii paljon havainnoimalla muiden toimintaa sekä toiminnasta saatua positiivista tai negatiivista palautetta. Merkitystä on myös muiden tunneilmauksilla. Hyvän mielen ilmaukset kuten hymyt saavat myönteisen asiantilan merkityksen ja vihaisuus alkaa merkitä epäsuotuisaa kokemusta. Vertaiset ovat merkityksellisiä malleja oman pystyvyyden arvioinnin opettelussa. (Bandura 2017,15, 28, 37, 65.)

3.2 Draamakasvatus keinona tukea lasten sosiaalista kompetenssia

3.2.1 Draamakasvatus

Tämän tutkimuksen keskiössä on kasvattajien lapsiryhmän kanssa toteuttama draama, josta käytetään kirjallisuudessa käsitteitä draamapedagogiikka ja draamakasvatus. Draamapedagogiikkaa on kaikki kasvatuksellisessa kontekstissa tehtävä draama (Saarinen & Takala 2016), joka opetuksessa ja tutkimuksessa jakautuu ryhmässä toteutettavaan, yhdessä ideoita jakavaan osallistavaan teatteriin, yleisöä aktivoivaan soveltavaan teatteriin ja esittävään teatteriin (Toivanen 2015, 10). Heikkinen (2002, 14) käyttää käsitettä draamakasvatus, jolla hän kattaa koulujen oppimisympäristöissä tehtävän draaman ja teatterin. Draamakasvatuksessa yhdistyvät teatteri, leikki ja kasvatus, jossa tärkeintä ovat luovat ratkaisut, jotka on tuotettu draaman työtavoilla (Toivanen 2012). Heikkinen (2002, 17; 2005, 24) määrittelee draamakasvatuksen draamapedagogiikkaa laajemmaksi käsitteeksi ja draamakasvatuksen ryhmäprosessiksi, jossa tuotetaan oivalluksia ja kokemuksia. Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä draamakasvatus ja ymmärretään se Heikkisen (2002, 17; 2005, 34) määritelmän mukaisesti ryhmäprosessiksi ja Toivosen (2012) määrittelemällä tavalla teatteriksi, leikiksi ja kasvatukseksi sekä luovien ratkaisujen tuottamiseksi draaman työtavoilla.

Draamassa oppiminen tapahtuu kollektiivisesti yhdessä (Laakso 2004, 20) ja siinä yhdistyvät toiminnallisuus, ilmaisullisuus, fyysisuus, vuorovaikutus ja spontaanisuuden korostaminen (Lindqvist 2005, 10). Tämä tukee lapsille luontaista tekemällä ja aktiivisesti kehoa käyttämällä oppimista (Dewey 1916, 217). Draamassa oppiminen toteutuu tarinallisesti, toiminnallisesti sekä kokemuksellisesti ja se mahdollistaa oppimisen konstruoinnin (Toivanen 2012), jolloin oppija on sekä yksilönä että ryhmän jäsenenä aktiivinen todellisuutensa rakentaja (Puolimatka 2002, 32–33). Draama kehittää osallistujien tietoisuutta ja kykyä oman elämän sosiaaliseen toimijuuteen (Wright 2011). Heikkinen toteaaakin draaman olevan paitsi taidetta myös oppimista ja tutkimista

(Heikkinen 2005, 33). Kokemuksellisuus voi sitouttaa ja voimistamalla oppijoiden tunnetilaa voidaan lisätä sekä merkityksellisyyttä että muistettavuutta (Wolfe 2006, 39). Taide on tie tunteisiin ja niiden kautta sekä yksilölliseen että yhteisölliseen itseymmärrykseen. Draama osana taidetta mahdollistaa yhteyden tunteisiin, joille puhuttu kieli ei yllä. (Häkämies 2005, 146, 153.) Draamassa oppiminen etenee spiraalimaisesti (Laakso 2004, 181).

Toisaalta lapselle kokemus draamaan osallistumisesta voi olla draaman laatua merkittävämpi kokemus. Draaman kautta voi myös oppia erilaisten näkökulmien pohtimista, mikä tukee suvaitsevaisuutta. (Rasmussen 2010.) Draamatyöskentely voidaan nähdä yhteisen näkemyksen, intersubjektiivisuuden, harjoitteluksena eikä ilman yhteistä näkemystä ole yhteistä draamaa (Viirret 2018). Näytellessään lapsella on mahdollisuus olla luova kehittääkseen sosiaalisia, emotionaalisia, fyysisiä ja älyllisiä kykyjään. Draamallisessa leikissä lapsella mahdollisuus tutkia, miten olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa sekä miten erottaa mielikuviutus ja todellinen maailma. (Schonmann 2002, 140.) Lapset leikkivät todellisuutta sellaisena kuin sen pitäisi olla, eivät vain toista näkemäänsä. Luovan mielikuviutustilanteen voidaan ajatella kehittävän abstraktia ajattelua. Leikki luo lähikehityksen vyöhykkeen, jossa lapsi pystyy toimimaan yli tavallisen, tiedostamattoman käyttäytymisensä sekä pystyy eniten säätelemään toimintaansa. (Vygotsky 1979, 95–103.) Myös draama sisältää mielikuviutustilanteita, mutta säännöt hallitsevat enemmän kuin leikissä (Lobman & Clark 2015). Sitoutumista draamaan helpottavat mielenkiintoinen aihe, draamasopimus ja esteettinen kahdentuminen. Draamasopimukseen sisältyy ymmärrys roolin ottamisesta ja ottamattomuudesta, luvista ja vastuista leikillisessä ja jaetussa draamamaailmassa sekä vapaaehtoisuudesta jokaisen omassa roolityössä. Rooli auttaa osallistujia toimimaan kokonaisvaltaisesti. (Viirret 2018.) Samalla roolin ja todellisen minän yhtymäkohdassa mahdollistuu merkityksellinen oppiminen (Østern 2000, 7). Oppimisen kannalta merkityksellistä on kokemustiedon käsittely jälkikäteen (Heikkinen 2002, 132).

Toivanen (2002, 27) viittaa Rasmusseniin (1990), joka on jakanut draaman ja teatterin opetuksen painotukset kolmeen pääsuuntaukseen: oppijan yksilöllistä kasvua ja kehitystä painottavaan epistemologiseen suuntaukseen, taidekasvatukselliseen suuntaukseen ja vuorovaikutusta korostavaan suuntaukseen, jossa tavoitteena on oppia yhteistyötä, vastuuntuntoa sekä kommunikaatio- ja ryhmätaitoja. Rusanen (2002, 45) puolestaan jakaa teatteritaiteen esittävään ja osallistavaan teatteriin, joista osallistavaa teatteria kutsuu myös draamakasvatukseksi. Tässä tutkimuksessa painottuvat vuorovaikutusta korostava suuntaus ja osallistava teatteri.

Osallistavan teatterin muotoja ovat esimerkiksi prosessidraama, theatre-in-education (TIE), yhteisöteatteri, foorumiteatteri (Rusanen 2002, 46; Heikkinen & Viirret 2003, 6), sosiodraama ja lapsiteatteri (Teerijoki ja Lintunen 2001), joilla pyritään moninäkökulmaisuuuteen ja eri merkityksiin (Heikkinen & Viirret 2003, 7). Osallistavan draaman moderneista genreistä esimerkiksi prosessidraama voidaan nähdä tyypillisenä esimerkkinä sosiaalisesta konstruktivismista (Rasmussen 2010). Prosessidraamassa osallistajat sitoutuvat ohjattuun improvisaatiosarjaan, jossa korostuu yhdessä löytäminen ja idean kehittäminen. Tavoitteena on rakentaa sitoutumisen, empatian ja ongelmanratkaisun taitoja. Prosessidraamassa toimintaperiodia seuraa reflektointiperiodi, jotta osallistujien on aina mahdollista linkittää fiktiota ja jokapäiväistä elämää. Toinen avaintekijä prosessidraamassa on opettajan rooli mahdollistajana tai edistäjänä roolissa tai rooleissa. (Kana & Aitken, 2007.) Opettaja työskentelee prosessidraamassa yksin ryhmän kanssa (Heikkinen 2003, 12). Prosessidraama pedagogisena lähestymistapana luo mahdollisuuksia etäännytettyjen tunteiden luomiseen, joiden osallistajat tietävän olevan mielikuvitusta. Tunteet, myös näytellyt, vaikuttavat lasten ajatteluun ja puheeseen. (Dunn & Stinson 2012.)

TIE (theatre-in-education) on suunniteltu vahvistamaan lasten kykyä tunnistaa ja ratkaista draamassa kuvattuja ongelmia luomalla ideoita ongelmanratkaisuun sekä draamaan osallistumisen kautta toteuttaa näitä ideoita (Mages 2010). Siinä ovat mukana sekä esittävä että osallistava teatteri (Rusanen 2002, 47). Osallistujilla on mahdollisuus osallistua kehittämään

tarinaa. Alkuun katsotaan teatteriryhmän esitys, jota seuraa työpajatyöskentely, jossa alkuun katsottua esitystä työstetään lasten kanssa draaman keinoin. Työpajojen jälkeen tehdään lasten kanssa jälkitehtäviä ryhmän omien aikuisten kanssa. (Heikkinen 2003, 12.)

Sosiodraama puolestaan on taideperustainen, toimintasuuntautunut keino lisätä lasten ymmärrystä meitä ympäröivästä maailmasta. Siinä osallistujat muotoillevat itse ideoita ja kokeilevat niitä hyläten tai hyväksyen kokemuksesta opittu. (Pecaski McLennan 2012). Sosiodraamassa käytetään roolileikkiä ja improvisaatiota, joiden avulla osallistujat voivat tarkastella, analysoida ja ratkaista jokapäiväisiä sosiaalisia ongelmia (Moreno 1943). Käsiteltävä yhteisöllinen teema voi nousta opetusryhmästä tai olla etukäteen sovittu. Roolit ja niiden välinen vuorovaikutus ovat kuitenkin ryhmän itseilmaisua. (Aitolehti 2008, 111–112.)

Nukkejen käyttö mahdollistaa turvallisen keinon lähestyä draamaa, sillä nukke toimii vieraannuttavana elementtinä. Huomio on nukessa, ei lapsessa. (Toivanen 2015, 57.) Nukketeatterissa nukke tuo esitykseen vain sen, minkä esittäjä haluaa, eikä sillä ole esityksen ulkopuolella identiteettiä. Nukketeatterissa on ihmisteatteria vähemmän non-verbaalia kommunikaatiota. (Currell 1999, 9.) Nukketeatteriesitykset voivat toimia lähtökohtana pitkäkestoiseen leikkiin (Stenberg 2018, 81).

3.2.2 Draamakasvatuksen hyödyntäminen sosiaalisen kompetenssin tukemisessa

Draamaa on hyödynnetty erilaisissa interventioissa. Interventioita on toteutettu etenkin kouluissa esimerkiksi kiusaamiseen liittyen (O'Toole & Burton 2005). Monet interventioista liittyvät lasten sosiaalisen kompetenssin tukemiseen.

Draamallista, ohjattua mielikuvitusleikkiä käyttäen voidaan lisätä sosiaalisen käyttäytymisen joustavuutta (Schellenberg 2004). Draamatyöpajoihin osallistuneilla ryhmätyöskentelytaidot kasvoivat (Catterall 2007). Prosessidraamalla voidaan vahvistaa oppilaiden sosiaalisia taitoja ja vähentää

antisosiaalista käyttäytymistä (Kemppainen, Joronen, Rantanen, Tarkka & Åstedt-Kurki 2010; Joronen, Konu, Rankin & Åstedt-Kurki 2012).

Mielikuvituksen harjoittelu voi edistää toiminnanohjauksessa tärkeitä työmuistia, inhibitiota, joustavuutta ja suunnittelua (Carlson, White & Davis-Unger 2014). Ohjattua, draamallista mielikuvitusleikkiä käyttäen voidaan lisätä empaattisuutta (Goldstein & Winner 2012). Sosiodraamassa ratkaisujen muodostaminen voi tukea sosiokognitiivisia taitoja ja esimerkiksi leikkiin mukaan ottamista (Zacharias & Moreno 2006.). Draamainterventiolla on myös saavutettu merkittävää roolinottokyvyn, sanaston ja minäkäsityksen kasvua (Wright 2006) sekä kasvua ongelmanratkaisutaidoissa ja metakognitiivisissa taidoissa (Catterall 2007). Toisten asemaan asettuminen rooleissa sekä niitä katsoessa on lisännyt empatiakykyä (Rusanen 2002, 183).

Draamakasvatuksessa voidaan roolin kautta käsitellä haastavia asioita turvallisesti ja harjoitella henkilökohtaisesti vaikeaksi näyttää koettuja tunteita (Heikkinen 2002, 132). Osallistuminen näyttelemiskoulutukseen voi kehittää osallistujien tunteidensäätelytaitoja vähentämällä tunteiden säätelykeinona niiden tukahduttamista (Goldstein, Tamir & Winner 2013). Ohjattua, draamallista mielikuvitusleikkiä käyttäen voidaan lisätä tunteiden säätelytaitoja (Goldstein & Lerner 2018). Prosessidraamainterventiolla voidaan lisätä empatian, vastavuoroisuuden ja tunteiden ymmärtämisen ilmaisuja (Joronen, Häkämies & Åstedt-Kurki 2011).

Draamatyöpajoihin osallistuneilla minäpystyvyys kasvoi kuten myös positiivinen asenne draamaa kohtaan (Catterall 2007). Draamatyöskentely voi myös lisätä sovittuihin sääntöihin sitoutumista, kun osallistujat huomaavat sen olevan palkitsevaa ryhmän toimivuudelle. Myös itsetuntemus, itsetunto ja keskittymiskyky sekä rohkeus esiintymiseen ja sosiaalisissa tilanteissa toimimiseen voi lisääntyä. (Rusanen 2002, 182–183.)

Ohjattua, draamallista mielikuvitusleikkiä käyttäen voidaan lisätä positiivista vuorovaikutusta (Goldstein & Lerner 2018). Sosiodraamaintervention myötä lapset käyttivät enemmän toisia arvostavia huomautuksia. (Zacharias & Moreno 2006). Aikuisten ja lasten työskentely

samanarvoisina yksilöinä teatteriprosessissa voi lasten ja aikuisten arvion mukaan kehittää vuorovaikutustaitoja, itseluottamusta ja vapautumista (Toivanen 2002, 213). Pienillä lapsilla aikuisen ohjaamaan draamaleikkiin osallistumisen todettiin vähentävän pienten lasten ahdistusta, mikä liittyy positiivisen vertaisvuorovaikutuksen lisääntymiseen ja negatiivisen vertaisvuorovaikutuksen vähenemiseen (Goldstein & Lerner 2018).

Opettajaopiskelijoiden improvisaatiointerventiolla saatiin lisättyä opiskelijoiden pystyvyyskäsitystä tehokkaana vuorovaikuttajana sosiaalisissa tilanteissa. Tämä on tärkeää tulevien opettajien opettaja-oppilas vuorovaikutuksen kannalta, sillä se vaikuttaa oppilaiden motivaatioon sekä akateemisten ja sosiaalisten taitojen kehittymiseen. (Seppänen, Tiippana, Jääskeläinen, Saari & Toivanen 2019.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää päiväkodin kasvattajien kokemuksia draamakasvatuksen käyttämisestä lasten sosiaalisen kompetenssin ja sitä kautta vertaisryhmässä tapahtuvan sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemisessa. Sosiaalinen kompetenssi on yhteydessä lapsen hyvinvointiin (Junttila, Vauras & Laakkonen 2007) ja sitä tukevien menetelmien tutkiminen on siksi tärkeää. Toimintatutkimuksessa keskeistä on osallistujien oppiminen (Kuula 2006) ja tässä tutkimuksessa toisena tutkimustehtävänä on kuvata kasvattajien toiminnan muutosta toimintatutkimuksessa opitun myötä. Olennaista on myös tutkimuksen hyödyllisyys siihen osallistuville kasvattajille.

Aiemmat tutkimukset draamakasvatuksesta lapsiryhmän vuorovaikutuksen tukena ovat kohdistuneet lähinnä kouluikäisten draamakasvatukseen, minkä vuoksi keskityn tutkimuksessani varhaiskasvatusikäisten draamakasvatukseen.

Tutkimustehtävää jäsenin seuraavilla tutkimuskysymyksillä:

1. Miten päiväkodin kasvattajat ajattelevat draamakasvatuksen tukevan lasten sosiaalista kompetenssia?
2. Miten draamakasvatuksesta lasten sosiaalisen kompetenssin tukena opittu muuttaa toimintatutkimuksessa kasvattajien toimintaa?

5 TOIMINTATUTKIMUS PÄIVÄKOTIRYHMÄSSÄ

5.1 Tutkimuskonteksti ja osallistujat

Toteutin tutkimuksen tammi–maaliskuussa 2020 yhdeksän viikon aikana eräässä länsisuomalaisessa päiväkotiryhmässä, jonka neljä kasvattajaa (taulukko 1) osallistui toimintatutkimukseen ja yksilöllisiin teemahaastatteluihin. Olen muuttanut kasvattajien nimet pseudonyymeiksi Anna, Kati, Maija ja Merja. Heistä Anna ja Kati työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajina, Maija varhaiskasvatuksen lastenhoitajana ja Merja varhaiskasvatuksen ohjaajana. Työkokemusta heillä on neljästä vuodesta kolmeenkymmeneenneljään vuoteen. Ryhmässä on 20 lasta ja he ovat 3–6-vuotiaita. Tähän tutkimukseen osallistuneita 5–6-vuotiaita tulevan syksyn esikoululaisia ryhmässä on seitsemän ja tästä ryhmästä kasvattajat käyttävät nimitystä viskarit.

TAULUKKO 1. Päiväkodin kasvattajien taustatiedot

Kasvattaja	Ammattinimike	Koulutus	Työkokemus
Anna	varhaiskasvatuksen opettaja	lastentarhanopettaja	34 vuotta
Kati	varhaiskasvatuksen opettaja	sosionomi	4 vuotta
Maija	varhaiskasvatuksen lastenhoitaja	lähihoitaja	15 vuotta
Merja	varhaiskasvatuksen ohjaaja	lähihoitaja	20 vuotta

Laadullisessa tutkimuksessa on tavoitteena saavuttaa ymmärrystä jostakin ilmiöstä, tässä tutkimuksessa lasten sosiaalisen kompetenssin tukemisesta draamakasvatuksen keinoin, ilmiön kokijoiden näkökulmasta (Vaismoradi, Turunen & Bondas 2013). Tieteenfilosofinen lähestymistapa tutkimuksessa on pragmatistinen, sillä tutkimuksessa tiedon perusta on käytännön toiminnassa ja kokemuksessa (Reason 2003; Siljander 2014, 176) toimintatutkimuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa esimerkiksi ryhmäkeskusteluissa ja haastatteluissa. Pragmatistisessa tutkimuksessa pyritään tutkimuksella saavutettavan tiedon hyödyllisyyteen ja käytettävyyteen (Reason 2003)

esimerkiksi mielekkäitä oppimistilanteita kehitettäessä (Siljander 2014, 180), mihin tällä tutkimuksella pyrittiin.

5.2 Tutkimusaineiston keruu

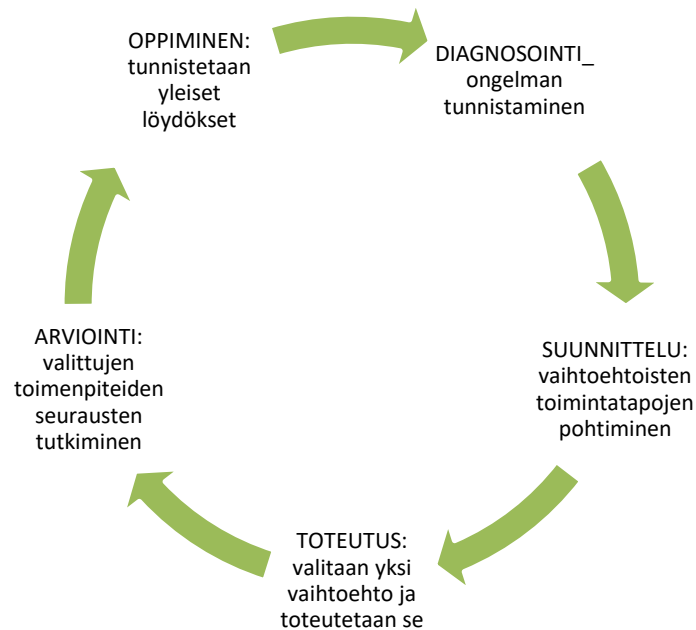
5.2.1 Toimintatutkimus

Toimintatutkimus valikoitui tutkimuksen lähestymistavaksi, sillä pyrin löytämään tutkimuksessa menetelmää, jonka avulla voisi saada aikaan muutosta käytännön tilanteeseen yhteistyössä tutkimukseen osallistuneiden päiväkodin kasvattajien kanssa (ks. Kuula 1999, 10–11; Stringer 2004, 5; Pine 2009; Metsämuuronen 2011, 234; Suoranta & Ryyänen 2014, 196; Heikkinen 2018, 186). Toimintatutkimuksen tavoitteena on arvioida toimintaa, mahdollistaa oppiminen, suunnitella tulevaa ja muodostaa yleinen suunnitelma (Lewin 1948, 205–206) sekä kehittää ja osallistaa (Carr & Kemmis 2004, 165). Toimintatutkimuksessa mielenkiinnon kohteena on ratkaista havaittu ongelma toiminnallisesti (Metsämuuronen 2011, 83) tai kehittää paremmaksi olemassa olevaa käytäntöä (Metsämuuronen 2006, 103) mahdollisimman reaaliaikaisesti (Kuula 1999, 11). Tässä tutkimuksessa kasvattajilla oli tarve löytää ryhmän vuorovaikutusta tukeva menetelmä kyseiselle lapsiryhmälle, mihin toimintatutkimuksella on mahdollista pyrkiä. Tutkimuksessa pyrittiin tarjoamaan lapsiryhmälle mahdollisuuksia onnistuneisiin vuorovaikutuskokemuksiin ohjatussa draamassa, jossa lapset pystyivät vaikuttamaan draaman etenemiseen. Tutkimuksessa siihen osallistuminen muutti välittömästi ja koko tutkimusprosessin ajan osallistuneiden kasvattajien käsityksiä ja toimintaa draamakasvatuksen toteuttajina.

Tutkimuksen lähestymistapana oli laadullinen toimintatutkimus, jossa toiminnalla tarkoitetaan sosiaalista toimintaa ja toimintatutkimus nähdään sosiaalisena prosessina (Heikkinen 2018, 182). Oma roolini oli toimia uuden tiedon tuojana ja reflektointia edistävien kysymysten kysyjänä. Tämä on tyypillistä toimintatutkimuksessa, jossa tutkijan roolina on osallistua muutosagenttina ja mahdollistajana tutkimuskohteen toimintaan (Järvinen &

Järvinen 2004, 128; Hardy, Rönnerman & Edwards-Groves 2018). Se edellyttää tutkijalta yhteistyösuhdetta ja yhteisöön liittymistä ulkopuolisen tarkkailijan sijaan. Opettajilla puolestaan on tutkijuus omista käytänteistä, ymmärryksestä ja tilanteista. (Carr & Kemmis 2004, 155–162.) Toimintatutkimuksessa keskeisinä toimijoina ovat tutkimuksen osallistajat (Carr & Kemmis 2004, 162; Armstrong & Moore 2004, 4; Kuula 2006; Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2008, 50) kaikissa tutkimuksen vaiheissa: suunnittelussa, toimimisessa, havainnoinnissa ja reflektoinnissa (Carr & Kemmis 2004, 165). Osallistuminen yhteiseen dialogiin toimintatutkimuksessa mahdollistaa opettajien ymmärryksen, uudelleen käsitteellistämisen ja mahdollisen muutoksen heidän oppimiskäytänteissään (Hardy ym. 2018). Tämän tutkimuksen ryhmäkeskusteluissa painottui kasvattajien oman toiminnan ja kasvattajatiimin itsereflektointi liittyen kasvattajien toimintaan toimintatutkimukseen liittyvässä draamakasvatuksessa ja sen suunnittelussa, toteutuksessa, arvioinnissa ja dokumentoinnissa. Reflektointi jatkui myös toimintatutkimuksen jälkeen toteutetuissa haastatteluissa.

Susmanin ja Everedin (1978) mukaan toimintatutkimus suuntautuu tulevaisuuteen, perustuu yhteistyöhön, merkitsee kehittymistä, luo toiminnalla käytäntöön perustuvaa teoriaa, on agnostista ja tilannesidonnaista. Toimintatutkimus etenee syklisenä prosessina, jonka vaiheina (kuvio 1) ovat diagnosointi, toiminnan suunnittelu, toiminnan toteutus, arviointi ja oppimisen tunnistaminen (Susman & Evered 1978). Heikkinen (2018, 189) kutsuu tätä reflektiiviseksi kehäksi.



KUVIO 1. Toimintatutkimuksen syklin vaiheet (Susman & Evered 1978)

Toimintatutkimus voidaan esittää myös kehien spiraalina, jossa toistuu suunnittelu, toiminta, havainnointi ja reflektointi (Carr & Kemmis 2004, 16). Spiraalimallin ei tulisi kuitenkaan kahlita tutkimuksen tekemistä, sillä todellisuudessa vaiheet limittyvät (Heikkinen 2018, 189) eikä toimintatutkimuksella ole etukäteen määriteltyä tulosta (Armstrong & Moore 2004, 2). Tässäkin tutkimuksessa tutkimuksen vaiheet ja lopputulos muodostuivat tutkimuksen aikana. Toisaalta pelkkä toimintatutkimuksen antama tieto ei riitä, vaan reflektointi vaatii teoretietoon perustuvan esiyymmärryksen (Eden & Ackermann 2018). Toteutin tämän tutkimuksen muodostamalla ensin teoriataustaa ja toteutin toimintatutkimuksen Susmanin ja Everedin (1978) mallin mukaisena syklisenä prosessina (kuvio 1).

5.2.2 Ryhmäkeskustelu

Tässä tutkimuksessa käytin ryhmäkeskustelua toimintatutkimuksen syklin toteutuksessa. Ryhmäkeskustelussa pyrkimyksenä on vuorovaikutus osallistujien välillä ja kaikkien osallistuminen keskusteluun (Valtonen 2005, 224, 236). Tämän tutkimuksen ryhmäkeskusteluissa painottui etenkin alkuun kahden

osallistujan eli Annan ja Maijan runsaat puheenvuorot. Toisaalta Merjalla oli hyvin konkreettisia toimenpide-ehdotuksia, joihin tartuttiin ja Kati reflektoi tutkimuksen edetessä syklien aikana havaituista asioista paljon. Alasuutarin (2001) mukaan ryhmäkeskustelussa vaikuttaa ryhmän vuorovaikutuksessa tyypillisesti yhteiseen näkemykseen pyrkiminen, jolloin subjektiiviset näkemykset voivat jäädä pois. Ryhmäkeskustelu saattaa jäädä pinnalliseksi ja ristiriitoja peitteleväksi. Toisaalta ryhmäkeskustelussa keskusteluun voi nousta haastateltavien itsestään selvänä pitämiä asioita ja asioiden pohtimista eri näkökannoilta. (Alasuutari 2001, 152–155.) Näissä ryhmäkeskusteluissa kasvattajat toivat esiin omia mielipiteitään ja pohdintaansa, mutta kasvattajat olivat pääosin keskenään samaa mieltä esiin nostetuista asioista. Toki ryhmäkeskustelut eivät olleet ainoa keskustelupaikka heille, vaan he jakoivat ryhmän arkea ja suunnittelua kasvattajatiiminä. Ryhmäkeskustelut toimivat kuitenkin aidosti paikkoina, joissa tutkimusta refleктоitiin ja suunniteltiin. Ryhmäkeskustelussa voidaan paitsi selvittää osallistujien mielipiteitä myös hyödyntää ryhmän luovaa potentiaalia ja osallistujien vuorovaikutuksessa tuottaa uusia ideoita, näkökulmia ja huomioita sekä vahvistaa ryhmän menneä (Valtonen 2005, 226–227).

Ryhmäkeskustelun aluksi tulisi ottaa esiin keskustelun tarkoitus. Avoimilla kysymyksillä ilmaistaan toivottu keskusteluaihe. Keskustelun vetäjän roolina on kuunnella aktiivisesti, non-verbaalisesti kannustaa jatkamaan puhetta ja esittää jatkokysymyksiä. (Valtonen 2005, 232, 235.) Ensimmäisessä ryhmäkeskustelussa olin enemmän äänessä, kun kerroin tutkimuskäytänteistä ja esittelin draaman genrejä. Tämän jälkeen pyrin olemaan mahdollisimman kuuntelevassa roolissa ja antamaan tutkimukseen osallistuville mahdollisuuden olla itse aktiivisia toteutettavan draamakasvatuksen suunnittelussa, jotta prosessista tulisi juuri heidän ryhmänsä tarpeisiin sopiva ja sellainen, johon he olisivat valmiita sitoutumaan. Puheenvuoroissani pyrin kysymään avoimia tai reflektointiin ohjaavia kysymyksiä tai tiivistämään olennaisia asioita muiden puheenvuoroista. Ryhmäkeskusteluissa muodostui uutta tietoa toteutetusta

draamakasvatuksesta yhdessä reflektoiden ja suunniteltiin yhdessä seuraavan syklin toimintaa.

5.2.3 Teemahaastattelu

Toimintatutkimuksessa keräsin kasvattajilta tietoa myös yksilöllisillä teemahaastatteluilla. Metodologisesti keskeisten teemojen kautta etenevässä teemahaastattelussa korostuu haastateltavien tulkinnat, merkityksenannot ja merkitysten syntyminen vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47–48). Tavoitteena haastattelussa on selvittää haastateltavan ajatuksia, käsityksiä, kokemuksia ja tunteita (Hirsjärvi & Hurme 2011, 41). Pragmatistisessa tutkimuksessa todellisuudeksi nähdään kokemus ja käytännön toiminta keskeisenä tiedon lähteenä (Siljander, 2014, 176) ja laadullinen haastattelu mahdollistaakin haastateltavien kokemusten ja ymmärryksen tutkimuksen, joten haastattelijan tehtävänä on rohkaista osallistujia kuvaamaan mahdollisimman tarkasti kokemuksiaan, tuntemuksiaan ja toimintaansa (Kvale 2007). Keskityin näihin seikkoihin haastatteluissa. Pyrin tekemään haastattelusta keskustelunomaisen käyttämällä haastateltaville tuttuja käsitteitä sekä kysymällä avoimia kysymyksiä runsaan kerronnan tukemiseksi (liite 1).

Teemahaastattelussa tavoitteena on löytää tutkimustehtävän mukaisia merkityksellisiä vastauksia teemoista, jotka perustuvat tutkimuksen viitekehykseen (Tuomi & Sarajärvi 2018). Teemahaastattelussa määritellään ennalta haastattelun aihepiirit, mutta kysymyksiä ei ole tarkkaan muotoiltu eikä järjestetty. Teemarunko, jossa kuhunkin teemaan on muutamia tarkentavia kysymyksiä, on usein toimiva. Tutkimuksen teemat perustuvat tutkimusongelmaan ja ne on hyvä valita aiempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen perustuen tai teoriasta johtaen luovaa ideointia unohtamatta, mikä helpottaa analysointia. (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 25, 37–38.) Ennen rungon laatimista tulisi kuitenkin pohtia, mitä tutkittavilta haluaa kuulla kuten esimerkiksi kertomuksia, kuvauksia tai selityksiä ja pohtia myös kysymyksiä tämän pohjalta (Hyvärinen 2017, 22). Kirjoitin haastattelun teemoista

teemarungon, johon kirjasin laajempien teemojen lisäksi niitä tarkentavia alateemoja. Tässä tutkimuksessa haastattelun teemat olivat sekä teoriataustaan perustuvia että toimintatutkimuksen ryhmäkeskusteluja syventäviä teemoja ja haastattelun lomassa kysyin tarkentavia kysymyksiä myös mielenkiintoisiin vastauksiin.

Haastattelut etenivät pääosin laatimassani järjestyksessä, mutta keskustelun lomassa tein itselleni merkintöjä, jos jokin asia tuli esiin jo aiemmin haastateltavan kerronnassa. Toimitin haastateltaville teemahaastattelun pääkohdat etukäteen, jotta he pystyivät valmistautumaan kysymyksiin. Tämä oli oleellista myös siksi, että haastattelu antaisi mahdollisimman paljon tietoa (Tuomi & Sarajarvi 2018). Haastattelun aloitin helpoilla, orientoivilla kysymyksillä ja siirryin vasta sen jälkeen haastatteluaiheeseen (Eskola ym. 2018, 32). Tarkentavat kysymykset teemahaastattelun pääkohtiin esitin vasta haastattelussa, sillä en halunnut johdatella haastateltavien vastauksia toimittamalla niitä etukäteen.

Tutkimushaastattelun tyypillisessä rakenteessa haastattelija esittää kysymyksen, haastateltava vastaa, haastattelija kiittää ja kysyy uuden kysymyksen (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 43). Tärkeää haastattelun onnistumisen kannalta on keskittyä olennaisiin asioihin ja karsia turhat kysymykset pois (Eskola ym. 2018, 40). Minun piti myös ottaa huomioon osallistujien ja kontekstin tuttuus itselleni paitsi oman esiymmärryksen pohdinnassa myös siinä, etten oletanut ymmärtäväni liikaa haastateltavieni vastauksista ja huomasin kysyä tarkentavia kysymyksiä jälkikäteen haastateltavilta. Kun osallistujat ovat toisilleen tuttuja, avautuu mahdollisuus ymmärtää ryhmän vuorovaikutusta ja ajattelutapoja (Pietilä 2017, 96). Toisaalta oleellista tietoa voi jäädä piiloon, kun oletetaan sisäpiirihaastattelun molempien osapuolien ajattelevan asioista samalla tavalla (Juvonen 2017, 347).

Haastattelijan aktiivinen rooli tekee haastattelutilanteesta luontevamman ja miellyttävämmän, mutta se saattaa myös johdattaa vastaamaan haastattelijan suotavana pitämällä vastauksilla. Haastattelu eroaa spontaanista ja tasaveroisesta keskustelusta, sillä tutkija on aloitteellinen sen suhteen, kerää tietoa

tavoitteellisesti ja haastattelu usein äänitetään. (Eskola ym. 2018, 24; Ruusuvuori & Tiittula 2017, 39.) Haastattelutilanne kannattaa tehdä haastateltavalle mahdollisimman helpoksi ja toteuttaa hänelle luontevassa paikassa (Eskola ym. 2018, 29). Tässä tutkimuksessa tein haastattelut haastateltavien työpaikalla. Tallentamisesta tulee ilmoittaa etukäteen, sillä se voi vaikuttaa osallistumishalukkuuteen (Eskola ym. 2018, 30). Tässäkin tutkimuksessa osallistujat ilmaisivat aluksi tallentamisen vaikuttavan keskusteluun, mutta keskustelu eteni kuitenkin luontevasti.

5.3 Temaattinen analyysi

Toimintatutkimuksen ryhmäkeskustelujen sekä haastattelujen litteroidun aineiston analysoinnissa käytin temaattista analyysia, joka sopii laadullisen aineiston analyysiin (Alhojailan 2012). Temaattista analyysia ei ole sidottu tiettyyn teoreettiseen suuntaukseen tai epistemologiaan (Braun & Clarke 2006; Maguire & Delahunt 2017; Nowell, Norris, White & Moules 2017) ja se on sopiva toimintatutkimuksen analyysimenetelmäksi (Sagor 1992, 48; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Sen avulla aineistosta voidaan etsiä esitettyihin kysymyksiin vastauksia tai tuloksia etenkin käytännöllisiin intresseihin (Eskola & Suoranta 1998, 129) pyrittäessä ymmärtämään yksilöiden käytänteitä (Alhojailan 2012). Temaattisen analyysin eduiksi Braun & Clarke (2006) listaavat joustavuuden, teoriasta ja epistemologiasta riippumattomuuden ja sovellettavuuden eri epistemologisiin ja teoreettisiin lähestymistapoihin. Temaattisella analyysillä on mahdollisuus selostaa aineistoa rikkaasti, yksityiskohtaisesti ja monisyisesti. (Braun & Clarke 2006.) Sen tavoitteena on tunnistaa aineistosta tärkeitä tai mielenkiintoisia teemoja sekä käyttää teemoja aineiston tulkintaan ja ymmärrettäväksi tekemiseen (Maguire & Delahunt 2017).

Tutkimuksen tutkimuskysymysten analyysissa sosioemotionaalista kompetenssia teemoittelin teoriaohjaavasti, ja toimintatutkimuksessa opitun myötä tapahtuneita muutoksia kasvattajien toiminnassa teemoittelin aineistolähtöisesti. Teoriaohjaavassa analyysissa aineiston hankinta on vapaata

suhteessa jo hankittuun teoriaan. Analyysissa tutkijan aineistolähtöiseen induktiiviseen päättelyyn liitetään teoria ohjaamaan lopputulosta (Tuomi & Sarajärvi 2108, 109–110), mutta teoreettisista kytkennöistä huolimatta analyysi ei suoraan pohjaudu teoriaan (Eskola 2018, 182). Aineistolähtöisessä analyysissa aiemman teorian sijaan analyysiyksiköt valitaan tutkimustehtävän ja tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109).

Braun ja Clarke (2006) ovat kirjoittaneet temaattiselle analyysille selkeän, askeleittain etenevän mallin, jota käytän analyysissäni. Analyysiprosessi alkaa aineistoon tutustumisella, minkä jälkeen luodaan alustavat koodit, etsitään teemoja, tarkastellaan teemoja uudelleen, määritellään ja nimetään teemat sekä lopuksi kirjoitetaan analyysistä raportti. (Braun & Clarke 2006.)

Aloitin analyysin kuuntelemalla ryhmäkeskustelut, jotka olivat kestoltaan 42–46 minuuttia ja haastattelut, jotka olivat kestoltaan 20–54 minuuttia (keskimäärin 36 minuuttia) sekä kirjoittamalla ne sanasta sanaan joitakin täytesanoja kuten tota ja niinku, lukuun ottamatta. Litteroinnissa käytin Calibri-fonttia, fonttikokoa 12 ja riviväliä 1,15. Ryhmäkeskusteluista kertyi 37 sivua, ja haastattelusivuja oli 34. Näin ollen analysoitavaa aineistoa oli yhteensä 71 sivua. Luin litteroitua tekstiä useaan kertaan läpi, alleviivasin tutkimuskysymyksiin liittyviä tekstikatkelmia ja tein marginaaleihin merkintöjä. Merkitsin esimerkiksi D marginaaliin sille kohtaa, jossa kasvattaja puhui draamasta, tai T siihen kohtaan, jossa hän puhui tunteista. Havaitsin aineistossa toistuvan toteutetun draaman ja siihen liittyvän oppimisen, suunnittelun, arvioinnin ja dokumentoinnin mutta myös lasten yksilöllisyyden, osallisuuden sekä positiivisten odotusten draamasta menetelmänä tukea lasten sosioemotionaalista kompetenssia. Ryhmäkeskustelu- ja haastattelukatkelmista tiivistin merkityksen muutamalla sanalla tai lauseena koodeiksi. Esimerkiksi ”Nythän tähän on viskarit otettu, nii ne on oikein, että me tehdään tää juttu ja tää kuuluu meille.” tiivistin koodiksi ”Ryhmään kuulumisen tunteen lisääntyminen” Kirjaamani koodit järjestelin alustavasti yhteenkuuluvuuden mukaan (taulukko 2). Näistä alustavasti yhteenkuuluvista koodeista lajittelin alustavia teemoja.

TAULUKKO 2. Esimerkki koodien järjestelystä ja alustavista teemoista

<ul style="list-style-type: none"> • Aiheen oltava omaa ryhmää koskettavia - valmis materiaali ei välttämättä toimiva • Lapsilähtöisyys, aikuinen ei yksin tilanteen etenemisen määrittäjä • Osallisuutta myös sivusta seuraaminen 	Motivaatio osallistua sosiaalisen toimintaan
<ul style="list-style-type: none"> • Tunteiden käsittely roolin kautta turvallisempaa • Tunnetaidoissa ei muutosta tässä ajassa • Tietoisuus: kaikkien tunteiden sallittavuus, satuttaminen ei sallittua 	Tunteet ja niiden säätely

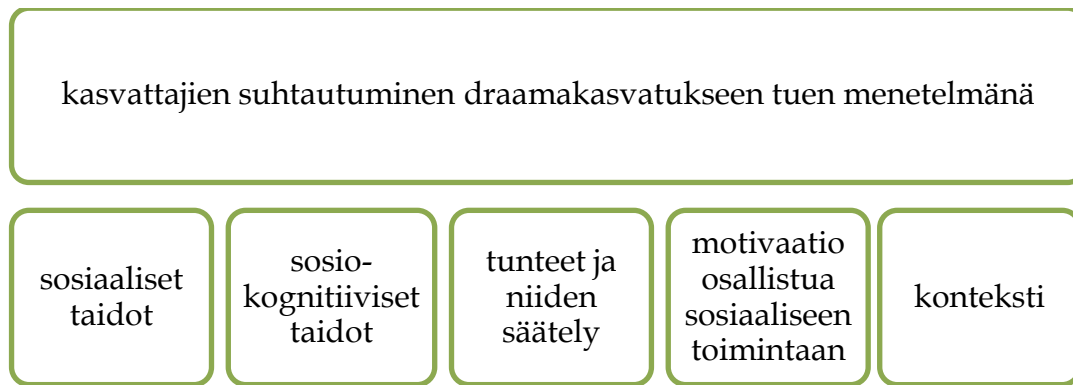
Alustaviksi teemoiksi draamakasvatukseen sosiaalisen kompetenssin tukena muodostin teorialähtöisesti seuraavat: sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, tunteet ja niiden säätely, motivaatio osallistumiseen sekä konteksti. Näiden yläteemaksi nostin aineistosta aikuisten suhtautuminen draamakasvatukseen. Braun ja Clarke (2006) ohjaavat tutkimaan tässä vaiheessa mahdollisia teemoja ajatuskartan avulla tai kirjoittamaan teemojen tiivistettyjä sisältöjä lapuille. Tein alustavista teemoista ja niihin sisältyvistä koodeista taulukon (liite 3), jossa koodin perässä R = ryhmäkeskustelu, numero = monesko ryhmäkeskustelu, H = haastattelu, A = Anna, K = Kati, Me = Merja ja Ma = Maija.

Maalasin samoja merkityksiä sisältäviä koodeja korostusväreillä siten, että kullakin merkityksellä oli yhtenevät värit. Havaitsin, että sosiodraaman siirtyminen/yleistyminen lasten leikkiesitykseen toistuu kolmessa teemassa. Pohdin asiaa perusteellisesti ja päädyin erittelemään koodeja tarkemmin. Vuorosanat, joita lapset käyttivät, käsittelivät tunteita ja yksinäisen/surullisen ystävän mukaan ottamista/auttamista. Yhdistin sosiokognitiivisiin taitoihin vuorosanat ja sosiaaliin taitoihin mukaan pyytämisen ja auttamisen. Muut päällekkäistyvät koodit sijaitsivatkin jo valmiiksi samoissa mahdollisissa

koodeissa. Järjestin vielä koodit aikajärjestykseen, jota minun on helpompi huomioida mahdollisia muutoksia teemojen sisällä.

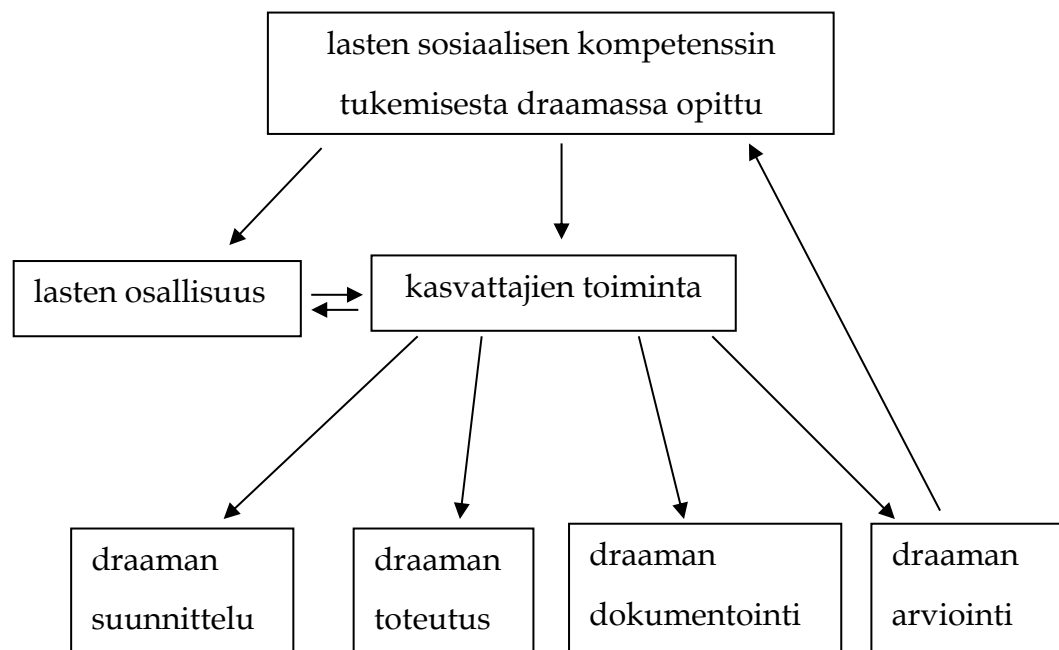
Seuraavaksi pohdin, olivatko teemat sisäisesti riittävän yhtenäisiä ja ulkoisesti riittävän erilaisia (Braun & Clarke 2006; Javadi & Zarea 2016). Totesin, että olin järjestellyt koodit alustaviksi teemoiksi siten, että teemat olivat perusteltuja. Tosin suhtautuminen draamakasvatukseen oli sisäisesti hiukan hajanainen ja tiivistin sitä poistamalla muutamia koodeja ("Pöytänukeista siirtymä lasten itsensä toimintaan oli hyvä muutos (HA)", "Itse kaipaisi rohkaistumista heittäytymiseen ja koulutustakin (HMe)" sekä "Aikuisillekin näyttelemisen mieluista (HA)"), jotka eivät olleet riittävän samansisältöisiä muiden koodien kanssa ja jätin ne analyysin ulkopuolelle.

Luin jälleen kerran aineistoni läpi ja totesin poimineeni tähän tutkimuskysymykseen olennaiset otteet koodien muodostamiseksi. Olin jo aiemmin tehnyt Braunin ja Clarcken (2006) tähän vaiheeseen suositteleman aineiston tarkastelun mahdollisten puuttumaan jääneiden koodien osalta ja löysinkin silloin sosiokognitiiviset taidot -teemaan sopivan koodin (Dokumentointi mahdollistaa reflektoinnin lapsille myös jälkikäteen (R2A).) Braun ja Clarke (2006) ohjaavat tässä vaiheessa muodostamaan ja kirjoittamaan jokaisesta teemasta analyysin, jossa kuvataan teeman erityispiirteet. Teemat tulee myös suhteuttaa koko aineistoon sekä tutkimuskysymykseen. Olin tyytyväinen alustaviin teemoihin (kuvio 2), joista teorialähtöisesti nimetyt sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, tunteet ja niiden säätely, motivaatio osallistua sosiaalisen toimintaan sekä konteksti vastasivat sisältöä. Tarkensin yläteemaksi kasvattajien suhtautuminen draamakasvatukseen tuen menetelmänä.



KUVIO 2. Temaattinen kartta draamakasvatuksesta sosiaalisen kompetenssin tukena.

Toiseen tutkimustehtävään kasvattajien toiminnan muutoksista toimintatutkimuksessa opittuun liittyen analysoin aineiston tähänkin tutkimustehtävään liittyen Braunin ja Clarken (2006) mallin mukaisesti. Muodostin aineistolähtöisesti alustaviksi teemoiksi oppiminen suunnittelusta, oppiminen toteutuksesta, oppiminen arvioinnista, oppiminen dokumentoinnista, oppiminen lasten osallisuudesta, oppiminen lasten yksilöllisyyden huomioimisesta, oppiminen sosiaalisesta kompetenssista, oppiminen draamasta ja draamassa sekä omasta oppimisesta kertominen. Tässä vaiheessa teemoja oli vielä liikaa eivätkä koodit olleet selkeästi tiettyyn teemaan liittyviä.



KUVIO 3. Temaattinen kartta muutoksista kasvattajien toiminnassa draamakasvatuksessa opitun myötä

Käsitekarttaa ja mahdollisten teemojen koodeja tarkastellessani totesin, että dokumentointi toistui paljon kasvattajien vastauksissa, mutta siihen liittämäni koodit liittyvät moneen muuhunkin mahdolliseen teemaan kuten suunnitteluun, arviointiin tai osallisuuteen ja minun piti järjestellä koodeja tarkemmin, jotta sain teemoista ulkoisesti erilaisia. Lasten yksilöllisyyteen liittämäni koodit olivat monin osin yhteisiä osallisuuden kanssa ja osallisuus muodostuikin ne yhdistäväksi teemaksi. Lisäksi osa lasten yksilöllisyyteen liittämäni koodeja oli siirrettävissä muihin koodeihin. Valmiissa analyysissä muodostin temaattisen kartan (kuvio 3) teemoista ja niiden välisistä suhteista. Teemoiksi muodostuivat lasten sosiaalisen kompetenssin tukemisesta draamassa opittu, lasten osallisuus sekä kasvattajien toiminta, joista jälkimmäiseen liittyviä alateemoja olivat suunnittelu, toteutus, dokumentointi ja arviointi.

5.4 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen teossa pyrin hyvän tieteellisen käytännön mukaan toimimiseen. Hyvään tieteelliseen käytäntöön sisältyvät rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä, menetelmien eettinen kestävyys, avoimuus ja muiden tutkijoiden työn kunnioittaminen, tutkimuksen suunnittelu, toteutus ja raportointi asianmukaisesti sekä oikeuksien ja velvollisuuksien organisointi tutkimusryhmälle ennen tutkimuksen aloittamista (Hirvonen 2006, 31). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) laatimassa kansainvälisessä ohjeessa ihmiseen kohdistuvasta tutkimuksesta yleisiin periaatteisiin sisältyvät kunnioitus tutkittavien ihmisarvoa, itsemääräämisoikeutta, aineellista ja aineetonta kulttuuriperimää kohtaan sekä tutkimuksen vahingoittamattomuus, riskittömyys ja haitattomuus (TENK 2019). Ihmistieteiden eettisten normien perusta on periaatteissa vahingon välttämisestä, hyödyistä, oikeudenmukaisuudesta ja autonomian kunnioittamisesta sekä tieteellisten menettelytapojen noudattamisesta tieteen sisäisen etiikan periaatteen mukaisesti avoimesti ja rehellisesti (Kuula 2015).

Vastavuoroisuuteen ja luottamukseen perustuvat suhteet ovat eettisen tutkimuksen lähtökohta (Maiter, Simich, Jacobson & Wise, 2008). Tutkimuksissa, jotka ajoittuvat pitkälle ajanjaksolle, osallistujat saattavat kertoa yksityisistä asioistaan, ongelmallisista tilanteista tai vahingollistakin tietoa. Osallistujilta tulee aina kysyä lupa jakaa tietoa muiden osallistujien ja lukijakunnan kanssa. (Stringer 2004, 53.) Tutkimuksen aikana kasvattajat toivat joitakin kertoja esiin sen, että tiettyjä kommentteja ei saisi käyttää tutkimuksessa, mitä toivetta noudatin. Tutkittavien tietojen käsittely luottamuksellisesti, jolloin tutkittavilla pitää olla tieto kaikista aineistoa käsittelevistä henkilöistä, on aina normina (Kuula 2015). Tässä tutkimuksessa aineistoa käsittelevien tutkittavien kanssa sovitusti vain minä. Haastateltavien pitää olla tietoisia anonymiteetin turvaamisesta (Mäkinen 2006, 93) ja suojasin informanttien anonymiteettiä muuttamalla nimet pseudonyymeiksi (Kuula 2011, 215). Tutkittaville on tärkeää tietää, mistä tutkimuksessa on kysymys sekä hankitun tiedon säilyttäminen ja käyttö (Hyvärinen 2017, 26). Selvitin osallistujille tutkimuksen alussa

anonymiteetin, aineiston käsittelyn ja säilyttämisen vain tutkimuksen ajan, tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimukseen osallistumisen perumisen mahdollisuuden missä vaiheessa tutkimusta tahansa, käymällä heidän kanssaan läpi Jyväskylän yliopiston (JYU) tietosuojailmoituksen (JYU 2019) ja eettisen osallistumissuostumuslomakkeen (JYU 2020), jotka olin lähettänyt heille etukäteen sähköpostilla. Tutkimuksen osallistujat saivat työorganisaatiossaan itse päättää osallistumisestaan, mitä myös Tutkimuseettisen neuvottelukunta (2019) suosittelee. Tein tutkimusta sisäpiiriläisenä (Juvonen 2017, 346) ja tutkimuksen aikana ilmeni asioita, jotka eettisistä syistä jätin pois tutkimuksen raportoinnista (Kuula 2015).

Haastattelukysymykset eivät saa olla johonkin suuntaan johdattelevia (Mäkinen 2006, 105). Tämän pyrin ottamaan huomioon esimerkiksi lähettäessäni haastattelun teemat etukäteen kasvattajille. Lähetin heille vain pääteemat, jotta he voivat valmistautua, mutta tarkentavat alateemat jätin lähettämättä, jotta en johdattelisi vastauksia liikaa. Omien haastattelujen lukeminen voi lisätä osallistujien itsetuntemusta sekä laajentaa ja selventää heidän kuvaamiaan tapahtumia (Stringer 2004, 60). Näin tapahtui myös tässä tutkimuksessa, jossa yksi kasvattajista totesi jo haastatteluun osallistumisen selventäneen hänen omia ajatuksiaan. Lukiessaan omia haastattelujaan kasvattajat kertoivat oppineensa myös omasta tavastaan ilmaista asioita (ks. luku 5.5).

Osallistavassa tutkimuksessa tyypillistä on vastavuoroisuus. Tutkija voi tuottaa tutkimusprosessin aikana tietoa osallistujille ja yhteisöille, mikä voi lisätä heidän potentiaalejaan lisäresursseille lyhyellä ja pitkällä aikavälillä. (Maiter ym. 2008.) Omassa toimintatutkimuksessani kasvattajilla oli tarve tukea lapsiryhmän vuorovaikutusta. Toimin tukena, toin kasvattajille lisätietoa heidän kaipaamiinsa asioihin ja kysyin ohjaavia kysymyksiä. Tutkimusprosessin aikana kasvattajat olivat itse päätöksentekijöitä. Tutkimuksessa hyöty oli vastavuoroista ja kasvattajat kertoivat saaneensa hyötyä tutkimukseen osallistumisesta. Tieto olikin tärkeää tarjota yhteisölle hyödyllisellä tavalla (Maiter ym. 2008) ja siten, että he voivat lukea, ymmärtää ja kritisoida tutkimuksen raportointia (Zeni 2009).

6 TULOKSET

6.1 Draamakasvatus lasten sosiaalisen kompetenssin tukena

Kasvattajat olivat yksimielisiä siitä, että toimintatutkimuksen kahden kuukauden ajanjakso oli suurille muutoksille liian lyhyt. He kuitenkin kertoivat ryhmäkeskusteluissa ja haastatteluissa tutkimuksen aikana havaitsemiaan pieniä sosiaalisen kompetenssin edistysaskelia ja pohdintojaan.

Sosiaaliset taidot. Sosiaaliseseen kompetenssiin liittyvästä sosiaalisista taidoista lasten taidoissa oli hieman edistynyt keskustelun jatkaminen ja kuuntelu. Myös ristiriitatilanteiden ratkaisemisessa oli aikuisen tukiessa pientä edistystä. Toisaalta yksi kasvattajista totesi, ettei ollut havainnut muutoksia lasten sosiaalisissa taidoissa. Tärkeäksi onnistumisen hetkeksi draamassa kasvattajat nostivat yksimielisesti yhden lapsen rohkaistumisen sanomaan ääneen mielipiteensä pelkän eleen sijasta. Tämän kasvattajat kokivat tärkeäksi edistysaskeleeksi: "Se yks laps, joka nyt uskaltaa sanoa, että ei halua. -- Mun mielestä se on iso asia, vaikka se on pieni asia." (Merja.) Tämä liittyi kasvattajilla ajatukseen myös aran lapsen tarpeesta sosiaalisten taitojen tukemiseen niiden lasten lisäksi, joiden kanssa ratkotaan useammin ristiriitatilanteita.

Sosiokognitiiviset taidot. Sosiokognitiiviset taidot näkyivät draamassa ja leikeissä. Lapset osasivat draamassa ratkaista etenkin arkipäivän tilanteissa esiintyviä ristiriitatilanteita rakentavasti, auttoivat draamassa muita ja pohtivat myös toisten huomioimista. Toisaalta ohjatun tilanteen hyvätkään keskustelut eivät vielä yleistyneet lasten toimintaan arjessa. Draamassa käsitellyt asiat näkyivät myös lasten omaehtoisen leikin nukketeatteriesityksissä draaman vuorosanoina ja teemoina. Yksi kasvattajista pohti empatian kokemuksen mahdollistuvan draamassa ja aikuisen tukiessa toisen asemaan asettumisen hieman ehkä edistyneenkin: "Ainakin sillä aikuisten pienellä pysäyttämällä -- nii vois in jopa ajatella, että se ois ollu pieni apuaskel eteenpäin sen tilanteen näkemiseen ja toisen rooliin asettumiseen ehkä" (Anna). Toisaalta draamassa oli

mahdollista kokea itse toisten empatian osoitusta ja lohdutusta negatiivisen tunnetilan aikana.

Toisaalta draamassa mahdollistui erilaisten ratkaisujen kehittäminen arjen leikkitalanteisiin: ”Joku ei halunnukkaan leikkiä jotain piilosta ja sitten se ehdottikin se toinen, että ”leikitäänkö hippaa?” Ja sit se kävikin se ehdotus. Että tavallaan tämmösiäkin ongelmanratkaisutaitoja. Et kun kaverille ei käynytäkään tää, nii se tulikin ihan ite niiltä. Että mää voin ehdottaa jotain toista juttua.” (Kati.) Kasvattajat olivat kahdella ensimmäisellä ohjaukerralla hyödyntäneet ohjauksessa Eläinlasten elämää -pöytäteatterimateriaalia (Nurmi & Turunen 2014), jossa on valmiita tarinoita ja niihin liittyviä pöytänukkehahmoja. Kasvattajat totesivat, että valmiin materiaalin pöytänuket saivat ryhmän lapset toistamaan valmiita vuorosanoja oman pohdinnan sijaan, vaikka he niillä esittivätkin mielellään. Kasvattajat arvioivat toimintaa: ”Kun oli nää hahmot, niin tuli sellanen olo, että noi ei oo niin eläviä lapsille kuitenkaan. Se on vähän niinku tämmöstä tökkäämistä [koputtaa sormella pöytää] ja he hirveesti yritti toistaa sitä, mitä aikuinen on sanonut.” (Anna)

Draaman jälkeen käyty keskustelu draaman ratkaisuista oli kasvattajien havaintojen mukaan merkityksellinen lapsille. Ensimmäisessä draamaohjauksessa ei oltu keskusteltu draaman lopussa ja lapset olivat kyseisen draamahetken jälkeisessä siirtymätilanteessa kinastelleet draaman ratkaisuista. Kasvattajat toivat keskusteluissa esiin sen, että vaikka isoja muutoksia lasten toiminnassa ei tutkimuksen aikana ilmennytäkään, lapsilla heräsi ajatuksia draamassa koetusta.

Tunteet ja tunteiden säätely. Tunteet ja tunteiden säätely nousi tutkimuksen suunnittelussa kasvattajilla tärkeiksi seikoiksi, ja he kertoivat ryhmässä olevan tarve niiden tukemiseen. Kasvattajat ajattelivat draaman voivan tukea lasten tunteita ja niiden säätelyä. Draamassa mahdollistuu myös vertaisten tunneilmaisun tunnistaminen. ”Sää näet --- että toltä toi näyttää, kun siitä tuntuu siltä tosta toisesta. Ja sää näät sen tunteen tavallaan elävästi. Kun taas, jos sää lukisit kirjaa, nii siinä on kuva vaan. Että tavallaan se tulee paljon elävämmäksi se tilanne siinä, kun on tommonen draaman lähestymistapa.”

(Kati.) Lapset toivat myös draamassa tunteiden yksilöllisen ilmaisutavan näkyviin.

Tutkimuksen lopussa kasvattajat pohtivat, että draama mahdollistaa tunteiden käsittelyn ja tunneilmaisun harjoittelun turvallisesti roolissa. Roolissa kaikenlaisten tunteiden ilmaisu on sallittua, kunhan muita ei satuteta. Vaikka kasvattajien mukaan muutosta lasten tunnetaidoissa ja tunteiden säätelyssä ei tutkimuksen aikana tapahtunutkaan, he kokivat draamasta olevan hyötyä erityisesti lapsille, joilla on haasteita tunnetaidoissa ja tunteiden ilmaisuissa.

Motivaatio osallistua sosiaaliseen toimintaan. Motivaatio osallistua sosiaaliseen toimintaan voi lisääntyä draaman myötä, sillä kasvattajat kokivat ryhmän yhteishengen vahvistuneen. Kasvattajat olivat myös huomanneet lapsen osallisuuden mahdollistuvan draamassa monilla tavoilla: näytellen, muokkaamalla esityksen etenemistä, pohtimalla konfliktitilanteeseen ratkaisuja ja seuraamalla aktiivisesti. Lapset saivat osallistua draamaan omilla ehdoillaan ja innokkaat, joita oli suurin osa lapsista, pääsivät näyttelemään ja vaikuttamaan aktiivisesti draaman ratkaisuihin, mutta aivan yhtä sallittua oli seurata sivusta. Tämän kasvattajat ajattelivat tukevan lasten osallisuutta. ”Et jotenkin näkee, että tää on tosi arvokasta. Se, että lapsi pääsee osalliseksi ja omalla tavallaan. Ja ei oo mitään väärää. Ei tuu koskaan sitä tunnetta, että ei toi noin menny tai ei tätä näin saa tehdä, vaan niitä kaikkia voi pohtia.” (Anna.) Draamassa kaikki ratkaisut olivat oikeita, mikä vähensi kasvattajien mukaan epäonnistumisen kokemuksia. Onnistumisen kokemuksia sen sijaan pystyi vahvistamaan katsomalla kuvattua draamaa. Kasvattajat kertoivat, että lapset nostivat draaman keskusteluissa mieluisaksi etenkin näyttelemisen. He innostuivatkin draaman myötä esittämään omia näytelmiään käsinukeilla omaehtoisissa leikeissään. Näissä aktiivisina esiintyjinä oli ohjatussa draamassa sivusta seurannut lapsi sekä aikuiselta paljon keskittymisen kannattelua tarvinnut lapsi.

Konteksti. Kontekstiin eli tässä tutkimuksessa ryhmän vuorovaikutukseen voi kasvattajien mukaan saada sosiodraamaa hyödyntävän draamakasvatuksen avulla aikaan muutoksia. Ryhmän arjesta oli helppo poimia ristiriitatilanteita sosiodraamassa käsiteltäväksi: ”Ja sitten just sekin on hyvä, jos käsitellään

sellasia ryhmässä esiin nousevia probleemia. Nii mun mielestä se on silloin erittäin hyvä.” (Maija.) Toisaalta hyvin ajankohtaisen ristiriidan käsittely saattaisi kasvattajien mukaan leimata lasta: ”Jos mä ottasin sen heti siihen meidän ryhmään, niin mä voisin vahingossa sillä toiminnalla lasten kanssa leimata sitä lasta. Et siinä pitäis olla varmaan vähän etäisyyttä.” (Anna.) Toisaalta kasvattajat ajattelivat draamalla olevan mahdollista vahvistaa myös hyvän huomaamista. Tutkimusjakson aikana kaksi lasta oli löytänyt toisensa leikkikavereina, mitä draaman yhteiset kokemukset saattoi kasvattajien mukaan edistää.

Tutkimuksen aikana kasvattajat eivät havainneet muutoksia lasten välisessä vuorovaikutuksessa. Sen sijaan lasten ja aikuisten vuorovaikutusta ajateltiin draaman vahvistaneen: ”Mää aattelen, että se on voinu jollain tapaa vahvistaa semmosta ajatusta, että aikuiset on turvallisia ja niitten kanssa voi tehdä monenlaisia asioita. Ne voi olla hauskoja, hömpsöjä. Mutta että aikuinen on aina luotettava ja turvallinen.” (Anna.) Myös kasvattajien positiivinen näkemys toistensa työskentelystä vahvistui. He kertoivat huomanneensa uusia, positiivisia puolia toisissa kasvattajissa kuten ideointitaitoja, varmuutta draaman ohjaamisessa sekä rohkeutta heittäytyä.

Kasvattajien käsitysten mukaan heidän toteuttamallaan draamalla voidaan tukea etenkin tunnetaitoja ja turvataitoja sekä vahvistaa positiivista toimintaa: ”Se yhteinen riemu on kyllä ollut siinä koettuna -- On niinku hauskoja hetkiä, yhteistä riemua ja sellasta ”Mitä tapahtuu?”. Että kaikki on varmaan kokenu sitä samaa tunnemaailmaa siinä draaman hetkellä.” (Anna.) Kasvattajat olivat kysyneet draamahetkien lopussa lasten ajatuksia ja kaikki lapset, vaikka osallistuivat eri tavoilla tai persoonasta riippuen eri tavoilla heittäytyen, kertoivat draamaan osallistumisen olleen positiivinen kokemus heille.

Suuriin muutoksiin lasten sosiaalisessa kompetenssissa ja ryhmän vuorovaikutuksessa toimintatutkimuksen kaksi kuukautta oli liian lyhyt aika, totesivat kasvattajat. Kasvattajat ajattelivat kuitenkin säännöllisesti toteutetun draamakasvatuksen tukevan lasten sosiaalista kompetenssia ja lisäävän myös aikuisen tietämystä lasten tavasta käsitellä sen osa-alueita. Sosiodraaman

elementtien myötä varhaiskasvatuksen draamakasvatus syveni esittävästä draamasta tunteiden ja sosiaalisten tilanteiden käsittelyyn.

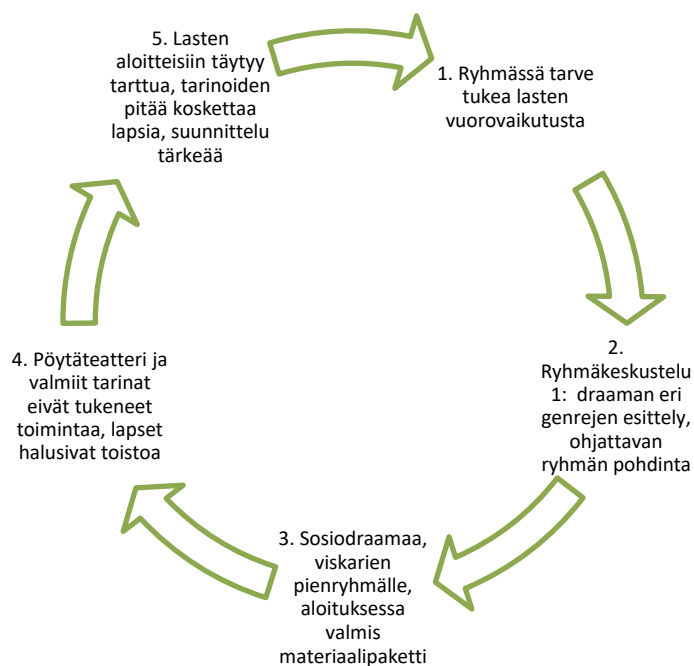
6.2 Kasvattajien toiminnan ja käsitysten muutos

Toimintatutkimuksen aikana kasvattajien toiminnassa tapahtui muutoksia lasten sosiaalisen kompetenssin tukijoina. Toimintatutkimuksen syklien aikana kasvattajat kokivat oppivansa lasten sosiaalisen kompetenssin tukemisesta. Tärkeäksi arvoksi kasvattajat nostivat lasten osallisuuden, joka vaikutti draamakasvatuksen suunnitteluun, toteutukseen, dokumentointiin ja arviointiin.

Kartoitin tutkimukseen osallistuvien kasvattajien ennakkokäsityksiä sekä keskustelemalla heidän kanssaan ennen varsinaisen tutkimuksen aloittamista että ensimmäisen ryhmäkeskustelun yhteydessä. Tämän toimintatutkimuksen ensimmäinen sykli (ks. kuvio 4) alkoi tiedonhaulla. Minulla oli tiedossa, että ryhmän kasvattajat kaipaavat jotain menetelmää, jolla tukea lapsiryhmän vuorovaikutusta ja tunnetaitoja. Kaikilla kasvattajilla oli jonkin verran kokemusta draaman esittämisestä lapsille ja suhtautuminen draamaan oli positiivinen. Kahdella kasvattajalla oli kokemusta esittävän draaman ohjaamisesta lapsiryhmälle ja vain yhdellä oli draamaan liittyvää aiempaa koulutusta, joka oli liittynyt luovaan toimintaan ja esimerkiksi laulujen roolittamiseen. Moni ryhmän lapsista oli ollut innokkaana mukana esittävässä draamassa. Nämä olivat hyvä lähtökohta toteuttaa toimintatutkimuksessa draamaa tuen menetelmänä.

Toimintatutkimuksessa tavoitteena oli vahvistaa lasten sosiaalista kompetenssia ja sitä vahvistamalla tukea ryhmän vuorovaikutusta. Ennen ensimmäistä ryhmäkeskustelua perehdyin draamakasvatuksen eri menetelmiin. Ryhmäkeskustelussa kerroin ryhmän kasvattajille draamakasvatuksesta perusasioita sekä draaman eri genreistä. Kasvattajat pohtivat, että tälle ryhmälle toimiva draaman genre mahdollistaa toiminnallisuuden ja lasten aktiivisen osallistumisen. ”Mää ajattelin et toi sosio -- ois semmosta niinku fyysistä ja

sanallista. Ja ehkä se tulisko se tunnekin enemmän?” (Anna.) ”Joo, se kyllä palvelee meitä sitten tai lapsia” (Maija). Myös lasten kanssa reflektointi olisi hyvä draaman lopussa. Nämä mahdollistuisivat kasvattajien tulkinnan mukaan sosiodraamassa, josta tekemäni tiivistelmän (liite 2) annoin kasvattajille tarkemmin perehdyttäväksi. Kasvattajat pohtivat pystyvänsä sitoutumaan ohjaamaan yhdelle pienryhmälle viikoittain sosiodraamaa hyödyntävää draamaa. Kasvattajien mukaan eniten hyötyvä pienryhmä olisi ryhmän vanhimmat 7 lasta eli 5–6-vuotiaat ”viskarit”. Päiväkodissa oli valmiina Eläinlasten elämää -tarinavihko (Nurmi & Turunen 2014) ja siihen pöytäteatterihahmoja, joita hyödyntämällä kasvattajat halusivat aloittaa ensimmäiset ryhmän draamahetket, sillä he kokivat valmiin materiaalin helpottavan aloitusta.



KUVIO 4. Toimintatutkimuksen ensimmäinen sykli

Lasten osallisuus. Toimintatutkimuksen ryhmäkeskusteluissa ja kasvattajien haastatteluissa lasten osallisuus, joka sosiaalisessa kompetenssissa liittyy motivaatioon osallistua sosiaaliseen vuorovaikutukseen, nousi tutkimuksessa keskeiseksi näkökulmaksi draamakasvatuksessa. Lasten osallisuus toteutui sekä

yksittäisissä tilanteissa että koko draamaprosessissa lasten omilla ehdoilla. Kasvattajat olivat kysyneet lasten mielipiteitä draamakertojen lopuksi. Kasvattajien mukaan osallistuneiden lasten temperamenttieroista huolimatta draama oli positiivinen kokemus heille kaikille. Kasvattajat totesivat, että Eläinlasten elämää -tarinavihkon (Nurmi & Turunen 2014) kaikki valmiiden tarinoiden aiheet eivät koskettaneet juuri tätä ryhmää.

Kasvattajat totesivat tärkeäksi kuunnella lasten aloitteita. Lapset olivat innostuneet ensimmäisessä draamahetkessä Peili-leikkiin liittyvässä tarinassa käsitelystä auttamisesta aiheena ja he olisivat halunneet jatkaa sitä: "Ne pyysi multa --- että voidaanko ottaa se Peili --- että siinä tuli semmonen moka iteltä." (Maija.) Kasvattaja oli kuitenkin noudattanut omaa suunnitelmaansa, eivätkä lapset olleet innostuneet itselleen kaukaisemmasta aiheesta eli seurassa kuiskimisesta: "Että oli vähän se aiheen vaikeus siinä. Että se ei ehkä ollu ehkä heidän lähin homma se kuiskiminen." (Anna.)

Lapset vaikuttivat aktiivisesti draaman etenemiseen omilla ratkaisuilleen ja ideoillaan. Toteutetussa draamassa lapsilla oli mahdollisuus olla aktiivisesti osallinen myös seuraamalla muiden esityksiä tai osallistumalla reflektointiin ja mielipiteiden esittämiseen. Kasvattajat toivat esiin, että toimintatutkimuksessa toteutettu draama, jossa he hyödynsivät sosiodraaman elementtejä, oli ennen toimintatutkimusta ohjattua esittävää draamaa syvempää ja mahdollisesti paremmin lasten aktiivisen osallisuuden. Aiemmin aikuinen oli määrittänyt toiminnan ja nyt lapset olivat aktiivisia tilanteen edistäjiä:

"Että tää tätä päivää, että käydään ristiriitoja ja tunteita enemmän läpi. Ja laps on niin paljon osallisena. Ehkä juuri se on se iso muutos. Että lapsi on niin paljon osallisena siinä koko prosessissa ja yksittäisessä tilanteessakin. Et lasta kuunnellaan ja hän voi viedä sitä tilannetta myös eteenpäinkin. Että se ei oookkaan aikuinen, joka määrittää, mitä tässä tulee tapahtumaan ja tehdään. Että se on niinku avoin." (Anna.)

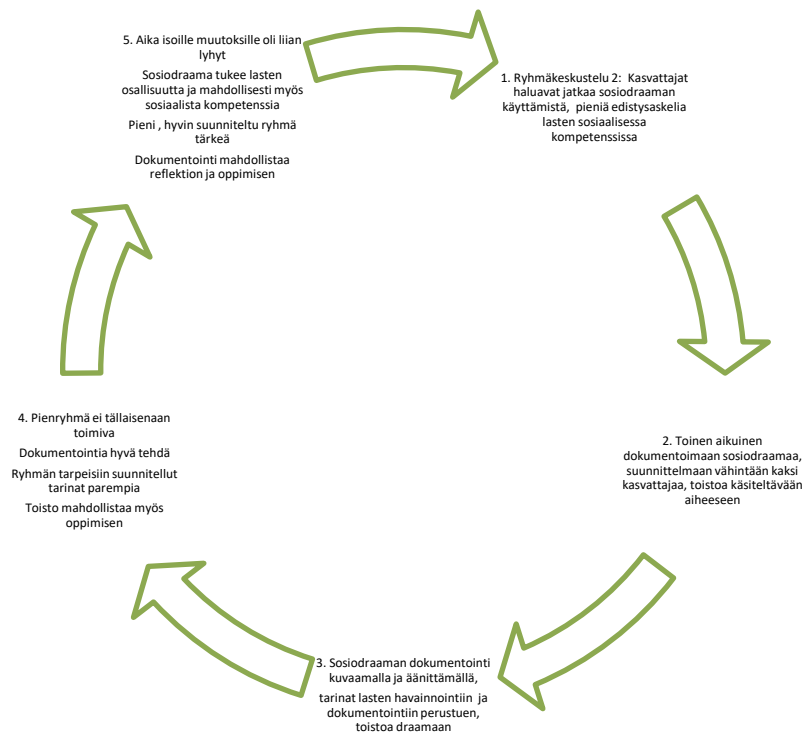
Kasvattajat kuitenkin totesivat, että tutkimuksessa ollut seitsemän lapsen ryhmä oli osalle, etenkin rohkaisua kaipaavista, lapsista liian suuri. Aktiivinen osallistuminen olisi mahdollistunut heille paremmin pienemmässä ja heitä tukevassa ryhmässä. Draama ja konfliktien ratkaisemisen harjoittelu tuki

osallistuneiden lasten sosiaalisen kompetenssin taitojen kehittymistä, mutta ryhmän jäsenet eivät tukeneet toistensa osallistumista toimintaan: ”Siellä oli vaan kaverit, jotka ei sopinu samaan ryhmään, kun tehdään tällasta. Ja kaikki heistä siis hyötyis tästä, mutta ei keskenänsä.” (Merja.) Jotta ryhmä tukee toisiaan, pitää lasten yksilölliset tarpeet huomioida. Kasvattajat totesivatkin, että aikovat jatkaa draamaa kaikkien ryhmän lasten kanssa, mutta suunnitella pitää toteutukseen osallistuvat pienryhmät paremmin toisiaan tukevaksi.

Draamahetkillä lapset olivat innostuneita esittämään itse, mutta kaikki eivät malttaneet antaa muille esittämisrauhaa. Toisaalta lasten mielipidettä kysyttäessä he itse kokivat aikuisen mielestä levottoman tilanteen olleen positiivinen. Kun kasvattajat kyselivät draamatuokioiden lopuksi lapsilta näiden mielipiteitä ja ajatuksia, lapset nostivat itselleen mieluisiksi asioiksi näyttelemisen ja roolissa olemisen sekä saman roolin toistamisen. Myös kasvattajien havaintojen mukaan lapset olivat hyvin motivoituneita esittämiseen, mutta pohdintaan keskittyminen oli osalla lapsista haastavaa.

Draamassa käsiteltyjä aiheita lapset eivät loppukeskusteluissa nostaneet esiin, mutta aiheista yksinäisyys ja mukaan pyytämisen olivat toistuneet lasten omaehtoisissa käsinukke-esityksissä. Lapset kertoivat myös vanhemmille saaneensa esittää roolihahmoja draamassa, mutta käsitellyistä aiheista he eivät olleet kertoneet.

Draaman suunnittelu. Draaman suunnittelu olisi pitänyt ensimmäisessä ryhmäkeskustelussa toteuttaa tarkemmin, jotta kasvattajilla olisi ollut selkeä ja yhtenevä käsitys toteutettavasta draamasta. Toisessa ryhmäkeskustelussa kasvattajat totesivat aloittaneensa ensimmäisen draamakerran toteutuksen kiireellä ja draamatuokion rungosta oli jäänyt toteutumatta olennaisia osia kuten draamasopimuksen tekeminen ja loppureflektio. Toisella draamahetkellä mukaan ohjaukseen oli ennalta suunnittelematta liittynyt toinen kasvattaja avuksi. Kasvattajien sopiessa roolejaan, oli lasten keskittyminen ja mielenkiinto heikentynyt ja tilanteesta oli tullut levoton.



KUVIO 5. Toimintatutkimuksen toinen sykli

Toisessa ryhmäkeskustelussa suunniteltiin toimintatutkimuksen toisen syklin (kuvio 5) draamahetkien suunnittelu. Suunnitteluun tulisi osallistumaan aina vähintään ne kaksi kasvattajaa tiimistä, jotka ohjaisivat tulevan draamahetken. Tämä todettiin tutkimuksen lopussakin hyväksi ratkaisuksi. Suunnittelussa keskeiseksi kasvattajat nostivat ryhmän tarpeista lähtemisen arjen havaintoihin ja draamahetkissä kysytyihin lasten mielenkiinnonkohteisiin sekä draamahetkien dokumentointiin perustuen. Tässä vaiheessa draamaa suunniteltiin vielä toteutettavaksi samalle viskarien pienryhmälle viikoittain sosiodraaman runkoa noudattaen ja toimintaan suunniteltiin otettavaksi riittävästi toistoa esimerkiksi alkuleikkeihin ja draaman aiheen työstämiseen. Draaman ajankohta aamupäivässä ja hyväksi havaittu leikki-tila olivat myös suunnitelmassa. Draamahetkiin suunniteltiin osallistuvan aina toinenkin kasvattaja havainnoimaan ja dokumentoimaan draamaa, jolloin draaman toisto mahdollistuisi myös videon tai äänityksen kautta lapsille.

Tutkimuksen lopun yksilöhaastattelussa kasvattajien vastauksissa toistui edelleen suunnitelmallisuuden merkitys. Erityisesti draamaa aiemmin ohjanneet

Anna ja Maija nostivat esiin sen, että huomasivat toimintatutkimuksen aikana itsessään olettamaansa suuremman tarpeen draaman perehtymiselle ja yhteiselle suunnittelulle: "Ois henkilökohtaisesti pitänyt paneutua siihen suunnitteluun. Että tavallaan lähti liian kiireellä tähän mukaan. Että me oltais enemmän ryhmänäkin voitu työstää tätä ajatusta -- Nii siinä mielessä pysähtyminen se ääreen ja mitä sillä ajettais takaa. -- Ja mitä meillä tarkoittaa tää draaman tekeminen?" (Anna.)

Kasvattajien mukaan draamaa pitää suunnitella kasvattajatiimissä. Suunnitella pitää toteutus riittävän pitkälle ajanjaksolle, draaman sisältö, tarinat, kasvattajien ohjausroolit ja draamassa toisiaan tukeva lapsiryhmä.

Draaman toteutus. Toisessa ryhmäkeskustelussa kasvattajat refleктоivat ensimmäisessä syklissä toteuttamaansa draamaa. Kasvattaja oli ollut tilanteessa yksin, minkä kasvattajatiimi totesi huonoksi ratkaisuksi. He pohtivat, että toinen kasvattaja olisi hyvä olla mukana dokumentoimassa toimintaa: "Puhuttiin, että olis toinen aikuinen, että muutaman sanan vois kirjata siellä tai sitten vaikka ihan äänittää pieniä pätkiä vaikka sanelimeen. Nii sitä voi kerrata lapsen kanssa sitten." (Anna.) Toinen aikuinen oli myös tarpeen kannattelemaan lasten keskittymistä. Vaikka ensimmäisessä ryhmäkeskustelussa kasvattajat ajattelivat draamalle hyvän hetken olevan ennen päivälepoa pöydän ääressä, he olivat todenneet muutaman kerran jälkeen tämän vaativan muutosta. Onneksi näihin seikkoihin oli ryhmässä havahduttu kahden draamatuokion jälkeen ja seuraavien draamojen toteutus oli suunniteltu kasvattajatiimin kesken. Lasten kanssa tehtiin draamasopimus, jota kerrattiin jokaisen draamatuokion aluksi. Myös draaman ajankohta muutettiin aamupäivään ja sen paikaksi vaihdettiin toimintaan paremmin sopiva tila, joka oli lapsille tuttu aamupiiripaikka.

Palasimme kolmannessa ryhmäkeskustelussa toteutuneen draaman arviointiin. Kasvattajat totesivat, että toisen syklin aikana oli ollut vähemmän draamaa kuin suunniteltiin toisessa ryhmäkeskustelussa. Lapset olivat kuitenkin syklin aikana sisäistäneet hyvin roolissa toimimisen. Pienryhmä, jonka kanssa draamaa työstettiin, oli toisen toteutusjakson aikana kasvattajien mukaan haastava ohjattava ja kasvattajan ohjaus oli kohdistunut paljon ryhmän

keskittymisen tukemiseen. Kaikki lapset eivät saaneet toisiltaan toisaalta rohkaisua eikä toisaalta rauhoittumista aiheen käsittelyyn.

Kasvattajat käyttivät draaman ohjaamisessa tarinoita, jotka he kokivat lapsiryhmän tarpeita vastaaviksi. Jotta lapset löysivät tarinoista toimintatutkimuksessa käsiteltävien vuorovaikutustilanteiden ydinasian draamassa käsiteltäväksi, oli tarinoiden hyvä olla riittävän lyhyitä ja selkeitä. "Pitää olla aika yksinkertainen se tarina. Ei jos siinä on hirveesti siinä tarinassa kauheet selitykset, nii tavallaan lapsen on ehkä helpompi poimia sieltä se olennainen, kun siellä ei oo liikaa sanahelinää." (Kati.) Liian pitkät tai kuvailevat tarinat eivät toimineet yhtä hyvin.

Draaman dokumentointi. Tutkimuksen aikana draamaa dokumentoitiin kirjaamalla havaintoja arjesta sekä draaman toteutuksesta ja lasten kanssa käydyistä keskusteluista draaman lopussa. Draamaa myös äänitettiin ja kuvattiin. Dokumentointi oli merkityksellistä sekä lapsille että kasvattajille. Lasten mielipiteiden ja ajatusten kartoittaminen sekä kirjaaminen tai kuvaaminen draamatuokioiden lopuksi todettiin hyväksi. Kasvattajien mukaan lapsille mieluista oli myös äänittämällä ja kuvaamalla dokumentoidun draaman kuuntelu ja katselu. "Mää oon ainakin näyttäny niille, jotka on ollu siinä. Sitten, kun kaverit on tullu kattoon, nii sitä halutaan kattoo monta kertaa: 'Näytä vielä! Näytä mua!' Että sehän on palkitsevaa. Saa sitä, että mää oon hyvä ja mää osaan." (Anna.) Kasvattajat kokivat dokumentoinnin mahdollistaman toiston ja reflektoinnin olevan merkityksellistä lapsille ja heidän sosiaalisen kompetenssin taitojensa vahvistamiselle.

Toinen kasvattaja havainnoimassa ja dokumentoimassa toimintaa oli koettu hyväksi. Draaman dokumentointi kuvaamalla mahdollisti myös kasvattajien oman toiminnan reflektoinnin.

Jatkossa tarpeen olisi kasvattajien mukaan jakaa dokumentoitua draaman sisältöä myös lasten vanhemmille. Toteutettua draamaa heille voisi esitellä esimerkiksi valokuvien ja videoiden välityksellä tai kertoa myös draaman sisällöstä vanhemmille lähetettävissä viikkokirjeissä.

Draaman arviointi. Draamaa arvioitiin lasten kanssa ja kasvattajatiimin kesken. Draamaa oli kasvattajien kokemuksen mukaan hyvä reflektoida draaman loppukeskustelussa, jotta lapsille ei jäänyt ristiriitoja draaman konfliktitilanteiden ratkaisusta. Lapset käsittelevät asioita eri tahtiin ja kasvattajat painottivat riittävän toiston ja lasten kanssa keskustelun merkitystä. Lapsia motivoi ja heidän oppimistaan edisti heidän ideoihinsa, toiveisiinsa ja mielenkiinnonkohteisiinsa pohjautuva draama. Draaman dokumentointi kuvaamalla ja äänittämällä oli tärkeää lasten reflektoinnin mahdollistamisen lisäksi kasvattajien oman toiminnan reflektoinnille: ”Kannattaa just kuvata ne, kun näytellään -- sit siitä pystyy tavallaan refleктоimaan. Koska sää kuitenkin ohjaat lapsia siinä, joitakin enemmän ja joitakin vähemmän. Nii sit kun sää saat sen kuvattua, nii sää pystyt itekkin vähän kattoon. Että mitä mää oisin vaikka voinu tehdä erilailla?” (Kati.)

Kasvattajat korostivat arviointia suunnittelun pohjana:

Jos ei sitä yhtään arvioitais yksin ja yhdessä eikä kuultais lasten mielipiteitä. Ja --katsoo, miten ne lapset siinä tilanteessa on. Niin sen arvioinnin ja kokemuksenhan kautta me ollaan siirrytty siitä pöytänukeista siihen, että lapsi on siinä roolissa ihan itse eikä mikään välikäsi. Vaikka hänellä on vaikka tipun rooli tai pikkupojan rooli tai mikä vaan, mutta hän on se, joka esittää sen asian ja tuo ulos. (Anna.)

Kasvattajat olivat myös pohtineet tiimikeskustelussaan arviointia. He olivat todenneet arviointia olevan tarpeen tehdä itsekseen ja kasvattajatiimin kesken sekä lasten ajatuksia ja mielipiteitä kuunnellen.

Lasten sosiaalisen kompetenssin tukemisesta draamassa opittu. Tutkimukseen osallistuneet kasvattajat toivat tutkimuksessa esiin muutoksia toiminnassaan lasten sosiaalisen kompetenssin tukijoina draamakasvatuksessa opitun myötä. Kasvattajien näkemyksiä lasten sosiaalisen kompetenssin muutoksista on enemmän luvussa 6.1. Kasvattajien toiminnassa muutosta tapahtui toimintatutkimuksen aikana lasten sosiaalista kompetenssia tukevasta draamakasvatuksesta jo aiemmin mainituissa suunnittelussa, toteutuksessa, dokumentoinnissa ja arvioinnissa.

Kasvattajat korostivat lasten osallisuuteen liittyviä seikkoja kuten toisiaan tukevan pienryhmän muodostamista ja jokaisen lapsen mahdollisuutta osallistua ja vaikuttaa draaman etenemiseen omalla tavallaan. Tähän vaadittiin kasvattajilta herkkyyttä lasten aloitteiden kuuntelemiselle aiheiden valinnassa ja draamassa sekä luottamusta lapsiin aktiivisina ja kykenevinä draamahetkien ratkaisujen tekijöinä. Kasvattajat havaitsivat tarpeelliseksi myös riittävän hitaan etenemisen, jotta lapsilla oli mahdollisuus tarvittaessa työstää konfliktitilanteiden ratkaisuja useammallakin draamahetkellä ja näin vahvistaa opittua: "Ajattelen, että nää kaikki yhdessä tukis sitä lapsen tunne-elämää ihan valtavasti. Tai ehkä tunnetaitoja. Että olis sitä draamaa. Että mä itse käyn niitä asioita ja niistä jutellaan ja minä voin esittää ja se voidaan tehdä uudestaan ja mä saan kerrata sitä samaa asiaa." (Anna.)

Kasvattajat pohtivat, että aikovat jatkaa tämän tutkimuksen kaltaista draamakasvatusta, jossa hyödynnetään sosiodraamaa myös jatkossa ja koko ryhmän kanssa. Lasten tarvitsema toisto olisi mahdollistunut pidemmällä aikavälillä ja säännöllisellä toteutuksella. Kasvattajat suhtautuivat draamakasvatukseen tuen menetelmänä positiivisesti ja totesivat yksimielisesti haluavansa jatkossakin käyttää draamakasvatusta lasten sosiaalisen kompetenssin tukemiseen. "Tää on ehdottomasti semmonen keino, joka kannattaa" (Kati). Kasvattajat olivat yksimielisiä, että olivat toimintatutkimuksen myötä saaneet itselleen uuden, motivoivan työtavan. Draamaa voi kasvattajien mukaan ohjata ilman aiempaa kokemustakin ja virheistä voi oppia. Toisaalta kasvattajista Kati ja Merja nostivat esiin myös tarpeen lisätiedolle tai koulutukselle.

7 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää päiväkodin kasvattajien kokemuksia draamakasvatuksen käyttämisestä lasten sosiaalisen kompetenssin ja sitä kautta vertaisryhmän sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemisessa. Kasvattajien mukaan lasten sosiaalinen kompetenssi lisääntyi jonkin verran, mutta suuret muutokset olisivat vaatineet pidemmän tutkimusjakson ja siinä säännöllisen toteutuksen.

Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata muutosta kasvattajien toiminnassa toimintatutkimuksessa opitun myötä. Kasvattajat muuttivat toimintaansa draamakasvatuksen suunnittelussa, toteutuksessa, dokumentoinnissa ja arvioinnissa tutkimuksen aikana opitun suuntaisesti lasten sosiaalista kompetenssia tukevammaksi. Merkittäväksi seikaksi kasvattajat nostivat lasten osallisuuden toteutumisen.

Toimintatutkimuksen tavoite osallistujien oppimisesta toteutui tutkimuksessa. Kasvattajat kokivat oppineensa itselleen uuden, itseään ja lapsia motivoivan työskentelymenetelmän lasten sosiaalisen kompetenssin tukemiseen sekä oppineensa lisää lasten sosiaalisesta kompetenssista.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen aikana tutkimukseen osallistuneiden lasten sosiaalinen kompetenssi lisääntyi kasvattajien mukaan hieman. Çetingözün ja Günhanin (2012) tutkimuksessa päiväkodin kasvattajille suunnattu ohjaus draaman soveltamiseen oli positiivisesti yhteydessä lasten draamassa harjoiteltuihin sosiaalisiin taitoihin. Tässä tutkimuksessa draamassa lasten sosiaalisista taidoista keskustelujen jatkaminen ja kuuntelu olivat osan kasvattajista mukaan edistyneet, mutta yhden mukaan ei. Yksi lapsista oli rohkaistunut kieltäytymään sanallisesti pelkän eleen sijaan. Tämä on samansuuntaista kuin Gallagherin (2018, 10–11) tutkimuksessa, jonka mukaan draamaan osallistuminen voi rohkaista osallistujia puhumaan muille. Sen sijaan kasvattajat eivät tuoneet esiin

esimerkiksi antisosiaalisen käyttäytymisen vähentymistä (vrt. Kemppainen ym. 2010; Joronen ym. 2012).

Sosiokognitiivisten taitojen edistyminen näkyi leikeissä ja draaman keskusteluissa draamassa käsitellyissä teemoissa. Tämä on samansuuntaista kuin Zachariasin ja Morenon (2006) tutkimuksessa, jossa lapset käyttivät sosiodraamassa keksittyjä ratkaisuja leikeissään.

Draamassa nousevat tunteet mahdollistavat tunteiden tunnistamisen ja eläytyminen rooliin mahdollistaa omien ja toisten tunteiden erillisyyden tunnistamisen (Häkämies 2007, 151). Myös tässä tutkimuksessa kasvattajat ajattelivat draamakasvatuksen mahdollistavan hyvin tunnetaitojen harjoittelun, mutta tutkimuksen aikana tunteiden tunnistamisessa tai säätelyssä ei ilmennyt lapsilla muutosta, toisin kuin Goldsteinin ja Lernerin (2018) tutkimuksessa. Lasten kyky olla roolissa lisääntyi draamassa, mutta ei vielä näkynyt lasten muussa toiminnassa kuten Wrightin (2006) tutkimuksessa.

Kasvattajien mukaan lasten osallisuus lisääntyi draaman myötä, mikä voi lisätä lasten motivaatiota osallistua sosiaaliseen toimintaan. Osallisuus on tehokkainta, kun se mahdollistaa merkittävästi aktiivista osallistumista ja merkittävien tehtävien suorittamista, tarjoaa tukea itsenäisen toiminnan oppimiseen, rohkaisee itsenäiseen suunnitteluun ja toimintaan sekä on henkilökohtaista (Stringer 2004, 41), mikä tässä tutkimuksessa toteutui kasvattajien tuella. Draamakasvatus mahdollisti kasvattajien mukaan lasten aktiivisen osallisuuden ja onnistumisen kokemukset.

Tutkimuksen kontekstina olevassa päiväkotiryhmän vuorovaikutuksessa tapahtui pieniä muutoksia. Lasten välisessä vuorovaikutuksessa ei kasvattajien mukaan tapahtunut muutosta, mutta lasten ja kasvattajien välinen sekä kasvattajien keskinäinen luottamus lisääntyi hieman. Myös Jorosen, Konun, Rankinin ja Åstedt-Kurjen (2013) tutkimuksessa draaman kautta vahvistettiin oppilaiden ja opettajan välisiä suhteita, mutta tästä tutkimuksesta poiketen myös oppilaiden välinen vuorovaikutus vahvistui.

Tutkimus muutti kasvattajien toimintaa. He totesivat tarvitsevänsä enemmän kasvattajatiimin yhteistä suunnittelua draamakasvatuksen

toteutukseen. Toivasen, Antikaisen ja Ruismäen (2015) mukaan suunnittelu onkin merkityksellistä onnistuneeksi koetussa draamaopetuksessa etenkin kokemattomammille opettajille. Draaman suunnitelman pitää kuitenkin joustaa, sillä draaman kulkua ei voi ennakoida täysin. Tärkeää on olla tietoinen draaman tavoitteista. (Toivanen ym. 2015.) Jouston tarve ilmeni myös tässä tutkimuksessa. Kasvattajien kokemuksen mukaan draamaa ei voinut suunnitella valmiiksi, vaan tilaa piti antaa lasten aktiiviselle roolille sen etenemisessä. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ilmennyt kasvattajien tarvetta olla tavoitteista tietoinen. Tutkimuksessa vahvistui Dunnin, Bundyn ja Stinsonin (2015) tutkimuksen tulos lasten ideoiden hyödyntämisen merkityksellisyydestä lasten sitoutumiselle draamaan. Heidän tutkimuksessaan lasten ideoiden hylkääminen johti siihen, että lasten draamassa luomat tunteet vaihtuivat turhautumiseksi. (Dunn ym. 2015.) Tässäkin tutkimuksessa kasvattajat havaitsivat, että draaman suunnittelussa oli tärkeää huomioida lasten aloitteet, sillä lapset eivät sitoutuneet draamaan, jossa ei huomioitu heidän aloitteitaan. Onnistuneeksi koetussa draamassa osallistujat sitoutuvat siihen, mihin vaikuttaa myös luottamuksellinen ilmapiiri, osallistujien aktiivisuus, draamasopimukseen sitoutuminen ja ryhmän koko (Toivanen ym. 2015). Pienemmässä ryhmässä lapset tekevät enemmän yhteistyötä (Alencar, de Oliveira Siqueira & Yamamoto 2008). Usein pienryhmänä pidetään 3–5 lapsen ryhmää, minkä kokoisessa ryhmässä oppimista lisää yhteistyössä oppiminen ja positiivinen riippuvuus muista ryhmäläisistä yhteiseen tulokseen pyrittäessä (Lou, Abrami & Spence, 2000). Tämän tutkimuksen ryhmässä oli seitsemän lasta eli enemmän kuin Loun ym. (2000) pienryhmäksi määrittelemässä ryhmässä. Tässä tutkimuksessa kasvattajien käsitys ryhmästä muuttui tutkimuksen aikana lasten sitoutumiseen liittyen. Osallistujaryhmäksi valittiin lapsiryhmä, jolla kasvattajat ajattelivat olevan eniten tarvetta sosiaalisen kompetenssin tukemiselle. Ryhmän sitoutuminen vaati kuitenkin paljon kannattelua eikä ryhmä tukenut sitoutumista draamaan, vaikka kasvattajat sinänsä kokivat draamakasvatuksen osallistuneiden lasten sosiaalisen kompetenssin vahvistamisen tarpeita tukevaksi ja lapsille mieluisaksi.

Sosiaalisen toiminnan tallentaminen tekee toiminnan näkyväksi keskustelulle, reflektiolle, merkitysten muodostamiselle ja lisäkonstruoinnille (Rintakorpi 2016), mitä myös kasvattajat toivat ilmi ryhmäkeskusteluissa ja haastatteluissa. Kasvattajat lisäsivät tutkimuksen aikana draaman dokumentoinnin hyödyntämistä sekä oman toiminnan reflektointiin että lapsille tarpeelliseen toistoon ja reflektioon. Dokumentointia, havaintoja ja lasten mielipiteitä he hyödynsivät draamakasvatuksen arvioinnissa ja suunnittelussa.

Tutkimuksessa kasvattajien näkemys lasten yhteistoiminnallisuudesta ja osallistumisesta olivat lähellä konstruktivistista opetusta, jossa kasvattajan tehtävänä on tukea lapsen omaa aktiivista roolia tiedon rakentamisessa (Puolimatka 2002, 44, 47). Lisäksi tämän tutkimuksen draamassa toteutui Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH 2019, 21–25, 44) tavoitteiden mukaisesti ainakin toisen asemaan asettuminen, eri näkökulmien tarkastelu, ristiriitojen rakentava ratkaiseminen, tunteiden harjoittelu, lasten aktiivinen osallistuminen ja vaikuttaminen sekä taiteellinen ilmaisu.

Myös kasvattajille rakentui uutta osaamista tutkimuksen aikana. He kokivat oppineensa tutkimuksen aikana hyödyllistä lisäosaamista itselleen, mikä vastaa toimintatutkimuksen tavoitteisiin tutkimustulosten hyödyllisyydestä osallistujille (Patton 2002, 495). Draamakasvatuksella voidaan lisätä lasten sosiaalisia taitoja ja draamakasvatusosaaminen lisää kasvattajien draamakasvatuksen käyttöä (Çetingöz & Günhan 2012), mikä tämänkin tutkimuksen kasvattajilla näkyi haluna jatkaa draamakasvatuksen käyttöä sekä käsityksenä sosiodraamaa hyödyntävän draamakasvatuksen hyödyllisyydestä lasten sosiaalisen kompetenssin tukemisessa.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen filosofinen perusta ja näkemys totuudesta vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuden arviointiin. Pragmaattisessa tutkimuksessa totuutena pidetään käytännölliseksi havaittua (Patton 2002, 542, 577). Tutkimuksen totuus on vain kyseisessä ajassa ja paikassa, sillä muutoksesta johtuen tutkimus ole

samanlaisena toistettavissa (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 113–114). Tämän tutkimuksen tulokset ovat yhden kasvattajatiimin yhden pienryhmän ohjauksessa koettua ja toteutettua, eivätkä tulokset ole yleistettävissä. Niitä voi kuitenkin soveltaa lasten sosiaalisen kompetenssin tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Tutkimuskontekstin tiheä kuvaus mahdollistaa tulosten hyödyntämisen, jos konteksti on riittävän samankaltainen (Stringer 2004, 59). Pyrin tarkkaan kuvaukseen toimintatutkimuksen eri vaiheista ja kontekstista, jotta tutkimusta olisi mahdollista arvioida. Tutkimukseen osallistuneet kasvattajat toimivat tutkimuksessa subjekteina, jotka olivat oman toimintansa asiantuntijoita.

Tämä pro gradu -tutkielma on laajin tekemäni tutkimus ja joku kokeneempi tutkija olisi ehkä tehnyt erilaisia ratkaisuja. Pyrin kuitenkin mahdollisimman läpinäkyvään raportointiin tekemieni ratkaisujen suhteen. Tutkijalla tulee olla tietoisuus tekemistään valinnoista, jotka tulee selventää läpinäkyvästi tutkimuksen raportoinnissa (Reason & Bradbury 2008). Tutkimuksen luotettavuus laadullisessa tutkimuksessa näkyy tutkimuksen kuvauksen ja sen yhteensopivuutta selityksien ja tulkintojen kanssa (Hirsjärvi 2001, 214). Myös tutkijan kokeneisuus ja harjoittelu vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen (Patton 2002, 522).

Jotta luottamuksellinen suhde voidaan luoda osallistujiin, on kontekstiin perehtyminen riittävän pitkään tarpeen luotettavuuden lisäämiseksi toimintatutkimuksessa (Stringer 2004, 57). Tutkimukseen osallistuneista varhaiskasvattajista enemmistö oli minulle ennestään tuttuja ja minut voi tutkijana määritellä sisäpiiriläiseksi myös ammatillisesti. Minun oli helppo löytää osallistujat tutkimukseen, mikä on tyypillistä sisäpiiriläiselle kuten myös luottamuksen saavuttaminen (Juvonen 2017, 346). Toisaalta minun piti tutkimuksen aikana olla kriittinen sen suhteen, etten oletanut tietäväni liikaa ja jättänyt siksi kysymättä esimerkiksi tarkentavia kysymyksiä. Osallistujien toimintaan osallistaminen tietoa kerättyä, tutkimuksen johdonmukainen dokumentointi sekä aineiston analysointi lähellä aineistoa osallistujien käyttämään kieleen ja terminologiaan perustuen kuvattaessa osallistujien

kokemuksia ovat toimintatutkimuksessa keskeisiä elementtejä (Stringer 2004, 57–59) ja näihin pyrin myös tutkielman teossa.

Toimintatutkimuksessa triangulaatio lisää tutkimuksen luotettavuutta (Stringer 2004, 57–58; Nowell ym. 2017). Tässä tutkimuksessa yhdistyivät tutkimuksen teoriatausta, toimintatutkimuksen ryhmäkeskustelut ja kasvattajien haastattelut. Lisäluotettavuutta tutkimukselle olisi voinut saada havainnoinnista ja esimerkiksi haastattelemalla toimintatutkimuksessa ohjattua lapsiryhmää. Toimintatutkimuksessa luotettavuutta lisää myös jälkiarvioinnin mahdollisuus osallistujilla. Tutkijan tulee esittää raportissa kaikkien osallistujien näkökulmat tutkittavasta asiasta, myös eriävät näkökulmat. Toimintatutkimuksessa jäsentarkastus on olennainen ja sille tulee varata riittävästi aikaa sekä korjata raporttia tarvittaessa heidän palautteensa perusteella. (Stringer 2004, 58–59.) Lähetin tutkimukseen osallistuneille kasvattajille litteroimani haastattelut, tekemäni analyysin sekä tutkimuksen tulokset ja pohdinnan luettavaksi. Pyysin heitä lukemaan ne kriittisesti sekä antamaan palautetta kirjoittamastani, jotta tutkimus olisi myös osallistujien mielestä totuudenmukainen. Kasvattajat hyväksyivät tekemäni tulkinnat, eivätkä esittäneet niihin muutoksia. Osallistujien arvio totuudenmukaisuudesta lisää toimintatutkimuksen luotettavuutta (Kiviniemi 1999, 81; Nowell ym. 2017).

Litteroin aineistot tarkasti ja luin litterointeja moneen kertaan läpi, kirjoitin muistiinpanoja ja piirsin erilaisia kaavioita, tein analyysin huolellisesti ja palasin litterointeihin moneen kertaan vielä analysoinnin jälkeenkin. Nowellin ja kumppaneiden (2017) mukaan temaattisen analyysin luotettavuutta vahvistaakin raaka-aineiston hyvä arkistointi, aineistoon sitoutumisen ja siihen säännöllisesti palaamisen lisääminen, reflektiovien ja teoreettisten ajatusten sekä alustavien teemojen ja koodien dokumentointi. Myös graafisten esitysten tekeminen teemojen suhteiden selventämiseksi ja kenttämuistiinpanojen, tekstien ja refleksiivisten päiväkirjojen tallentaminen lisäävät temaattisen analyysin luotettavuutta. (Nowell ym. 2017.) Myös vaihtoehtoisten teemojen etsiminen, poikkeavat mallit, vastakkaiset selitykset ja poikkeukset on hyvä raportoida luotettavuuden lisäämiseksi (Patton 2002, 533). Nowell ym. (2017)

mainitsevat tutkijoiden triangulaation temaattisen analyysin luotettavuutta lisääväksi tekijäksi, mutta tässä tutkimuksessa tutkimuksen tekijöinä olivat minä ja tutkimukseen osallistuvat kasvattajat. Kasvattajat osallistuivat arvioimalla tekemääni analysointia.

Toimintatutkimuksen aktiivinen vaihe kesti kaksi kuukautta ja pidempi ajanjakso ja useammat draaman toteutuskerrat olisivat voineet tukea enemmän lasten sosiaalisen kompetenssin taitoja ja sitä kautta kehittää ryhmän vuorovaikutusta. Interventiotutkimuksissa, joissa merkittävää muutosta on tapahtunut, toteutuskertoja on ollut vähintään 9 (kts. Wright 2006; Catterall 2007; Kempainen ym. 2010; Joronen, Konu, Rankin & Åstedt-Kurki 2012, Goldstein & Lerner 2018). Mielenkiintoista olisikin toteuttaa vastaava tutkimus pidemmällä ajanjaksolla ja intensiivisemmin tai laajemman tutkimusjoukon kanssa.

Tässä tutkimuksessa keskityttiin vain kasvattajien näkemyksiin. Draamakasvatuksessa lasten aktiivinen toimijuus on keskeistä ja lapset ovat oman oppimisensa subjekteja, joten heidän näkökulmansa tutkimuksessa olisi perusteltua jatkotutkimuksessa.

Opettajien ja vanhempien interventio-ohjelmassa pystyttiin vahvistamaan vanhempien kompetenssia, lasten sosiaalisia taitoja, koti-koulu -yhteistyötä ja positiivista luokan ilmapiiriä (Webster-Stratton, Reid ja Hammond 2001). Mielenkiintoinen tutkimuskohde olisikin sekä kasvattajien että vanhempien toiminnan tukeminen draamakasvatuksen menetelmillä.

Kasvattajat tukevat työssään lasten sosiaalista ja emotionaalista oppimista. Heidän työtyytyväisyytensä on yhteydessä heidän kokemaansa osaamiseen ja resursseihin niiden tukemisessa. (Zinsser, Christensen & Torres 2016.) Olisikin mielenkiintoista tutkia kasvattajien työtyytyväisyyden ja draamaosaamisen yhteyttä.

Pohdin edellä joitakin jatkotutkimushaasteita. Säännöllisesti toteutetulla sosiodraaman elementtejä hyödyntävällä draamakasvatuksella, on paljon annettavaa lasten sosiaalisen kompetenssin tukemisessa, mutta sillä voi olla paljon annettavaa myös kasvattajien pedagogiselle osaamiselle, sosiaaliselle kompetenssille ja työhyvinvoinnille.

LÄHTEET

- Aitolehti, S. 2008. Sosiodraama. Teoksessa S. Aitolehti & K. Silvola (toim.) Näkökulmia psykodraamaan. Helsinki: Duodecim, 111 – 126.
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. 3. uud. painos. Tampere: Vastapaino.
- Alencar, A. I., de Oliveira Siqueira, J. & Yamamoto, M. E. 2008. Does group size matter? Cheating and cooperation in Brazilian school children. *Evolution and Human Behavior*, 29 (1), 42–48. doi:10.1016/j.evolhumbehav.2007.09.001
- Alhojailan, M. I. 2012. Thematic Analysis: A critical review of its process and evaluation. *West East Journal of Social Sciences*, 1 (1), 39–47.
- Armstrong, F. & Moore, M. 2004. Action research: developing inclusive practice and transforming cultures. Teoksessa F. Armstrong & M. Moore (toim.) Action Research for inclusive education: Changing places, changing practices, changing minds. London; New York: RoutledgeFalmer, 1–16.
- Bandura, A. 2001. SOCIAL COGNITIVE THEORY: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Bandura, A. 2012. On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38 (1), 9-44. doi:10.1177/0149206311410606
- Bandura, A. 2017. Sosiaaliskognitiivinen teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. 3. painos. Suomi: UNIPress, 13 – 82.
- Barblett, L. & Maloney, C. 2010. Complexities of assessing social and emotional competence and wellbeing in young children. *Australasian Journal of Early Childhood*, Vol. 35, (2), 13-18.
- Bayat, M. 2011. Clarifying issues regarding the use of praise with young children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(2), 121-128. doi:10.1177/0271121410389339

- Blair, C. & Raver, C. C. 2015. School readiness and self-regulation: a developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 711-731. doi:10.1146/annurev-psych-010814-015221
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A. & Stollak, G. 2007. Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28 (2), 134-148.
- Bronfenbrenner, U. 2017. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. 3. painos. Tallinna: United Press Global, 221-288.
- Caldarella, P. & Merrell, K. W. 1997. Common dimensions of social skills of children and adolescents: a taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, (2), 264-278.
- Carlson, S. M., White, R. E. & Davis-Unger, A. C. 2014. Evidence for a relation between executive function and pretense representation in preschool children. *Cognitive Development*, 29(1), pp. 1-16. doi:10.1016/j.cogdev.2013.09.001
- Carr, W. & Kemmis, S. 2004. *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Taylor & Francis Group. E-kirja.
- Catterall, J. S. 2007. Enhancing peer conflict resolution skills through drama: An experimental study. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 12(2), 163-178. doi:10.1080/13569780701321013
- Çetingöz, D. & Günhan, B. 2012. The effects of creative drama activities on social skills acquisition of children aged six. Çukurova University. Faculty of Education Journal, 41(2), 54-66. doi:10.14812/cufej.2012.017
- Currell, D. 1999. *Puppets and puppet theatre*. Ramsbury: The Crowood Press.

- Deci, E. & Ryan, R. 2000. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01
- Denham, S. A., Blair, K. A., Demulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. 2003. Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256. doi:10.1111/1467-8624.00533
- Dewey, J. 1916. *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company.
- Dewey, J. 2010. *Taide kokemuksena*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry.
- Dunn, J., Bundy, P. & Stinson, M. 2015. Connection and commitment: exploring the generation and experience of emotion in a participatory drama. *International journal of education and the arts*, 16(6), 1 – 21.
- Dunn, J. & Stinson, M. 2012. Learning through emotion: Moving the affective in from the margins. *International Journal of Early Childhood*, 44(2), 203-218. doi:10.1007/s13158-012-0058-x
- Eden, C. & Ackermann, F. 2018. Theory into practice, practice to theory: Action research in method development. *European Journal of Operational Research*, 271(3), 1145–155. doi:10.1016/j.ejor.2018.05.061
- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K. & Weaver, R. 2008. Reducing behavior problems in the elementary school classroom. IES Practice Guide. NCEE 2008-012. What Works Clearinghouse.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. *Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas*. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 5. uud. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 24–46. E-kirja.

- Fox, N. & Calkins, S. 2003. The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27(1), 7-26. doi:10.1023/A:1023622324898
- Gallagher, K. 2018. A reconsideration of social innovation: drama pedagogies and youth perspectives on creative and social relations in canadian schooling. (Essay). *Canadian Journal of Education*, 41(1).
- Goldstein, T. & Lerner, M. 2018. Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental Science*, 21(4). doi:10.1111/desc.12603
- Goldstein, T. R., Tamir, M. & Winner, E. 2013. Expressive suppression and acting classes. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(2), 191-196. doi:10.1037/a0030209
- Goldstein, T. R. & Winner, E. 2012. Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of Cognition and Development*, 13(1), 19-37. doi:10.1080/15248372.2011.573514
- Hardy, I., Rönnerman, K. & Edwards-Groves, C. 2018. Transforming professional learning: Educational action research in practice. *European Educational Research Journal*, 17(3), 421-441. doi:10.1177/1474904117690409
- Hart Barnett, J. 2018. Three evidence-based strategies that support social skills and play among young children with autism spectrum disorders. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 665-672. doi:10.1007/s10643-018-0911-0
- Harter, S., Waters, P. & Whitesell, N. R. 1998. Relational self-worth: differences in perceived worth as a person across interpersonal contexts among adolescents. *Child Development*, 69(3), 756-766. doi:10.2307/1132202
- Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisalueina: Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Heikkinen, H. 2003. Draamakasvatus liminaalisena leikkikenttänä - TIE (Theatre-In-Education) -genren teoreettinen viitekehys. Teoksessa

- H. Heikkinen & T. L. Viirret. Draamakasvatuksen teillä: Tutkimus TIE (Theatre In Education) -projektista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. 11 – 24.
- Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista! Jyväskylä: Minerva.
- Heikkinen, H. 2018. Toimintatutkimus: Kun käytäntö ja tutkimus kohtaavat. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos. Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 5. uud. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus. 182–194. E-kirja.
- Heikkinen, H. & Viirret, T. 2003. Johdanto. Teoksessa H. Heikkinen & T. L. Viirret. Draamakasvatuksen teillä: Tutkimus TIE (Theatre In Education) -projektista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. 6 – 10.
- Heikkinen, H. L. T., Kontinen, T. & Häkkinen, P. 2008. Toiminnan tutkimisen suuntauksat. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 39–76.
- Hirsjärvi, S. 2001. Tutkimustyyppit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. 6.–7. painos. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirvonen, A. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 31–49.
- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H. L. T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.). Siinä tutkija, missä tekijä. Jyväskylä: Atena. 111 – 136.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 2017. 9–38. E-kirja.

- Häkämies, A. 2005. Tunteet – portti arvomaailmaamme draamatyöskentelyssä. Teoksessa M. Ventola & M. Renlund. Draamaa ja teatteria yhteisöissä. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu, 146–158.
- Häkämies, A. 2007. Metodilla on merkitys - muodolla on mieli: Draamatyöskentely mielen terveyshoitotyön ammattikorkeakouluopinnoissa. Tampere: Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Javadi, M. & Zarea, M. 2016. Understanding thematic analysis and its pitfalls. *Journal of Client Care*. 1 (1), 33–39.
- Joronen, K., Häkämies, A. & Åstedt-Kurki, P. 2011. Children's experiences of a drama programme in social and emotional learning. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 25(4), 671-678. doi:10.1111/j.1471-6712.2011.00877.x
- Joronen, K., Konu, A., Rankin, H. S. & Åstedt-Kurki, P. 2012. An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: A controlled study. *Health promotion international*, 27(1), 5–14. doi:10.1093/heapro/dar012
- Joronen, K., Konu, A., Rankin, H. S. & Åstedt-Kurki, P. 2013. Draamaohjelman vaikutus lasten sosiaalisiin suhteisiin ja kiusaamiskokemuksiin alakoulussa. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 2013 (50). 139–149.
- Junttila, N., Vauras, M. & Laakkonen, E. 2007. The role of parenting self-efficacy in children's social and academic behavior. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 41-61. doi:10.1007/BF03173688
- Juvonen, A. 2017. Sisäpiirihaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 344–355. E-kirja.
- Jyväskylän yliopisto. 2020. Eettinen suostumus osallistua tutkimukseen. <https://www.jyu.fi/fi/tutkimus/tutkimuspalvelut/tutkimushallinto/tutkimusetiikan-tukipalvelut/ihmistieteiden-eettinen-toimikunta/tee-lausuntopyynto/lausuntopyynnnon->

[liitteet/tutkittavien-osallistumissuostumuslomake/eettinen-suostumus-osallistua-tutkimukseen-oikeusperusteena-yleinen-etu](#)

(Luettu 28.5.2020)

Jyväskylän yliopisto. 2019. Tietosuojailmoitus.

<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuojailmoitus/tutkimuksen-tietosuojaohjeet-ja-mallipohjat/tiedote.docx/view>

(Luettu 28.5.2020)

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.

Kana, P. & Aitken, V. 2007. "She didn't ask me about my grandma". *Journal of Educational Administration*, 45(6), 697-710. doi:10.1108/09578230710829883

Karlsson, L., Lastikka, A., Vartiainen, J. & Hartonen, V. R. 2018. KOTO - Kohtaamisia taidolla ja taiteella: Kielten ja kulttuurien yhteisöllistä oppimista ja kotoutumista. Joensuu: University of Eastern Finland, 74–83.

Keinänen, R., Aunola, K., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Nurmi, J. & Kiuru, N. 2011. Vanhemmuustyylien merkitys taidoiltaan erilaisten lasten sosiaalisessa kompetenssissa. *NMI-bulletin : Niilo Mäki instituutin tiedotteita ja raportteja*, 21(3), 15-33.

Kelly, A. 2017. Developing social skills. *Tizard Learning Disability Review*, 22(3), 159-163. doi:10.1108/TLDR-04-2017-0020

Kempainen, J., Joronen, K., Rantanen, A., Tarkka, M. & Åstedt-Kurki, P. 2010. Draama-intervention vaikutus 4.- ja 5.-luokkalaisten oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 47(3), 164-173.

Kennedy, A. 2013. Preschool: Supporting peer relationships and social competence in inclusive preschool programs. *YC Young Children*, 68(5), 18-25.

Kivimäki, S., Kolehmainen, M., & Sumiala, J. 2010. Tunteet ja tutkimus. *Media & viestintä : kulttuurin ja yhteiskunnan tutkimuksen lehti*, 2010(4).

- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K. & Sinclair, R. Building a Culture of Participation. Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation. Research report. The National Children's Bureau.
http://www.gyerekesely.hu/childpoverty/docs/involving_children_report.pdf (Luettu 14.6.2020)
- Kok, B. E., Coffey, K. A., Cohn, M. A., Catalino, L. I., Vacharkulksemsuk, T., Algoe, S. B., . . . Fredrickson, B. L. 2013. How positive emotions build physical health: Perceived positive social connections account for the upward spiral between positive emotions and vagal tone. *Psychological Science*, 24(7), 1123-1132. doi:10.1177/0956797612470827
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Konu, A. 2010. Koululaisten hyvinvoinnin arviointi ja alakoulujen hyvinvointi 2000-luvulla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä. Tampere: Tampere University Press.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino. 277 – 297.
- Kurki, K. 2017. *Young children's emotion and behaviour regulation in socio-emotionally challenging situations*. Oulu: Oulun yliopisto. Väitöskirja.
- Kuula, A. 1999. *Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä*. Tampere: Vastapaino.

- Kuula, A. 2006. Toimintatutkimus. Teoksessa A. Saaranen-Kauppinen & A. Puusniekka. Luku 5.4 kokonaisuudesta A. Saaranen-Kauppinen & A. Puusniekka. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>>. (Luettu 9.3.2020)
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kvale, S. 2007. Doing interviews. Los Angeles, [Calif.] ; London: SAGE. E-kirja.
- Laajalahti, A. 2014. Vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen tutkijoiden työssä. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laakso, E. 2004. Draamakokemusten äärellä: Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Laaksonen, V. 2014. Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmissä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lewin, K. 1948. Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics. New York: Harper.
- Lindqvist, M. 2005. Sosiodraama matkana yhteisön kollektiiviseen alitajuntaan. Teoksessa T. Janhunen & S. Sura. Miten käytän toiminnallisia menetelmiä? Tampere: Resurssi, 9–27.
- Lintunen, T. 2017. Tunne- ja vuorovaikutusoppiminen yhteenkuuluvuudentunteen ja motivaation edistäjänä. Teoksessa K. Salmela-Aro & Nurmi, J-E. (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet. 3. uud.p. Jyväskylä: PS-Kustannus. E-kirja.
- Lobman, C. & Clark, K. (2015). From the dress-up corner to the stage: Dramatic activities for early childhood classrooms. *YC Young Children*, 70(2), 92-99.

- Mages, W. K. (2010). Creating a culture of collaboration: the conception, design, and evolution of a head start theatre-in-education program. *Youth Theatre Journal*, 24(1), 45-61. doi:10.1080/08929091003732989
- Maguire, M. & Delahunt, B. 2017. Doing Thematic Analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *AISHE-J*, 3, 3351-33514.
- Maiter, S., Simich, L., Jacobson, N & Wise, J. 2008. Reciprocity. An ethic for community-based participatory action research. *Action Research*, 6 (3), 305 – 325.
- Van Manen, T. G., Prins, P. J. M. & Emmelkamp, P. M. G. 2001. Assessing social cognitive skills in aggressive children from a developmental perspective: The social cognitive skills test. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 8(5), 341-351. doi:10.1002/cpp.319
- Manninen, S. (2018). *Kouluviihtyvyyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Väitöskirja.
- Mcdowell, D. J. & Parke, R. D. 2009. Parental correlates of children's peer relations: An empirical test of a tripartite model. *Developmental Psychology*, 45(1), 224-235. doi:10.1037/a0014305
- Mclaughlin, T., Aspden, K. & Mclachlan, C. 2015. How do teachers build strong relationships? A study of teaching practices to support child learning and social-emotional competence. *Early Childhood Folio*, 19(1), 31-38. doi:10.18296/ecf.0006
- Mejah, H., Bakar, A. Y. A. & Amat, S. (2019). The socio-emotional development of preschoolers: A case study. *Konselor*, 8(1), 1-5. doi:10.24036/0201981103975-0-00
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. 2011. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: E-kirja opiskelijalaitos*. Helsinki: International Methelp, Booky.fi.

- Moreno, J. L. 1943. The concept of sociodrama: A new approach to the problem of inter-cultural relations. *Sociometry*, 6(4), 434-449. doi:10.2307/2785223
- Mostow, A. J., Izard, C. E., Fine, S. & Trentacosta, C. J. 2002. Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development*, 73(6), 1775-1787. doi:10.1111/1467-8624.00505
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.
- Neitola, M. 2011. Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen: Vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. Turku: Turun yliopisto. Väitöskirja.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. & Moules, N. J. 2017. Thematic analysis: striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16 (1), 1-13.
- Nurmi, R. & Turunen, A. 2014. Eläinlasten elämää: Mielenterveystaitoja pöytäteatterin keinoin. Helsinki: Suomen mielenterveysseura.
- Ojanen, T., Aunola, K. & Salmivalli, C. 2007. Situation-specificity of children's social goals: changing goals according to changing situations? *International Journal of Behavioral Development*, 31(3), 232-241.
- OPH. 2017. Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Raportit ja selvitykset 2017:17. Helsinki: Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuksessa.pdf
(Luettu 1.10.2019)
- OPH. 2019. Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus.
- O'Toole, J. & Burton, B. 2005. Acting against conflict and bullying. The Brisbane DRACON project 1996-2004-emergent findings and outcomes. *Research in Drama Education: The Journal of Applied*

Theatre and Performance, 10(3), 269-283.
doi:10.1080/13569780500275873

Papilio. <https://www.papilio.de/english.html> (Luettu 11.6.2020)

Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods (3. painos).
Thousand Oaks (CA): Sage.

Pecaski McLennan, D. M. 2012. Using sociodrama to help young children
problem solve. Early Childhood Education Journal, 39(6), 407-412.
doi:10.1007/s10643-011-0482-9

Pietilä, I. 2017. Ryhmäkeskustelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J.
Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere:
Vastapaino, 2017. 88-105. E-kirja.

Pine, G. J. 2009. Teacher action research: Building knowledge democracies.
Thousand Oaks: SAGE Publications. E-kirja.

Poikkeus, A.-M. 2020. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana.
Teoksessa M.-L. Laakso & T. Aro. Taaperosta taitavaksi toimijaksi:
itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. 80-105 . E-kirja.

Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki:
Tammi.

Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajien merkitys.
Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, H. Rasku-Puttonen & M.
Hännikäinen. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere:
Vastapaino. 111 – 125.

Rasmussen, B. K. 1990. "Å vaere eller late som om..." Forståelse av dramatisk
spill i det tyende århundre. Et drampedagogisk utredningsarbeid.
Universitetet i Trondheim. Institutt for Drama- Film-Teater UNIT.

Rasmussen, B. 2010. The 'good enough' drama: Reinterpreting constructivist
aesthetics and epistemology in drama education. Research in Drama
Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 15(4),
529-546. doi:10.1080/13569783.2010.512187

- Reason, P. 2003. Pragmatist philosophy and action research: readings and conversation with richard rorty. *Action Research*, 1(1), 103-123. doi:10.1177/14767503030011007
- Reason, P. & Bradbury, H. 2008. Introduction. Teoksessa P. Reason & H. Bradbury (toim.) *The SAGE handbook of action research*, 1-10. : SAGE Publications Ltd doi: 10.4135/9781848607934
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2004. Johdatus kasvatustieteisiin. (5. uud.painos) Helsinki: WSOY.
- Rintakorpi, K. 2016. Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises, *Early Years*, 36:4, 399-412, DOI: [10.1080/09575146.2016.1145628](https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1145628)
- Rubin, K. H. & Rose-Krasnor, L. 1992. Interpersonal problem-solving and social competence in children. Teoksessa V.B. van Hasselt & M. Hersen (toim.) *Handbook of social development: a lifespan perspective*. New York: Plenum.
- Rusanen, S. 2002. Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Väitöskirja.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 39-65. E-kirja.
- Räisänen-Ylitalo, S. 2015. "Me - yhdessä kasvaen ja oppien - tuemme ja vahvistamme toinen toisiamme": Sosiaalinen hyvinvointi yhtenäiskoulussa neljän lappilaiskoulun oppilaiden käsitysten mukaan. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Väitöskirja.
- Saaranen-Kauppinen, A & Puusniekka, A.. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [Ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/> (luettu 6.4.2020)

- Saarinen, M. & Takala, M. 2016. Draama osallisuuden innoittajana: Nuorten kokemuksellinen oppimisprosessi. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bulletin, 26(3), 29-50.
- Sagor, R. 1992. How to conduct collaborative action research. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Helsinki: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J. & Peets, K. 2005. "I'm ok but you're not" and other peer-relational schemas: explaining individual differences in children's social goals. *Developmental Psychology*, 41(2), pp. 363-375.
- Schellenberg, E. G. 2004. Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511-514. doi:10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x
- Schonmann, S. 2002. Fictional worlds and the real world in early childhood drama education. Teoksessa L. Bresler & C.M. Thompson. *The arts in children's lives: Context, culture, and curriculum*. Dordrecht: Springer. E-kirja.
- Segrin, C. & Givertz, M. 2003. Methods of social skills training and development. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burleson (toim.) *Handbook of communication and social interaction skills*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates. E-kirja.
- Seppänen, S., Tiippana, K., Jääskeläinen, I., Saari, O. & Toivanen, T. 2019. Theater improvisation promoting interpersonal confidence of student teachers: A controlled intervention study. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 24(1), 2770-2788. doi:10.15405/ejsbs.244
- Sette, S., Spinrad, T. L. & Baumgartner, E. 2017. The relations of preschool children's emotion knowledge and socially appropriate behaviors to peer likability. *International Journal of Behavioral Development*, 41(4), 532-541. doi:10.1177/0165025416645667

- Siljander, P. 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. Tampere: Vastapaino.
- Simonsen, B., Myers, D., Everett, S., Sugai, G. Spencer, R. & LaBreck, C. 2012. Explicitly teaching social skills schoolwide: using a matrix to guide instruction. *Intervention in School and Clinic*, 47(5), 259-266. doi:10.1177/1053451211430121
- Suoranta, J. & Rynänen, S. 2014. Taisteleva tutkimus. Helsinki: Into.
- Susman, G. & Evered, R. 1978. An Assessment of the scientific merits of action research. *Administrative Science Quarterly*, 23(4), 582-603.
- Stenberg, P.-R. 2018. Toiminnallinen kielen oppiminen ja omaksuminen nukketeatterin keinoin.
- Stringer, E. 2004. Action research in education. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Syrjämäki, M. 2019. Leikkien, havainnoiden, kannatellen: Vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa varhais erityis kasvatuksen toimintaympäristössä. Helsinki: Helsingin yliopisto. Väitöskirja.
- Toivanen, T. 2002. "Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta": Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Toivanen, T. 2012. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista suomalaisessa koulukontekstissa: Opetusmenetelmä vai taideaine. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 43(2), 192-198.
- Toivanen, T. 2015. Lentoon! Draama ja teatteri perusopetuksessa. (2. uud. painos.) Helsinki: Sanoma Pro.
- Toivanen, T., Antikainen, L. & Ruismäki, H. 2012. Teacher's perceptions of factors determining the success or failure of drama lessons. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 45(C), 555-565. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.593

- Toivanen, T., Halkilahti, L. & Ruismäki, H. 2013. Creative pedagogy - Supporting children's creativity through drama. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 7(4), 1168-1179. doi:10.15405/ejbs.96
- Tomal, D. R. 2003. *Action research for educators*. Lanham, Md.: Scarecrow Press. E-kirja.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (Luettu 25.5.2020)
- Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Toikkanen, J., Virtanen, I. A., Backman, J., Tuuri, K. & Peltola, H. *Kokemuksen tutkimus: VI, Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Vaismoradi, M. Turunen, H. & Bondas, T. 2013. Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences*, 15 (3), 398–405.
- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut - millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.). *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Viirret, T. L. 2018. Shared experiencing, shared understandings: Intersubjectivity as a key phenomenon in drama education. *Applied Theatre Research*, 6 (2), 155-166. doi:10.1386/atr.6.2.155_1
- Viitala, R. 2014. *Jotenkin häiriöks: Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Väitöskirja.
- Vygotsky, L. S. 1979. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. 2. painos. Cambridge: Harvard University Press.

- Wolfe, P. 2006. The role of meaning and emotion in learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2006(110), 35-41. doi:10.1002/ace.217
- Wright, P. 2006. Drama education and development of self: Myth or reality? *Social Psychology of Education*, 9(1), 43-65. doi:10.1007/s11218-005-4791-y
- Wright, P. R. 2011. Agency, intersubjectivity and drama education: The power to be and do more. Teoksessa S. Schonmann (toim.) *Key concepts in Theatre/Drama education*. Rotterdam: Sense Publishers. 111-115.
- Zachariah, M. & Moreno, R. 2006. Finding my place: The use of sociometric choice and sociodrama for building community in the school classroom. (group psychotherapy research) (Toronto, Ontario). *Journal of Group Psychotherapy Psychodrama and Soiometry*, 58(4), 157. doi:10.3200/JGPP.58.4.157-167.
- Zeni, J. 2009. Ethics and the 'personal' in action research. Teoksessa S. E. Noffke & B. Somekh (toim.) *The SAGE handbook of educational action research*. London: SAGE Publications Ltd, , 254-266. doi: 10.4135/9780857021021
- Zinsser, K. M., Christensen, C. G. & Torres, L. 2016. She's supporting them; who's supporting her? Preschool center-level social-emotional supports and teacher well-being. *Journal of School Psychology*, Volume 59, 55-66. doi: 10.1016/j.jsp.2016.09.001.
- Østern, A.-L. 2000. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa P. Teerijoki. *Draaman tiet - suomalainen näkökulma: Erkki Laakson juhlakirja 7.6.2000*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. 4–26.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Taustatiedot

- koulutus, ammattinimike, työkokemus

Aiemmat kokemukset draamasta

- oma draaman ohjaushistoria, koulutus draamasta, osallistuminen itse draamaan

Draamaan tai sosioemotionaalisiin taitoihin liittyvät teemat/hankkeet

- ryhmässä, päiväkodissa, kunnassa

Mitä innostavaa draama toi sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseen?

- hyvää, positiivista
- suunnitteluun, toteutukseen, arviointiin
- Idea, jonka voisi jakaa eteenpäin

Oliko jotain toimimatonta draamassa sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseen?

- suunnittelussa, toteutuksessa, arvioinnissa, jossain muussa

Draamatuokiot lasten kertomana

- toiset lapset, vanhemmat, päiväkodin aikuiset

Draaman teemat lasten leikeissä

- tarinat, teemat, vuorosanat, toiminta

Draamatyöskentelyn sopivuus

- jollekin/joillekin lapselle erityisesti

Muutos lasten välisessä vuorovaikutuksessa

- Oliko? Minkälaista?

- sosiaaliset taidot: yhteistyö, keskustelujen aloittaminen, antaminen, jakaminen, kannustaminen
- lasten taidot tehdä havainnot ja tulkita sosiaalisia tilanteita, toisten erilaiset näkökulmat
- tunnetaidot: tietoisuus tunteista, tunteiden säätely
- motivaatio: ryhmään kuuluminen, ryhmän toimintaan osallistuminen
- lasten suhtautuminen toisiinsa: lapsella/lapsilla, lapseen/lapsiin

Lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus

Jokin muu muutos?

Oma oppiminen prosessin aikana

- Mitä?
- ohjaaminen, havainnot lapsista, havainnot itsestä, havainnot työkavereista, jotain muuta

Jatkosuunnitelmat draamatyöskentelystä

Muuta, mitä haluat kertoa?

Saanko tarvittaessa palata asiaan, jos tulee vielä jotain kysyttävää?

Kiitos osallistumisesta!

Liite 2. Tiivistelmä sosiodraamasta kasvattajille

YLEISTÄ DRAAMASTA:

Ennen draamatuokiota tehdään aina draamasopimus (1. Osallistuminen on vapaaehtoista, mutta vain kaikkien osallistuessa draama on mahdollista. 2. Draamassa en ole minä vaan esittämäni roolihahmo, 3. Draaman merkinä voi olla esimerkiksi päähine tms.). Draaman toistuva rakenne tuo turvaa.

SOSIODRAAMA PIENTEN LASTEN ONGELMANRATKAISUN TUKENA

(Lähde: Pecaski McLennan, D. M. 2012. Using Sociodrama to Help Young Children Problem Solve. *Early Childhood Education Journal*, 39(6), pp. 407–412.)

1. **Ennen sosiodraamaa** havainnoi lasten sosiaalista vuorovaikutusta ja paikan fyysistä tilaa → molempien pitää olla turvallisia
2. **Lämmittelyaktiviteetit** → rentoutuminen ja ryhmän koheesio
3. **Ryhmäkeskustelu** (mihin tullaan keskittymään) → kaikkien osallistuminen & sitoutuminen
4. **Vapaaehtoisten esittäjien kysyminen, selvennä myös tilanne** (esimerkiksi "päiväkotiin on tullut uusia kotileikkitarvotteita, joilla lapset ovat innokkaita leikkimään. Jotkut lapset ovat surullisia, sillä niitä ei riitä kaikille.")
5. **Ongelman / asian roolileikkiminen** → sanallista ja kannusta (Miten voit näyttää? Missä se tapahtuu?)
6. **Yhdessä jaetaan ideoita, miten ongelmaa voidaan muuttaa tai ratkaista** → ryhmän yhteisymmärrys asiasta (Esim. Miten Tiina voi osoittaa muille, että hän haluaa leikkiä heidän kanssaan? Miten muut voivat auttaa Tiinaa, kun uusia leluja ei ole kaikille?)
7. **Muokatun kohtauksen uudelleen improvisointi ja keskustelu lisätyistä muutoksista RIITTÄVÄN MONTA KERTA**
8. **Sanallinen koko ryhmän keskustelu ja reflektointi !!!** → pohditaan esitettyjä kohtauksia ja valitaan ryhmän mielestä sopivat ratkaisut alkuperäiseen aiheeseen AVOIMILLA kysymyksillä → Voi vaikuttaa ratkaisuihin tulevaisuuden samankaltaisissa tilanteissa
9. **Mahdollisesti draamaa laajentavat aktiviteetit** (kädentyöt, vanhemmille viikkokirjeeseen, draaman videointi & katsominen, valokuvat esille tms.)

Liite 3. Taulukko sosiaalisen kompetenssin alustavista koodeista

Taulukko 2. Alustavia teemoja ja niihin liittyviä koodeja sosiaaliseen kompetenssiin liittyen

Teema: Sosiaaliset taidot	Teema: Sosiokognitiiviset taidot	Teema: Emootiot ja niiden säätely
<p>Lasten omassa leikkiteatterissa sosiodraaman teemoja (R3Me, R3A)</p> <p>Yksi lapsista uskaltanut sosiodraamassa kieltäytymään sanallisesti "En halua" (R3Ma, HMe)</p> <p>Uskallus kieltäytyä sanallisesti → turvataitojakin? (HMa)</p> <p>Muutama ristiriitatilanne mennyt helpommin (HMe)</p> <p>Keskustelutaidoissa pieni positiivinen muutos → keskustelun jatkaminen ja kuuntelu (HA)</p> <p>Aikuisen tuella konfliktitilanteiden käsittelyssä pientä muutosta (HMe)</p> <p>Myös aralla lapsella tuen tarve (HA)</p> <p>Sosiodraamassa ristiriitojen ja tunteiden käsittely keskeistä</p> <p>Tässä ajassa ei muutoksia lasten vuorovaikutuksessa (HK)</p>	<p>Dokumentointi reflektoinnin mahdollistaja lapsille myös jälkikäteen (R2A)</p> <p>Yhteinen ymmärrys ja loppukeskustelu tärkeä, ilman sitä lapsille ristiriitojen jääminen tilanteesta (R2Ma, HMa)</p> <p>Sosiodraamassa harjoiteltu lasten käsinukke-esityksissä vuorosanoina (R2A, HMe, HA) ja teemoina (R2Me, HMe, HA)</p> <p>Itse draamassa koettu ehkä helpompi huomata myös tarinoissa? (R3A)</p> <p>Lapsilla itsellä osaamista miettiä sosiodraamassa toisen huomioimista (R3A)</p> <p>Lyhyestä ajasta huolimatta lapsilla ajatusten heräämistä (R3A)</p> <p>Empatian kokemuksen draamassa, negatiivisen tunteen keskellä lohdutus mahdollista? (HA)</p>	<p>Osa kasvattajista syksyllä turva- ja tunnetaitokoulutuksessa ja tunnetaitojen kokeminen tärkeiksi (R1A)</p> <p>Ryhmässä tarve tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemiseen (R1)</p> <p>Draamassa mahdollista käsitellä myös hyviä tunnekokemuksia, onnistumisia (HA, R2A)</p> <p>Kaikki tunteet sallittuja, mutta satuttamatta muita (HA)</p> <p>Tunteiden ja tunnetilojen käsittelyn mahdollistuminen lasten kanssa (HA)</p> <p>Roolissa turvallista ja sallittua harjoitella tunteiden käsittelyä (HA)</p> <p>Draaman roolissa mahdollista tuoda esiin vahvoja tunteita (HA)</p> <p>Draamassa ilmaisussaan aran mahdollista rohkaistua roolissa (ei vielä toteutunut) (HA)</p> <p>Draamassa vertaisten tunneilmaisun tunnistaminen mahdollista (HK)</p>

	<p>Muutos toisen asemaan asettumisessa aikuisen tukiessa (HA)</p> <p>Lapset taitavia ratkomaan arkipäivän ristiriitatilanteita sosiodraamassa (HA)</p> <p>Lapset eivät kertoneet draaman sisällöstä (HA, HK)</p> <p>Osalla lapsista taitoa sosiodraamassa miettiä hyvin ohjeita konfliktitilanteen ratkaisuun tai auttamiseen (R2Ma, HMa)</p>	<p>Draamasta hyötyä etenkin lapsille, joilla haastetta tunnetaidoissa (HMa)</p> <p>Lasten yksilölliset erot ilmaisussa myös draamassa näkyvillä (HA)</p> <p>Draamassa mahdollista tukea lasten tunnetaitoja ja tunteiden ilmaisua</p> <p>Tunnetaitoja pitää opetella (HMa)</p> <p>Sosiodraaman vuorosanat yksinäisyydestä ja surullisuudesta käsinukkeleikissä (HA)</p> <p>Tunnetaidoissa ei muutosta (HMa)</p> <p>Lapsilla taitoa keskustella tunteista ohjatussa tilanteessa, mutta ei muutosta arkeen (HMa)</p>
<p>Teema: Motivaatio osallistumiseen</p> <p>Tarinoiden oltava omaa ryhmää koskettavia - valmis materiaali ei välttämättä toimiva (R2A, HA)</p> <p>Tarinan mahdollista olla myös ryhmän arjesta (R2A)</p> <p>Aiheen kosketettava lapsia (R2A)</p> <p>Lapsi, jolle haastavaa ohjattuun toimintaan osallistuminen, hyvä keskittyminen</p>	<p>Teema: Konteksti</p> <p>Pienessä ryhmässä lapsilla uskallus kertoa mielipiteensä (R1A)</p> <p>Draamassa mahdollista välillä joku hyväkin tilanne, minkä mahdollista vahvistaa hyvän huomaamista (R2A)</p> <p>Jollekin lapselle 7 liian iso ryhmä (R3A)</p> <p>Välillä aikuisen kokemus pienryhmän ohjaamisesta haastava, osalla lapsista huonon mallin ottamista toisistaan (R3K)</p>	<p>Teema: Suhtautuminen sosiodraamaan tuen menetelmänä</p> <p>Osa kasvattajista osallistunut aiemmin tunne- ja turvataitoihin liittyvään koulutukseen ja kokenut sen hyväksi ja tärkeäksi (R1)</p> <p>Sosiodraamassa mahdollista myös seurata sivusta (R1A)</p> <p>Aikuiselle lisää uskallusta tehdä virheitä ja oppia niistä (R2K)</p> <p>Luottamus draamaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja tukevana menetelmänä (R3A, HMa, HMe, HK)</p>

<p>käsinukeilla esittämiseen leikissä (R3Ma)</p>	<p>Draamatyöskentely toimivaa pienissä ryhmissä (R3A)</p>	<p>Halu käyttää jatkossakin draamaa sosioemotionaalisten taitojen tukemisen menetelmänä (R3A, HK, HMa, HMe)</p>
<p>Kuvaamalla dokumentoidun draaman katsominen mahdollisesti lapsen itsetuntoa lisäävä (R3A)</p>	<p>Sosiodraamaan osallistuville lapsille hyötyä työskentelystä, mutta ryhmän rakenne suunniteltava toisiaan tukevaksi (R3K, HA, HMe, HK)</p>	<p>Aikuisillekin näyttelemisen mieluista (HA)</p>
<p>Lapsi kertoi näyttelemisen olevan kivaa (R3K)</p>	<p>Tarinan hyvä olla ulkopuolinen tai vasta myöhemmin ryhmästä nostettu, ettei lapsi leimaannu (HA)</p>	<p>Pöytänukeista siirtymä lasten itsensä toimintaan hyvä muutos (HA)</p>
<p>Lpaet innostuneita näyttelemisestä (R3K)</p>	<p>Draamatyöskentely vahvistaa lasten ja aikuisten vuorovaikutusta, aikuinen turvallinen ja hassu (HA)</p>	<p>Sosiodraaman ohjaaminen mahdollista myös ilmani aiempaa kokemusta draamasta. Virheistä oppii. (HK)</p>
<p>Lapsille yleisölle esiintyminen mieluista (R3Ma, HMe)</p>	<p>Luottamus työkavereihin ja heidän työskentelyynsä lisääntyi (HK)</p>	<p>Itse tarve rohkaistua heittäytymiseen ja koulutustakin (HMe)</p>
<p>Osallisuutta myös sivusta seuraaminen (R3A, HA)</p>	<p>Sosiodraamassa käsitelty akuutti konfliktitilanne ehkä lasta leimaava (HA)</p>	<p>Draaman kautta sosioemotionaalisiin taitoihin liittyvät aiheet enemmän esillä päiväkodin arjessa (HK)</p>
<p>Kaikilla ei halua rooliin, vaikka muuten aktiivisena (R3A, HA)</p>	<p>Lapsilla oltava ennen sosiodraamaa luottavainen suhde ohjaavaan aikuiseen (HA)</p>	<p>Sosiaalisia tilanteista ja tunteita käsittelevä draama aiemmin päiväkodissa käytettyä draamaa syvempää (HA)</p>
<p>Lapsilähtöisyys, aikuinen ei yksin tilanteen etenemisen määrittäjä (R3A, R3K)</p>	<p>Toiset lapset voivat rohkaista arkaa lasta osallistumaan omalla mallillaan</p>	<p>Sosiodraama hyvä, kokemuksellinen toimintatapa (HK)</p>
<p>Kaikki ratkaisut sosiodraamassa oikeita, ei epäonnistumista (HA)</p>	<p>Ei muutosta toisiin/toiseen lapsen suhtautumisessa (HA)</p>	<p>Draaman oppimistilanne on elävä, enemmän kuin kirjan kuva ja teksti (HK)</p>
<p>Lapsilla positiivinen suhtautuminen draamatyöskentelyyn (HA, HA)</p>	<p>Kaksi lasta löytänyt toisensa leikkikavereina (HA)</p>	
<p>Lapset aktiivisia osallistujia sosiodraamassa (HMa, HK)</p>		

<p>Sosiodraamassa lapsen osallisuus keskeistä prosessissa ja yksittäisissä tilanteissa (HA)</p> <p>Lapsi tulee kuulluksi ja hän voi vaikuttaa prosessiin (HA)</p> <p>Sosiodraaman myötä lisää osallistuneen pienryhmän ryhmään kuulumisen kokemista</p> <p>Yhteishengen vahvistuminen osallistujilla (HA)</p>	<p>Lasten välisessä vuorovaikutuksessa ei muutosta tällä ajalla</p>	<p>Draamatyöskentely tukee erityisesti lapsia, jotka haluavat alkuun seurata (HMe)</p> <p>Sosiodraamassa harjoiteltujen taitojen yleistyminen vaatisi enemmän toistoa ja säännöllisyyttä (HMa)</p> <p>Sosiodraaman myötä aikuinen tietoisempi lasten tavasta käsitellä sosioemotionaalisia asioita (HK)</p>
---	---	---