

8 / 1998

740

HIIRI HIUKKASEN SEIKKAILU

Lasten leikkitaitojen tukeminen pedagogisen draaman keinoin päiväkotitoiminnassa

Elina Lehtinen

Molla Walamies

Kasvatustieteen,
erityisesti varhaiskasvatuksen
pro gradu -tutkielma
Kevät 1998
Varhaiskasvatuksen yksikkö
Jyväskylän yliopisto

Lehtinen, E. & Walamies, M. Hiiri Hiukkasen seikkailu. Lasten leikkitaitojen tukeminen pedagogisen draaman keinoin päiväkotitoiminnassa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteen, erityisesti varhaiskasvatuksen pro gradu -tutkielma. Varhaiskasvatuksen yksikkö. Kevät 1998. 93 sivua + liitteet.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, voidaanko draamatoiminnalla tukea lasten leikkitaitoja. Tutkimuskohteena oli erään keskisuomalaisen päiväkodin 5 - 6 - vuotiaiden lasten kokopäiväryhmässä toteutettu draamaprosessi, jota tarkasteltiin erityisesti kahden leikkitaidoissaan tukea tarvitsevan lapsen kannalta. Tutkimuksessa tarkasteltiin ensin, miten lapset osallistuivat draamaprosessiin ja miten he toimivat draamaprosessin kuluessa päiväkodin vapaa-aikoina. Toiseksi tarkasteltiin, miten draaman työtavat ja elementit toimivat leikkitaidoissaan tukea tarvitsevien lasten ohjaamisessa. Kolmanneksi selvitettiin, mitä on syytä ottaa huomioon toteutettaessa draamaprosessia päiväkodissa. Tutkimus oli toimintatutkimuksellinen tapaustutkimus. Tutkimusaineisto koostui draamatuokioita koskevista videonauhoitteista, joita oli yhteensä n. 20 tuntia sekä havainnoista, joita molemmat tutkijat tekivät lasten toiminnasta päiväkodin vapaa-aikana. Lasten vapaa-ajan toimintaa havainnoitiin prosessin kuluessa kummankin lapsen osalta iltapäivisin 20 minuutin jaksoissa viisi kertaa. Tutkimus osoitti, että lasten leikkitaidot kehittyivät draamaprosessin aikana. Lähes kaikki prosessissa käytetyt draamatyötavat näyttivät kiinnostavan lapsia etenkin prosessin loppuvaiheissa. Yksittäisistä työtavoista lapsia näytti eniten innostavan roolityöskentely. Näyttää siltä, että päiväkodissa toteutettava onnistunut draamaprosessi vaatii draamatoiminnasta ja leikistä aidosti kiinnostuneita aikuisia, jotka *sitoutuvat* pitkäjänteiseen ja *tavoitteelliseen* toimintaan sekä sen *arviointiin* ja jotka *osallistuvat lasten leikkiin*. Muita prosessin onnistumista tukevia seikkoja ovat prosessin *riittävän pitkä kesto ja intensiivisyys, pysyvät toimintaryhmät ja kiinnostava kehystarina*. Tutkimuksemme perusteella prosessiluonteista draamatoimintaa voi suositella päiväkotitoimintaan.

Avainsanat: draamapedagogiikka, pedagoginen draama, leikin ohjaus, roolileikki, varhaiskasvatus, esiopetus

SISÄLLYS

1	AJATUS MATKALLE LÄHTEMISESTÄ	5
2	KARTTA	8
2.1	Roolileikki	8
2.2	Aikuisen mahdollisuus tukea leikkiä	11
2.3	Draamapedagogiikan rakennusaineet	14
2.3.1	Draamapedagogiikan määrittelyä	16
2.3.2	Keskeisimmät draamaelementit	17
2.3.3	Draaman työtapa	20
2.3.4	Draamapedagogiikka varhaiskasvatuksessa	22
2.3.5	Satu draamaprosessin kehyksenä	24
2.4	Leikkiä vai draamaa?	28
3	SUUNNAN TARKISTAMINEN JA REITIN VALINTA	30
4	MATKALLA	32
4.1	Tutkimuksen kohde	35
4.2	Draamaprosessin toteutumisen edellytykset	36
4.3	Tutkimusaineiston hankinta	41
4.4	Aineiston analysointi	43
4.5	Luotettavuuden arviointi	46

5	AARRE LÖYTYY	50
5.1	Emmi osallistuu ja toimii	51
5.2	Tuomas osallistuu ja toimii	61
5.3	Draaman työtavat ja elementit lasten ohjaamisessa	72
5.4	Draamaprosessin rakennusaineet päiväkotitoiminnassa	80
6	KOHTI UUSIA SEIKKAILUJA	84
	LÄHTEET	88
	LIITTEET	94
	Liite 1: Pedagogisen draaman työtapoja (Neelands)	94
	Liite 2: Kehystarina	97
	Liite 3: Arviointilomake	99
	Liite 4: Tuokiokohtaiset suunnitelmat	100

1 AJATUS MATKALLE LÄHTEMISESTÄ

Olemme koulutukseltamme lastentarhanopettajia, ja meitä molempia kiinnostaa pohtia draamapedagogiikan mahdollisuuksia päiväkotitoiminnassa. Olemme työskennelleet pitkään erilaisissa päiväkotiryhmissä ja vuosien mittaan olemme huomanneet ryhmissä olevan sellaisia lapsia, joilla on vaikeuksia päästä leikkeihin mukaan tai jotka itse vetäytyvät omiin oloihinsa. Vaikka lapsen persoonallisuutta ja yksin olemisen tarvetta tulee mielestämme kunnioittaa, uskomme että tällaiset lapset ovat vaarassa jäädä monien hyödyllisten kokemusten ulkopuolelle.

Leikillä on todettu olevan keskeinen merkitys lapsen kaikenpuoliselle kehitykselle ja hyvinvoinnille (Hännikäinen 1992, 10). Tutkielmassamme tarkastelemme eräässä keskisuomalaisessa päiväkodissa toteuttamaamme, noin kaksi kuukautta kestänyttä draamaprosessia, *Hiiri Hiukkasen seikkailua*. Prosessin tavoitteena oli luoda tilaisuuksia yhteiselle leikille ja rohkaista erityisesti leikkitaidoissaan tukea tarvitsevia lapsia leikkimään toisten lasten kanssa.

Draamapedagogiikan keinojen käyttämisestä päiväkotitoiminnassa on julkaistu muutamia raportteja Suomessa, mutta varsinaisia tutkimuksia aiheesta ei ole ilmestynyt. Muissa Pohjoismaissa sekä Englannissa on julkaistu useita raportteja ja julkaisuja, jotka käsittelevät leikkiä ja draamaa varhaiskasvatuksessa. Niiden mukaan draaman keinoin voidaan rohkaista lapsia yhteistoimintaan. Tutkielmassamme esittelemme suomalaisten kokeilujen lisäksi pääasiassa pohjoismaisia kokemuksia, koska pohjoismainen kulttuuri- ja varhaiskasvatusperinne on samantapainen kuin Suomessa, ja sen vuoksi pohjoismaista saatu tieto on helposti sovellettavissa suomalaiseen päiväkotitoimintaan.

Teoriaosuudessa esittelemme aluksi käsityksiä lasten roolileikistä ja aikuisen mahdollisuuksia leikin tukemisessa sekä lyhyesti draamapedagogiikan historiaa, peruskäsitteitä ja draamapedagogiikan leikinohjauksellisia ominaisuuksia. Tutkielmamme empiirisen osuuden perusteella tarkastelemme ensinnäkin sitä, miten

erityisesti leikkitaidoissaan tukea tarvitsevat lapset osallistuvat draamaprosessiin ja miten he toimivat draamaprosessin kuluessa päiväkodin vapaa-aikoina. Toiseksi tarkastelemme, miten käyttämämme draaman elementit ja työtavat toimivat leikkitaidoissaan tukea tarvitsevien lasten ohjaamisessa. Kolmanneksi selvitämme, mitä erityisesti olisi syytä ottaa huomioon, kun päiväkodissa halutaan toteuttaa draamaprosessi.

Draamapedagogiikan taustalla nähdään reformipedagogiikka ja sen edustajan Deweyn näkemykset ihmisestä ja kasvattamisesta sekä humanistinen psykologia. Dewey näkee ihmisen yhteiskunnallisena olentona, joka on aina sidoksissa muihin ihmisiin, kulttuuriin ja historiaan. Reformipedagogiikan ihmiskäsityksessä ihminen on aktiivinen toimija, joka tutkii maailmaa ympärillään ja pyrkii muuttamaan sitä. Kun hän toimii, hän on vuorovaikutussuhteissa ympärillään olevien ihmisten kanssa. (Dewey 1957, 21, 56.) Humanistisessa psykologiassa ihminen nähdään subjektina, aktiivisena toimijana, joka haluaa ja pystyy ottamaan vastuun omasta tulevaisuudestaan (Laakso 1994, 14).

Varhaiskasvatuksen oppimisen pedagogiikan keskeisiä periaatteita ovat lapsilähtöisyys ja lapsen näkeminen aktiivisena oppijana. Aikuisen tehtävä on olla oppimisen tukijana sekä sopivan kasvuympäristön järjestäjänä. (Hujala 1996, 494.) Draamapedagogiikka on tavoitteellista ja kasvatuksellista ryhmätoimintaa, joka perustuu teatteritaiteeseen ja roolileikkiin. Draama on parhaimmillaan oppimista, joka rakentuu elämysten ja omakohtaisten kokemusten varaan ja siten se soveltuu hyvin esiopetukseen. Monet draaman työtavat ovat itse asiassa tuttuja varhaiskasvatuksessa, mutta niiden tiedostettu, tavoitteellinen ja pitkäjänteinen käyttäminen on vielä jokseenkin sattumanvaraista. Draama on taidekasvatuksellinen toimintatapa, mutta tässä tutkielmassa tarkastelemme draamaa pelkästään kasvatuksen ja oppimisen näkökulmasta.

Tutkielmamme kehityspsykologiseksi näkökulmaksi olemme valinneet Vygotskyn ajatukset leikistä ja lähikehityksen vyöhykkeestä. Kasvattajan tulee olla tietoinen lapsen kehitystasosta, jotta hän pystyy tarjoamaan lapselle mahdollisimman sopivia haasteita. Vygotskyn mielestä kaikki kognitiivinen oppiminen tapahtuu sosiaalisessa

vuorovaikutuksessa, joten ajatus lähikehityksen vyöhykkeestä sopii mielestämme hyvin draamaprosessin taustalle.

Tutkimuksemme on toimintatutkimuksellinen tapaustutkimus - draamaprosessi, joka toteutettiin yhteisvoimin 5 - 6 -vuotiaiden kokopäiväryhmän lasten ja aikuisten kanssa. Tarkastelun tarkempana kohteena ovat kaksi lasta, Emmi ja Tuomas ja heidän osallistumisensa draamaprosessiin. Tutkielmamme on luonteeltaan fenomenologis-hermeneuttinen, jolloin pyrimme ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä, ja lähestymme tutkittavaa ilmiötä naturalistisella tutkimusotteella. Tutkimusmenetelminä käytämme pääasiassa kvalitatiivisia menetelmiä: videoinnilla tuettua osallistuvaa havainnointia draamaprosessiin osallistumisessa sekä osallistuvaa, jatkuvaa havainnointia lasten vapaassa toiminnassa. Lasten vapaan toiminnan havainnoinnissa olemme hankkineet tietoa myös kvantitatiivisesti saadaksemme tietää, kuinka paljon havainnointiajasta lapset viettivät yksin tai ryhmässä.

2 KARTTA

Tässä luvussa tarkastelemme lasten roolileikkiä ja aikuisen mahdollisuuksia leikin tukemisessa Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen näkökulmasta. Seuraavaksi käsittelemme lyhyesti draamapedagogiikan historiaa, esittelemme draaman käsitteistöä ja työtapoja sekä päiväkotien draamakokeiluja. Työtapojen esittelyssä keskitymme lähinnä englantilaisen Jonathan Neelandsin kokoamiin ja kehittämiin draaman menetelmiin, joihin pohjautuvat pääasiassa draamaprosessissa käyttämämme työtavat. Tarkastelemme myös sadun käyttöä draamaprosessin kehyksenä. Lopuksi selvitämme roolileikin, leikinohjauksen ja draamapedagogiikan yhteyksiä.

2.1 Roolileikki

Leikki ja lapsuus liitetään erottamattomasti yhteen ja usein leikki nähdään luonteeltaan kevyenä, iloisena tapahtumana, vastakohtana vakavalle tärkeälle toiminnalle. Varhaiskasvatuksessa leikki nähdään lapselle tärkeänä, ja kasvattajia ja tutkijoita puhututtaa leikin asema kasvatusinstituutioissa. Pohditaan, tulisiko leikillä olla itsenäinen asema eri oppiaineiden ja kasvatussisältöjen rinnalla vai toimisiko leikki kasvatuksen ja opetuksen menetelmänä. (Hännikäinen 1995, 11, 96.)

Leikille on olemassa lukuisia erilaisia määritelmiä. Leikkiä on tutkittu kehityspsykologisesta näkökulmasta ja lapsen kehitystasoa on määritelty leikin kautta (Piaget 1976 ja Vygotsky 1976). Sosiologisesta näkökulmasta on pohdittu lasten vuorovaikutustaitoja nimenomaan leikissä (esim. Strandell 1994). On tutkittu leikkijän asemaa leikissä ja mitä se merkitsee lapsen tulevalle asemalle vertaisryhmissä (Helenius 1982). Aivotutkimus (Bergström 1997) on ottanut kantaa leikkiin pyrkimällä selittämään, mitä tapahtuu aivoissa, kun lapsi ”leikkii” eli tekee sellaista, mikä ymmärretään leikiksi.

Eri näkökulmista tarkastellen puhutaan erilaisista leikin lajeista kuten esineleikki, kuvitteluleikki, sääntöleikki, rakentelu, nujuaminen, rituaalileikki ja spontaani, organisoimaton leikki (Niiranen 1995, 257). Lapset itse ovat kokeneet leikin olevan toimintaa, jossa on mukana leikisti esittämistä ja mielikuvitusta. Kärrby (1990) tulkitsee lasten tarkoittaneen leikillä draamaa, roolileikkiä ja yhdessä sovittuja sääntöjä, joita leikkijät sitoutuvat noudattamaan. Sitä vastoin lapset eivät pidä leikkinä asioiden tekemistä tai hallitsemista, kuten rakentelua, pyöräilyä tai hyppimistä. Leikkiä ei myöskään heidän mielestään ole hauskan pitäminen, keinuminen, maassa pyöriminen tai toisen kiinniottaminen. (Kärrby 1990, 83-84.) Tutkielmassamme tarkastelemme erityisesti *roolileiksi* nimettyä toimintaa, koska lapset ovat innostuneita roolileikistä ja juuri roolileikin avulla harjoittelevat erilaisissa rooleissa kuten isänä, äitinä, poliisina tai lääkärinä olemista. Roolileikki on tutkimuksemme kannalta kiinnostava myös siksi, että eräs draamapedagogiikan keskeisiä käsitteitä ovat roolissa toimiminen ja roolileikki (Nicholson 1996, 79). Käyttäessämme tutkielmassamme myöhemmin sanaa leikki tarkoitamme sillä nimenomaan roolileikkiä.

Roolileikille on tunnusomaista sekä todellisessa että kuvitteellisessa tilanteessa toimiminen. Leikkiessään lapsi osaa yhdistellä molempia elementtejä toimintaansa ja liikkua siten muodostuneessa ympäristössä luontevasti. Roolileikkiin kuuluvat roolin ottaminen ja roolissa toimiminen, jolloin roolihenkilön ääntä ja toimintaa jäljitellään ja hänestä olevaa tietoa käytetään hyväksi leikin etenemisessä. Leikkimaailmaa luodaan sanallisesti; leikkijät määrittelevät roolinsa, esineet, toiminnan ja tilanteet puhumalla, jolloin kuvitteelliset asiat ja esineet saavat todellisen merkityksen. Lapsi voi määritellä todellisen ja kuvitteellisen tilanteen esim. sanomalla: "Minä olen isä ja nukke on meidän vauva", jolloin 'minä' ja 'nukke' edustavat todellisuutta ja 'isä' ja 'vauva' kuvitteellista maailmaa, joka saa todellisen merkityksen. Lasten määritellessä puhumalla roolejaan leikistä muodostuu vastavuoroista ja pitkäjänteistä toimintaa. (Christie 1985, 44; Smilansky 1968, 7-9.)

Vygotsky (1976) käyttää roolileikistä käsitettä *esittävä mielikuvitusleikki*. Hän ei pidä leikkinä alle kolmevuotiaiden esineellistä toimintaa, vaan rajaa leikiksi ainoastaan myöhemmin alkavan roolileikin. Vygotsky näkee leikin lapsen kehitykselle erittäin

tärkeäksi ja hän pitää leikkiä esikouluikäisen lapsen johtavana toimintana. Hän tarkoittaa esikouluikäisillä noin 3 - 7 -vuotiaita. (Vygotsky 1976, 537-539.)

Roolileikki syntyy silloin, kun lapsella alkaa esiintyä paljon välittömästi saavuttamattomissa olevia pyrkimyksiä ja toiveita. Jos lapsen toiveet ja unelmat eivät heti toteudu, hän voi astua kuvitteelliseen maailmaan ja toteuttaa siellä toiveensa. Tämä kuvitteellinen maailma eli leikki, joka syntyy emotionaalisista ja sosiaalisista paineista, todellisen elämän jännitteistä, on siis toiveiden täyttäjää. (Vygotsky 1976, 538-540; 1978b, 93.) Leikkiessään lapsi oppii hallitsemaan itseään ja kieltäytymään välittömistä haluistaan. Hän oppii kontrolloimaan toiveitaan siten, että hän suhteuttaa halunsa rooliin ja rooliin sisältyviin sääntöihin. Leikkiessään lapsi yltää kehitykseensä nähden kaikkein korkeimpiin ja vaativimpiin suorituksiin. (Vygotsky 1976, 548-549; 1978b, 99-100.)

Leikin tuottama mielikuvitus on uusi psykologinen prosessi lapsen kehitykskulussa (Vygotsky 1976, 539). Kuvitteellinen tilanne ja siihen tiiviisti liittyvät säännöt ovat kaksi leikin oleellista osatekijää. Todellisen elämän ohimenevistä tapahtumista tulee tietoisesti noudatettuja käyttäytymisen sääntöjä leikissä. (Vygotsky 1976, 539-542; 1978b, 94-95.) Kun lapsi esimerkiksi leipoo hiekkakakkua, hän tietoisesti pyrkii toimimaan siten, mitä hän aiemman kokemuksensa ja tietonsa mukaan leipomisella ymmärtää. Jos hän on leipoessaan isän roolissa, hän toimii siten kuin isä on todellisessa tilanteessa toiminut.

Leikkiessään lapsi pystyy irrottautumaan esineiden välittömästä vaikutuksesta ja tilanteen merkitys alkaa ohjata toimintaa. Lapsi voi esimerkiksi käyttää muoviamperiä kakkuvuokana. Tällainen esineiden symbolinen käyttäminen kehittää lapsen abstraktia ajattelua. (Vygotsky 1976, 545-546; 1978b, 97.) Noin kolmevuotiaaksi saakka lapsen käyttäytymistä yleensä dominoi teko. Esikouluikässä syntyy toimintarakenne, joka muuttaa teon merkityksen itse tekoa määräävämmäksi. Vygotsky esittää esimerkin lapsesta, joka laukkaa polkien maata ja esittää ratsastavansa hevosella. Lapsen toiminnassa merkitys dominoi, ja hän on erottanut sen teosta uuden, erilaisen teon avulla. Vygotskyn mukaan silloin on kysymys tahdon kehittymisestä. (Vygotsky 1976,

549-550; 1978b, 101-103.)

Roolileikki voidaan jaotella eri tyypeihin kuten *sosiodraamaleikki* tai *temaattinen fantasialeikki*. Sosiodraamaleikki pohjautuu yleensä realistisiin aiheisiin ja lasten arkipäivän kokemuksiin. Temaattinen fantasialeikki saa aiheensa esimerkiksi saduista, elokuvista ja TV:stä. Sosiodraamaleikki ja temaattinen fantasialeikki eroavat lisäksi siinä, että temaattisessa fantasialeikissä on yleensä vahva juoni ja tapahtumilla draamallinen rakenne. Sosiodraamaleikki sisältää väljemmän juonirakenteen ja vähemmän draamallista toimintaa ja se etenee usein epäloogisesti. (Saltz & Brodie 1982, 100-101.) Temaattista fantasialeikkiä voidaan pitää kehittyneempänä roolileikin muotona kuin sosiodraamaleikkiä, koska siinä käytetään enemmän mielikuvitusta ja symboleja kuin arkipäivän kokemuksiin pohjautuvassa sosiodraamaleikissä. (Saltz & Brodie 1982, 111-112.)

2.2 Aikuisen mahdollisuus tukea leikkiä

Lasten leikkitaidoissa on kokemuksemme mukaan suuriakin eroja. Lapset, joiden leikkitaidot ovat hyvin kehittyneitä, pystyvät käyttämään hyväkseen päiväkodin omatoimiselle työskentelylle varatun ajan. Niin ikään hyvät leikkijät osallistuvat leikin eri muotoihin ja kykenevät kehittämään yhteisleikin ideoita. (Helenius 1982, 150.) Päiväkodissa on kuitenkin usein tilanteita, joissa jotkut lapset jäävät leikin ulkopuolelle, ja aikuiset voivat tuntea neuvottomuutta, miten heitä voisi auttaa. Kehotukset leikkiä yhdessä saattavat auttaa hetkellisesti, mutta usein samat lapset jäävät toistuvasti yksin. Lasten välisiin suhteisiin puuttuminen ei ole yksiselitteistä, ja leikin pedagoginen ohjaaminen voidaan kokea ongelmalliseksi ja moniulotteiseksi (Hakkarainen 1990, 2).

Aikuisen tulisi tavoittaa leikkitaidoissaan heikot lapset ja järjestää heille mahdollisuuksia leikkiä toisten lasten kanssa, sillä leikkiessään lapsella on mahdollisuus rakentaa omaa minäänsä vertaisryhmässä. Leikissä hän voi kuitenkin

toistuvasti saada roolin, joka ei ole minää rakentava, vaan siitä voi tulla jopa leimaavaa ja alhaista statusta ylläpitävää toimintaa. Stereotyyppiset leikkivalinnat saattavat rajoittaa lapsen kokemuspäiriä ja jättää uusien asioiden omaksumisen hyvin vähäiseksi. Heikot leikkitaidot voivat haitata myös lapsen vertaissuhteiden muodostumista. (Helenius 1982, 150.) Silloin aikuisen tärkeimpiä tehtäviä on tukea lasten sosiaalisia suhteita, sillä suotuisa sosiaalinen kehitys tarvitsee edetäkseen myönteisiä kokemuksia (Helenius 1993, 61-62).

Tutkimusten mukaan aikuinen pystyy leikinohjauksellaan ja leikkiin osallistumisellaan rohkaisemaan arkoja ja vetäytyviä lapsia osallistumaan ja tuomaan omia ideoita esiin. Lisäksi aikuisen osallistumisen on havaittu kannustavan lapsia pitkäjänteiseen leikkiin. (Broström 1996, 99; Christensen & Launer 1985, 98-102; Helenius 1993, 85-116; Lindqvist 1995, 213; Olofsson 1991, 183.) Vaikka leikki on lapselle luonteenomaista toimintaa, sitä voi silti harjoitella vaikkapa lasten kokemusmaailmaan sisältyviä teemoja hyväksikäyttäen. Aikuinen voi tukea leikkiä esimerkiksi antamalla tietoa teemoista ja esittämällä leikkiä eteenpäin vieviä kysymyksiä. (Smilansky 1968, 86.)

Leikin ohjaamiseen on varhaiskasvatuksessa suhtauduttu tavoitteellisesti ja leikin ohjaamiseen on yritetty löytää keinoja. Leikin ohjausmenettelyt voidaan jakaa *epäsuoriin* eli välillisiin ja *suoriin* eli välittömiin menetelmiin (Helenius 1993, 97; Hering 1983, 111-112; Smilansky 1968, 88). Epäsuoraa leikinohjausta käyttäessään aikuinen ei vaikuta leikkeihin leikkutilanteissa, vaan pyrkii tukemaan leikkutilanteiden rakentumisessa. Epäsuoria menetelmiä ovat esim. tila- ja aikajärjestelyt, leikkimateriaalin valinta ja sen esille asettaminen. (Helenius 1993, 97-99; Hännikäinen 1995, 90.) Suorissa menetelmissä aikuisen rooli on aktiivisempi. Hän voi leikkiä ohjatessaan keskustella, esittää kysymyksiä, antaa neuvoja ja selittää lasten jäljittelemien toimintojen merkitystä. Aikuinen voi myös leikkiä lapsen kanssa. (Helenius 1993, 99; Hännikäinen 1995, 90.)

Lasta ohjaavalla aikuisella täytyy olla käsitys lapsen kehitystasosta. Lapsen kehitystasoon nähden haastavat tehtävät tarjoavat hänelle *lähikehityksen vyöhykkeen*. Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan lapsen aktuaalisen ja potentiaalisen

kehitystason välistä etäisyyttä. Aktuaalisella kehitystasolla taas tarkoitetaan lapsen itsenäisesti suorittamien tehtävien tasoa ja potentiaalisella kehitystasolla sitä tasoa, johon lapsi yltää aikuisen ohjauksessa tai toimiessaan yhteistyössä taitavampien tovereiden kanssa. (Vygotsky 1978a, 86.)

Lapsen lähikehityksen vyöhykkeen arvioiminen perustuu lapsen yksilölliseen tuntemukseen. Kasvatustyössään menestyneiden aikuisten on havaittu seuraavan lapsen käyttäytymistä, hänen uteliaisuuttaan, innostustaan ja aktiivisuuttaan sekä sitoutumista annettuihin tehtäviin. Tekemiensä havaintojen perusteella aikuiset voivat tarjota tehtäviä, jotka innostavat lapsia toimimaan. (Hännikäinen 1995, 37; Pramling 1991, 93.) Aikuinen voi siis tukea lasta saavuttamaan potentiaalisen kehitystasonsa tarjoamalla esimerkiksi ongelmanratkaisutehtäviä. Tehtävät on luontevaa sijoittaa lasten omaehtoiseen leikkiin. Aikuisen toimiessa taitavasti, leikki ei rikkoudu, vaan tehtävien ratkaistavat ongelmat saattavat innostaa lapsia ajattelemaan, kyselemään ja keskustelemaan. Tällöin aikuisen toiminta rikastuttaa lasten leikkiä. (van Oers 1994, 19-33.) Vygotsky pitää sosiaalista vuorovaikutusta suorastaan lapsen kognitiivisen kehittymisen edellytyksenä. (Vygotsky 1978a, 86.)

Kokemuksemme mukaan viisi - kuusivuotiaina lapset tulevat yhä tietoisimmiksi leikin kuvitteellisista tilanteista ja leikin tavoitteista. Tällöin aikuinen voisi rohkaista lapsia *suunnitelmalliseen roolileikkiin*¹. Suunnitelmallisessa roolileikissä lapset ja aikuinen suunnittelevat yhdessä leikin teeman, roolit, mahdollisesti myös tilanteet ja tapahtumat sekä juonikulun. Aikuinen kannustaa lapsia osallistumaan leikkiin ottamalla myös itse roolin. Aikuisen tulee varoa suunnittelemasta leikkiä omista lähtökohdistaan, jottei leikistä tule liian strukturoitua ja lapsia kahlitsevaa ja hänen tulee tiedostaa lähikehityksen vyöhykkeen rajat. (Broström 1996, 93, 100.)

¹ Broström (1996) käyttää käsitettä *frame play*, jonka olemme suomentaneet sanaliitolla suunnitelmallinen roolileikki.

2.3 Draamapedagogiikan rakennusaineet

Leikin ohjaamisella ja draamapedagogiikalla on nähtävissä paljon yhteisiä ominaisuuksia. Draamapedagogiikan taustalla on 1900-luvun alun reformipedagogiikan myötä syntynyt lapsikeskeinen kasvatusnäkemys, joka korostaa leikin merkitystä kasvatuksessa ja opetuksessa. Draamapedagogiikan käytännöissä onkin havaittavissa voimakas draaman ja leikin keskinäinen suhde (Nicholson 1996, 79).

Reformipedagogiikan näkyvimpänä edustajana tunnettu Dewey näki ihmisen toimivana olentona, jolla on neljä perustarvetta: *tekemisen tarve, keksimisen tarve, sosiaalisen toiminnan tarve ja taiteellisen toiminnan tarve* (Dewey 1957, 48-50). Toimiessaan ja tutkiessaan ihminen on vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja muodostaa siten käsitystään itsestään ja muista ihmisistä (Dewey 1957, 21). Tarkastelemme sitä, miten reformipedagogiikka vaikutti brittiläiseen draamapedagogiikkaan, koska nykypäivän suomalaisessa draamapedagogiikassa tukeudutaan paljolti brittiläiseen perinteeseen. Erityisesti tarkastelemme niitä pedagogeja, joiden mielestä leikillä on keskeinen merkitys.

Kasvatuksen reformista vaikutteita saanut Caldwell Cook korosti koulunäytelmien kasvattavaa vaikutusta. Hän tuo teoksessaan *The Play Way* (1917) esiin tekemällä oppimisen, spontaanin toiminnan ja lasten leikin merkityksen (Braanaas 1992, 53-56). Sittemmin 1940-luvun Englannissa draaman ja teatterin suuntaukset kulkivat eri suuntiin. Teatteritaiteen edustajat pitivät lähtökohtanaan yleisölle suunnattua esitystä, mutta Peter Slade korosti lasten roolileikkiä draamatoiminnan ytimenä. Hänestä tulikin tuolloin pedagogisen suuntauksen ja lasten draamatoiminnan keskeinen vaikuttaja. (Nicholson 1996, 79). Leikin merkitystä korostaa myös 1960-luvulta lähtien draamapedagogiikkaan vaikuttanut Brian Way. Hän näkee draaman erityisesti persoonallisuuden kehittymisen välineenä. (Way 1976, 15).

Suomalaiseen draamapedagogiikkaan on Wayn ohella voimakkaasti vaikuttanut ns. Newcastle'n koulukunta, jonka tunnetuimpia edustajia ovat Dorothy Heathcote, Gavin

Bolton ja Jonothan Neelands. Heathcoten vaikutus draamapedagogiikkaan oli voimakkaimmillaan 1970-luvulla. Hänelle draama on oppimisväline, joka syventää oppimista ja laajentaa ymmärrystä. Heathcoten ja hänen oppilaansa Boltonin luomaa teemalliseen roolileikkiin perustuvaa draamatoimintaa kutsutaan *Newcastlen koulukunnan malliksi* tai *luokkahuonedraamaksi*. (Braanaas 1992, 181-185.) Bolton korostaa leikin merkitystä draamatoiminnassa enemmän kuin Heathcote. Boltonille draama on toimintaa 'ymmärryksen lisäämiseksi'. Neelands puolestaan korostaa draamaa metodina muiden aineiden opiskelussa. Toisaalta hän näkee draaman myös teatterioppiaineena. (Kanerva & Viranko 1997, 118.) Tutkielmamme kannalta on olennaista tutustua lähemmin Boltonin ja Neelandsin ajatuksiin, koska molemmat korostavat leikin merkitystä ja pitävät draamaa kasvatuksen ja oppimisen välineenä.

Bolton perustaa draamanäkemyksensä lapsipsykologiaan ja mielikuvitusleikkiin, lähinnä Vygotskyn käsityksiin leikistä (Kuuluvainen 1994, 12). Kuvitteluleikkiin sisältyy ulkoinen ja sisäinen taso. Ulkoinen taso voidaan nähdä kahdenlaisena, ensinnä sellaisena toimintana, mitä leikkijä todella tekee ja toisaalta sellaisena toimintana mitä leikkijä 'ikään kuin' tekee. Esimerkiksi poika pitää nukkea sylissään ja toisaalta poika leikkii isää, joka nukuttaa vauvaa. (Bolton 1979, 17-19.) Leikkiin sisältyvästä, kahden ulkoisen maailman vuorovaikutuksesta syntyvät merkitykset. Leikin avulla lapsi irrottautuu todellisuudesta voidakseen tutkia sitä, ja kuvitteluleikki, todellisuuden tutkiminen, johtaa abstraktin ajattelun kehittymiseen. Näiden kahden maailman keskinäinen suhde erottaa kuvitteluleikin muista leikkimuodoista ja draaman muista taidemuodoista. (Bolton 1979, 21-23.)

Neelandsin (1990, 3-6) mielestä draama on lapsikeskeistä toimintaa. Lapsen yksilöllisyys ja kokemusmaailma tulee huomioida toiminnan suunnittelussa. Vaikka lapsi on aktiivinen tiedonhankkija, oppiminen perustuu opettajan kykyyn tarjota suotuisia oppimistilanteita. Lapsi oppii leikin ja kertomusten avulla ja iloitsee keksimisestä. (Neelands 1990, 4-7; 1992 12-13.) Päiväkotitoiminnassa aikuisella on mahdollisuus järjestää tavoitteellisia ja suunniteltuja oppimistilanteita. Koska 3 - 7 - vuotiaiden lasten johtava toiminta on leikki, opetuksen perustaminen sen pohjalle on luontevaa (Vygotsky 1976, 537).

Neelands näkee draaman ennen kaikkea oppimisvälineenä; se on oppimisprosessi, jossa hyödynnetään teatterin muotoa (Neelands 1995, 5). Draamassa toimitaan sosiaalisessa kontekstissa, ryhmässä, joka on yksi draaman keskeisistä elementeistä (Neelands 1990, 6; 1992, 9-10). Päiväkotitoiminnassa pysyvien toimintaryhmien luominen on tarkoituksenmukaista ja useimmiten mahdollista. Pysyvät ryhmät luovat turvallisuutta ja voivat auttaa arkoja ja vetäytyviä lapsia osallistumaan leikkiin. (Niiranen 1995, 191.)

Neelandsin draamatoiminta pohjautuu osallistujien väliseen sopimukseen, jossa sekä ohjaaja että osallistajat sitoutuvat yhteiseen kuvitteelliseen todellisuuteen. (Neelands 1990, 27) Jo pientenkin lasten kanssa on tärkeää harjoitella sopimusten tekemistä ja niihin sitoutumista. Alussa aikuisella voi olla suurempi osuus sopimusten sisältöjen laatimisessa ja kontrolloimisessa, mutta pian vastuuta sopimusten tarkentamisesta ja noudattamisesta voi ja tuleekin siirtää lapsille. Parhaimmillaan sopimusten tekeminen sisältää leikin teemoista, rooleista, juonesta ja tapahtumista neuvottelemisen ja päättämisen (vrt. Broström 1996, 93, 100).

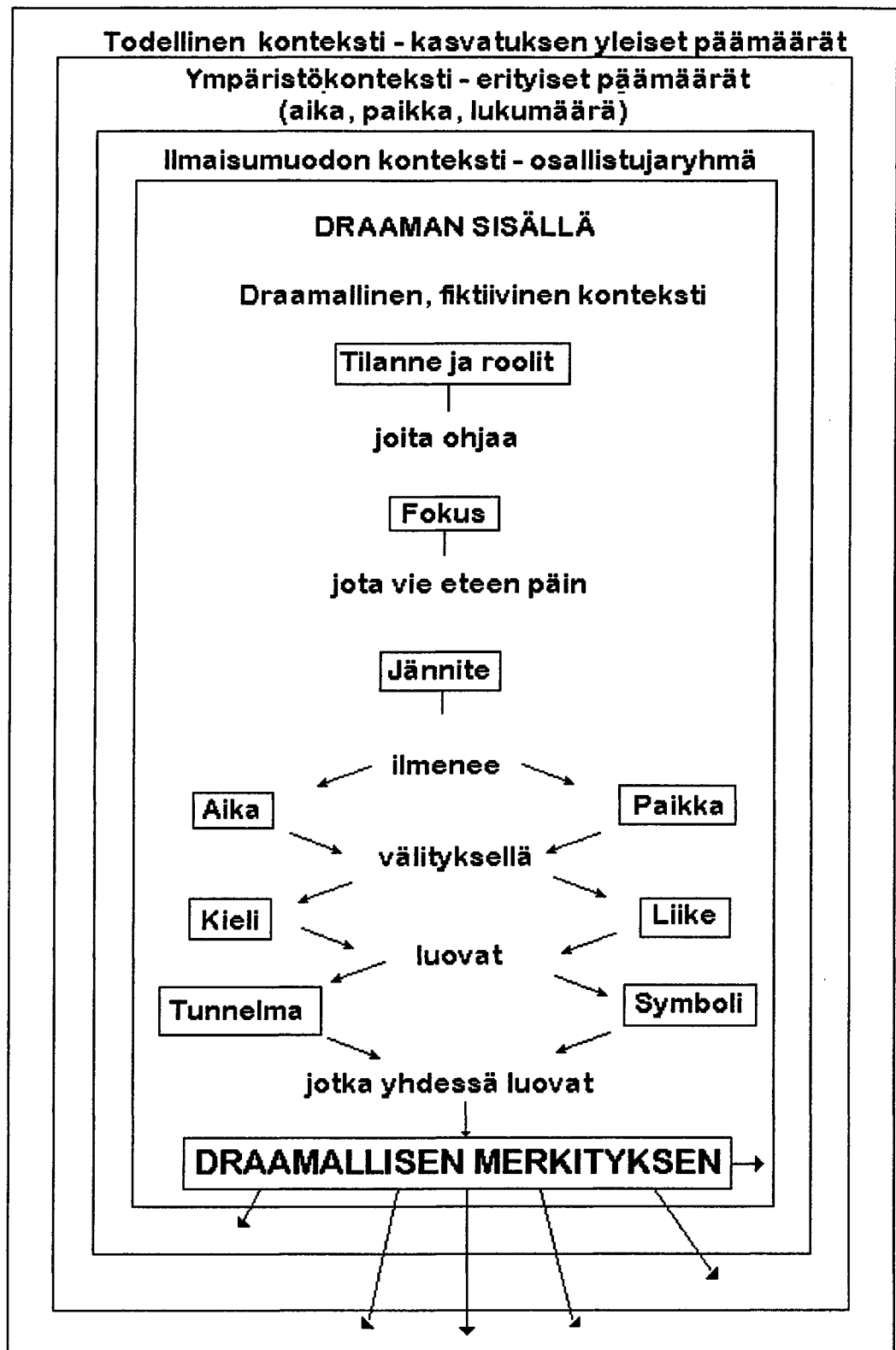
2.3.1 Draamapedagogiikan määrittelyä

Draamapedagogiikasta ja pedagogisesta draamasta on olemassa lukuisia erilaisia määritelmiä sen mukaan, mitä draamapedagogit painottavat omassa työskentelyssään. Östern (1993, 1-2) näkee draaman teatterin keinojen kasvatuksellisenä tai opetuksellisenä käyttämisenä. Määritelmä sopii kuvaamaan mielestämme myös lapsiryhmissä tapahtuvaa draamatoimintaa. Tässä tutkielmassa käytämme käsitteitä draamapedagogiikka, pedagoginen draama, sekä sujuvuuden vuoksi pelkästään käsitettä draama tarkoittamaan toimintaa, jolla pyritään teatterin keinoja apuna käyttäen kasvatuksellisiin ja opetuksellisiin tavoitteisiin. Näemme käsitteen draamapedagogiikka draamatoimintaa kokoavaksi yläkäsitteeksi ja käsitteen pedagoginen draama käytännön kasvatus- ja oppimistoimintaa kuvaavaksi käsitteeksi.

Draamapedagogista toimintaa voidaan tarkastella *produktion ja prosessin*, kahden päämääriltään eroavan työskentelytavan pohjalta. Produktion tavoitteena on etukäteen kirjoitetun tekstin tai idean pohjalta esityksen valmistaminen yleisölle. Prosessilla tarkoitetaan toimintaa, joka perustuu keskusteluun, roolileikkeihin tai improvisaatioihin. Toiminta rakentuu ryhmän jäsenten keskinäiseen vuorovaikutukseen ja korostaa yksilön aktiivisuutta, ongelmanratkaisu- ja yhteistyötaitojen kehittämistä sekä tekemällä oppimista. Prosessin päämääriin ei kuulu esityksen valmistaminen yleisölle. (Danby 1987, 3-4.) Tässä tutkielmassa tarkastelemme draamatoimintaa nimenomaan prosessina.

2.3.2 Keskeisimmät draamaelementit

Draamaprosessin pohjalla on oltava käsitys draaman lainalaisuuksista sekä draamatoiminnasta kokonaisuutena. O'Toole (1992) on kiteyttänyt draaman keskeisimmät elementit kuviossa 1. Draamalle on tunnusomaista, että se tapahtuu todellisen ja kuvitteellisen kontekstin yhteisellä alueella, jolloin voidaan puhua draamallisesta kontekstista. Oppiminen tässä ympäristössä tapahtuu näkökulmaa vaihtamalla, siirtymillä todellisen ja kuvitteellisen kontekstin välillä. (O'Toole 1992, 48-53.) Kun draamaprosessia käynnistetään, ohjaajalla täytyy olla selkeä käsitys, mikä on tulevan draamatoiminnan fokus eli mihin hän ohjaa osallistujien mielenkiinnon. Aluksi määritellään tilanne eli aika, paikka ja teema sekä roolien väliset suhteet. Näin aikaansaadut draamallinen jännite, vastakohtaisuudet ja toiminnan rytmi kuljettavat prosessia eteenpäin. Draaman aika ja paikka saadaan näkyväksi liikkeen ja kielen välityksellä. Draaman elementtejä ovat myös tunnelma sekä symbolit. Kaikki edellä mainitut tekijät yhdessä luovat draamallisen merkityksen. (Taskinen & Teerijoki 1997, 29.)



KUVIO 1. Keskeisimmät draamaelementit O'Toolen (1992, 6) mukaan

Draamatoiminnalle on tyypillistä näkökulman vaihtaminen todellisen maailman ja kuvitteellisen todellisuuden välillä. Kuvitteellinen *ikään kuin* -todellisuus syntyy roolin ottamisella ja jäljittelyllä. Kuvitteellinen todentuu esineiden ja tapahtumien verbaalisella kuvailulla. Roolityöskentelyssä opitaan tarkastelemaan roolihenkilöä sisältä ja ulkoa päin. (Östern 1994b, 39-40.) Östernin määrittely sopii hyvin kuvaamaan myös roolileikkiä (vrt. Smilansky 1968, 7-9).

Roolissa toimiminen onkin yksi keskeisimpiä draaman peruselementtejä (O'Toole 1992, 68). Draamaan osallistujat ottavat jonkun muun henkilön roolin joksikin aikaa. Tällöin on kysymyksessä samankaltainen rooliin eläytyminen kuin lasten roolileikeissä. Eläytyminen voi olla samanaikaisesti syvällistä ja tietoisista kuvitellussa tilanteessa toimimista. Jos roolissa toimimiseen sisältyy teatteritaiteellisia tavoitteita, pyritään tietoisempaan esittämiseen, roolihenkilön karakterisointiin. (Kanerva & Viranko 1997, 41.) Taiteelliset tavoitteet roolityöskentelyn karakterisoinnin suhteen eivät ole mielestämme 5 - 6 -vuotiaiden roolityöskentelyssä tarpeen, koska tämän ikäisten lasten roolityöskentelylle on luonteenomaista toiminnallisuus ja ehkä jonkin asteinen kaavamaisuus. Draamatyöskentelyn edellyttämisen taitojen karttuessa tavoitteeksi toki voi asettaa myös roolien syventämisen.

Draamassa käytetään käsitettä *fokus*, polttopiste. Fokuksella tarkoitetaan sitä opittavan asian ydintä, mihin ohjaaja haluaa suunnata osallistujien kiinnostuksen. Ohjaajan tehtävä on saada osallistujat kiinnostumaan fokuksesta, että he voisivat tutkia ja kehittää sitä edelleen. Fokus pyritään suhteuttamaan aina osallistujien omiin kokemuksiin. (McLeod 1995, 11.) Kokonaisvaltaisessa opetusmenetelmässä, jossa otetaan rooleja ja vaihdetaan näkökulmaa, edetään konkreettisesta toiminnasta abstraktiin tiedostamiseen. Fokukseen, opittavan asian ytimeen, syvennyttään ohjaajan ja osallistujien välisillä reflektiivisillä keskusteluilla. (O'Toole 1992, 97-107.)

Jännite kuuluu draaman olemukseen. Jännitteen luomisella voidaan vaikuttaa osallistujien tunteisiin. Se pitää yllä intensiteettiä ja kiinnostusta käsiteltävää aihetta kohtaan. (O'Toole 1992, 133.) Toimintaan sisältyvät konfliktit voivat luoda jännitettä, mutta jännite voi syntyä myös draamalliseen kontekstiin kuuluvista tekijöistä kuten

kulttuurista, ideologiasta tai roolihenkilön asenteesta. Muita draaman elementtejä ovat mm. *metafora* eli vertauskuva, ja *rituaali*, jossa sitoudutaan tiettyihin toimintoihin (Neelands 1990, 65-74.)

2.3.3 Draaman työtavoja

Draaman työtavat ovat hyvin monipuolisia. Ne voivat sisältää teatterin keinojen lisäksi muiden taideaineiden kuten musiikin, kuvataiteiden ja tanssin keinoja. (Saebö & Flugstad 1992, 18.) Olemme valinneet draamaprosessissamme käytettävät työtavat lähinnä Neelandsin (1995, 9-58) kokoamien työtapojen pohjalta (Liite 1). Hän jaottelee ne (1) rakenteita ja ympäristöä luoviin, (2) kertoviin, (3) tulkitsemiseen pohjautuviin sekä (4) ajattelutoimintaa herättäviin työtapoihin. Mielestämme monet niistä ovat kuitenkin liian abstrakteja käytettäväksi päiväkodissa, joten esittelemme sen vuoksi tässä ainoastaan ne, joita olemme valinneet käytettäväksi prosessissamme. Tutkielmamme kannalta meitä kiinnostavat eniten kolmen ensimmäisen ryhmän työtavat. Neljännen ryhmän ns. *ajattelutoimintaa herättävät työtavat* sisältävät sellaisia toimintatapoja, joita mielestämme on vaikea soveltaa 5 - 6 -vuotiaiden lasten ohjaamisessa, varsinkin jos draaman työ- ja toimintatavat yleensäkin ovat heille vielä uusia.

1. Rakenteita ja ympäristöä luovat työtavat

Näillä työskentelytavoilla luodaan kehykset draamalle ja toisaalta motivoidaan ryhmää draamatoimintaan. Niiden avulla annetaan työskentelyä varten lisätietoja, joiden avulla taas viedään toimintaa eteenpäin.

Äänikuva. Äänikuvaa voidaan käyttää tunnelman virittäjänä tai toiminnan tukena. Se voi olla valmista ääntä tai tyylliteltyä musiikkia. Se voi olla ryhmän tuottama sen hetkistä tilannetta varten tai nauhoitettavaksi tarkoitettu. Äänikuvalla voidaan ilmaista tunteita ja tunnelmia. Sitä voidaan käyttää myös keskittymisharjoituksena.

Puvustaminen ja lavastaminen. Roolihahmojen uskottavuutta voidaan lisätä puvuilla tai yksittäisillä roolia korostavilla vaatekappaleilla. Puvuilla voidaan esitellä kulttuuria, aikakautta, yhteiskuntaluokkaa jne. Käytettävissä olevilla huonekaluilla ja tarvikkeilla voidaan helpottaa draamatyöskentelyä ja lisätä kuvitteellisen tilanteen uskottavuutta.

Pelit ja leikit. Pelien ja leikkien tarkoituksena on luoda turvallinen ja luottamuksellinen ilmapiiri. Niillä voidaan myös tarkentaa ryhmän sääntöjä tai niiden avulla voidaan päästä aiheeseen leikinomaisesti. Niitä voi käyttää motivoimiseen draamatunnin alussa.

Viestit. Viestejä voidaan käyttää esim. jännitteen luomiseen tai tarinan eteen päin viemiseen. Niitä voidaan työstää roolissa tai roolin ulkopuolella.

Kartta. Ohjaaja voi esitellä valmiita karttoja tai teettää niitä esim. ryhmätöinä tilan hahmottamiseen, ongelmanratkaisuun, virikkeiksi toiminnalle ja pohdinnalle.

2. Kertovat työtavat

Kertovien työtapojen tavoitteena on kehittää tarinaa ja juonta eteen päin. Niiden avulla ryhmä voi kokeilla uusia ajattelu- ja toimintamalleja. Nämä työskentelytavat kehittävät erityisesti kielellistä ilmaisua.

Kokoukset. Ryhmä voi kokoontua kuuntelemaan tiedonantoa, laatimaan toimintasuunnitelmaa, tekemään päätöksiä, ratkaisemaan ongelmia. Kokousta voi johtaa joku ryhmän jäsenistä tai ohjaaja.

Haastattelut. Haastattelujen tavoitteena on saada lisää tietoja tilanteesta, asenteista, motiiveista tai mahdollisuuksista. Ryhmä voi haastatella yksittäistä roolihenkilöä tai haastattelijana voi olla ohjaaja tai yksi ryhmän jäsenistä.

Koko ryhmä roolissa. Koko ryhmä ohjaajineen käyttäytyy roolissa kuvitteellisessa

tilanteessa.

Ohjaaja roolissa. Valitsemassaan roolissa ohjaaja voi johdatella tapahtumien kulkua, herättää mielenkiintoa ja tuoda draamaan uusia elementtejä. Roolista käsin hänellä on mahdollisuus kontrolloida tapahtumia ja houkutella osallistumaan niihin. Ohjaajan tarkoitus on kehittää käsillä olevaa draamatilannetta. Ohjaaja voi valita tilanteen mukaan auktoriteetin, vastustajan, välittäjän, sorretun tai avuttoman roolin.

3. Tulkitsemiseen pohjautuvat työtavat

Tulkitsemiseen pohjautuvilla työtavoilla voidaan tuoda esille uusia näkökulmia ja niissä työskennellään pitkälti symbolisen esittämisen tasolla. Tulkitsemiseen pohjautuvia työtapoja ovat esim. improvisoidut pienryhmänäytelmät, uudelleen näytteleminen, rituaalit, naamiot ja miimi.

Rituaali. Työskentelyssä käytetään toistuvia toimintatapoja kuten piirin muodostaminen ja tietynlaiset tervehdykset.

Miimi. Työskentelyssä korostuu liikeilmaisuus. Puhetta ei yleensä käytetä.

2.3.4 Draamapedagogiikka varhaiskasvatuksessa

Draamapedagogiikan kokeilusta suomalaisessa päiväkotitoiminnassa on julkaistu joitakin raportteja, mutta varsinaisia tutkimuksia draaman mahdollisuuksista leikkitaitojen tukemisessa ei ole maassamme tehty. Sirkka-Liisa Heinonen (1996) on raportoinut tamperelaisten lastentarhanopettajien draamakokeiluista ja Christine Välivaara (1996) jyvaskyläläisen monikulttuurisen päiväkodin satutyöskentelystä, jossa on käytetty draaman menetelmiä. Myös Päivi Jääliinoja (1996) on tarkastellut draaman toimivuutta varhaiskasvatuksessa. Muissa Pohjoismaissa on julkaistu useita raportteja, tutkimuksia sekä muuta kirjallisuutta draaman käytöstä varhaiskasvatuksessa (Guss,

1997; Lindqvist 1995, 1996; Saebö & Flugstad 1992; Olofsson 1991; Öhrn-Baruch 1986; Östern 1994b).

Ruotsalaisessa Hybelejenin päiväkodissa on toteutettu leikkipedagogiikkaa, jossa on paljon draamapedagogiikan aineksia ja jossa aikuiset ja lapset yhdessä luovat lastenkirjallisuuteen perustuen ja draaman keinoja käyttäen erilaisia leikki- ja mielikuvitusympäristöjä (Lindqvist 1995, 1996). Leikkipedagogiikka perustuu teematyöskentelyyn, jossa keskeisenä on kertomus, jota aikuiset ja lapset kehittelevät edelleen keskinäisen dialogin avulla. Kertomusta ei noudateta orjallisesti, vaan sitä tulkitaan ja samalla siihen voidaan yhdistellä aineksia muista kertomuksista. Aikuisten vastuulla on roolihahmojen luominen ja toiminnan eteen päin johdattaminen. (Lindqvist 1996, 19.)

Kokemukset leikkipedagogiikan toimivuudesta ovat rohkaisevia. Kuvitteelliset roolit ovat vapauttaneet henkilökuntaa toimimaan uudella tavalla. Kasvattajalle tyypilliset asenteet ja kielenkäyttö ovat muuttuneet monipuolisemmaksi ja rikkaammaksi. Aikuisten esittämät roolihahmot ovat kiinnostaneet lapsia, ja roolihahmojen ja lasten välille on kehittynyt dialogia. Keskustelu roolihahmojen ja lasten kesken on ollut suoraa, ja aikuiset ovat myös toimineet välittäjinä kuvitteellisen maailman ja lasten välillä. Aikuiset ja lapset ovat voineet jakaa yhteisen leikkimaailman. (Lindqvist 1995, 210 -211.)

Sekä draama- että leikkipedagogiikka vaativat aikuiselta erityistä syvällistä valmistautumista ja asennetta. Toisaalta aikuisen laatima huolellinen suunnitelma ja toisaalta hänen taitonsa antaa lapselle tilaa toteuttaa omia näkemyksiään ovat eräs onnistuneen draaman edellytys (Öhrn-Baruch 1986, 42; Heinonen 1996, 28). Ohjaavan aikuisen herkkäviritteisyys näkemään, kuulemaan ja muutenkin aistimaan sitä, miten lapset suhtautuvat käsillä olevaan draamahetkeen, on olennaisen tärkeää. Aikuisen on oltava kokonaan läsnä, sillä draamaa ei voi toteuttaa, jos ohjaaja ei ole koko persoonallisuudellaan mukana tilanteessa. (Heinonen 1996, 29-30.)

Aikuisen merkitys draamatyöskentelyssä tulee esille myös roolihahmojen luomisessa

ja roolissa toimimisessa (vrt. Broström 1996, 99; Christensen & Launer 1985, 98-102; Helenius 1993, 85-116; Lindqvist 1996, 140; Olofsson 1991, 183). On tehty havaintoja, että vaikka kiinnostava ympäristö sinänsä voi houkutella lapsia leikkimään, niin aikuisen ollessa roolissa ja samalla fyysisesti lasten lähellä, lapset innostuvat enemmän leikkimisestä (Lindqvist 1996, 140). Aikuisilla on mahdollisuus antaa leikkiin uutta sisältöä ja aikuisten osallistuessa leikkiin se voi kehittyä entistä vivahteikkaammaksi ja yksityiskohtaisemmaksi. On todettu, että aikuisten roolissa toimiminen on innostanut lapsiakin esittämään rooleja. (Lindqvist 1995, 213.)

Erityisesti prosessimuotoisen draamatyöskentelyn on huomattu tarjoavan osallistumismahdollisuuksia sellaisillekin lapsille, jotka muutoin jäävät tai jättäytyvät yhteisen leikin ulkopuolelle (Jääliinoja 1996, 30; Väливаara 1996, 108). Arkojen lasten on havaittu edistyvän osallistumisessaan draamatyöskentelyyn pian alkuvaiheiden jälkeen. Heille roolityöskentely on ollut mieleistä. Vilkkaiden lasten on huomattu kokevan draamatoiminta mielekkääksi, jos heidän ehdotuksiaan on otettu huomioon ja jos heillä on ollut tarpeeksi aktiivista tekemistä. Ohjaajat ovat kokeneet vaikeaksi saada sellaisia lapsia, jotka pelkäävät eläytymistä rooliin, innostumaan draamatoiminnasta (Heinonen 1996, 35.) Draamaprosessin pituudella lienee merkitystä lasten leikkitaitojen tukemisessa. Lasten toiminnan pitkäjänteisyyden ja innostuneisuuden huomattiin kasvavan prosessissa, joka kesti kaiken kaikkiaan kolme kuukautta (Heinonen 1996, 32, 35).

2.3.5 Satu draamaprosessin kehyksenä

Kiinnostus satua kohtaan ja usko sadun voimaan näyttää vahvalta nykyisessä varhaiskasvatusta käsittelevässä kirjallisuudessa. Päiväkodeissa ollaan kiinnostuneita kuulemaan sadun mahdollisuuksista. Päiväkodin draamaprosessit voidaankin luontevasti suunnitella satuihin tai muuhun lastenkirjallisuuteen tukeutuen. (Lindqvist 1996, 19; Väливаara 1996, 64; Öhrn-Baruch 1986, 56). Prosessin tavoitteista riippuu, millainen satu tai tarina valitaan työskentelyn rungoksi ja minkä merkityksen satu

prosessissa saa. Kaikilla saduilla ei ole pedagogista arvoa ja sen vuoksi on syytä miettiä, mitä sadun halutaan lapsille tarjoavan. Tulee pohtia, onko tarkoitus kiinnittää lasten huomio käsiteltävään teemaan, halutaanko luoda tietynlainen historiallinen tai sosiaalinen ympäristö vai käsitelläänkö sadun avulla esimerkiksi lasten tunteita. (Välivaara 1996 47-48; Öhrn-Baruch 1986, 55-56.)

Tarkastelemme seuraavaksi sadun draamallista olemusta ja merkitystä, koska tutkielmamme kohteena olevan draamaprosessin rakensimme itsekirjoitetun sadun pohjalle (Liite 2). Sadun valitsemista prosessin kehikseksi voidaan perustella ensinnäkin sillä, että sadulla on monia draamaa tukevia ominaisuuksia. Satu voi myös inspiroida kuvitteellista toimintaa, ja sadun juoni tarjoaa draamaprosessin tapahtumille paikan ja järkevän aikadimension, joka johtaa prosessin alusta loppuun. Satuun voidaan sijoittaa joustavasti rooleja ryhmän tarpeita vastaavasti. (Öhrn-Baruch 1986, 56.)

Tarkastelemme lähemmin Bettelheimin (1991) näkemyksiä sadusta ja vertaamme draamaprosessimme kehystarinaa niihin. Bettelheim korostaa vanhojen kansansatujen käyttökelpoisuutta lasten kasvamisen tukena. Hänen mielestään saduilla on erityinen merkitys lapsen persoonallisuuden ja tunne-elämän kehittämisessä. Vanhat, pelkistetyt sadut, joissa henkilöt ovat tyytetyjä, sankari on hyvä ja häneen on helppo samastua ja joissa paha saa aina rangaistuksen, voivat auttaa lasta ymmärtämään itseään ja pääsemään selvyyteen omista ristiriitaisista tunteistaan. (Bettelheim 1991, 5.) Prosessimme kehystarinaan olemme sisällyttäneet kansansatujen aineksia: hyvän sankarin, johon voi samastua ja pahat voimat, jotka rangaistukseen lopulta katoavat.

Bettelheimin (1991) mielestä hyvä satu ei koskaan moralisoi. Sen sijaan hyvässä sadussa paha saa palkkansa. Kun sadussa *Kolme pientä porsasta* susi joutuu keittopataan ahdisteltuaan ensin porsaita ja syötyään niistä kaksi, lapsi kokee oikeudenmukaiseksi sen, että susi itse lopuksi tuhoutuu. Susi edustaa lapsen pahojen puolien ruumiillistumaa ja satu antaa vihjeen, miten paha saadaan hallintaan. (Bettelheim 1991, 41-45.) Kehystarinamme pyrkimys on antaa lapsille mahdollisuus kokea pelkoa ja ahdistusta, mutta ennen kaikkea kokemus niiden voittamisesta.

Sadun avulla johdatellaan lapsia ristiriitaisiin tilanteisiin ja niiden ratkaisemiseen, mutta siten, että lapsille jäisi valinnan mahdollisuus. (Bettelheim 1991, 5-11, 23-28.)

Bettelheimin mielestä oikean sadun päähenkilö on aina tavallisen ihmisen kaltainen. Hänet kuvataan tarkemmin yksilöimättä tytöksi tai pojaksi, prinssiksi tai prinsessaksi. Nimet ovat kuvailevia: Tuhkimo, Kultakutri, Lumikki, Punahilkka, Kaunotar jne. Ne kertovat päähenkilöstä jotain ulkoista, mutta eivät tee sitä tarkasti. (Bettelheim 1991, 23-28, 50-51.) Satumme päähenkilö on Hiiri Hiukkanen, pieni kooltaan ja vähäinen voimiltaan ja hänen nimensä kertoo hänen olemuksestaan. Eläinhahmostaan huolimatta hän on inhimillinen olento, johon on helppo samastua.

Sadut kuvaavat usein muutosprosessia. Vaikka ne etenevät kohti onnellista tulevaisuutta, se kuvataan usein muutamalla sanalla ja kertomuksessa keskitytään muutoksen kuvaamiseen. Satu alkaa siitä, missä päähenkilö - lapsi - on sillä hetkellä ja se johdattaa, minne hänen pitäisi mennä. Saduissa voidaan mennä suurimpien pelkojen läpi ja selviytyä niistä voittajana. (Bettelheim 1991, 73.) Kehystarinamme kuvaa Hiiri Hiukkasen matkaa, jolle se on lähtenyt pelastaakseen sisaruksensa pahojen hiisien vallasta. Hiiri Hiukkanen on yksin ja avuton, mutta rohkeutensa, ystävien ja taikavoiman turvin se selviytyy, ja heiveröisestä ja avuttomasta olenosta kasvaa vastuuta kantava selviytyjä.

Lapsen ajattelu voidaan nähdä animistisena. Animistisessä ajattelussa lapsi kokee esineet, taivaankappaleet, puut, kivet jne. eläviksi. Edelleen animistisen ajattelun mukaan yhtä uskottavaa kuin se, että aurinko on elävä, on myös esimerkiksi se, että jokin eläin tai ihminen taitetaan kiveksi. Hän ei silloin ole eloton - hän ei vain kykene liikkumaan eikä puhumaan. Heti kun taika raukeaa, olotila muuttuu. Kuitenkin taitettu olento on ollut kaiken aikaa elävä. (Bettelheim 1991, 46-47.) Sadussamme on animistisiä voimia: hiidet pystyvät "kivettämään", taikomaan kiveksi, taikamarjoilla on voimia antava vaikutus ja löydetty aarre tuhoaa hiisien valtakunnan.

Lapsen irtaantuminen vanhemmistaan on prosessi, jossa lapsi ulkomaailmasta saamiinsa kokemuksiinsa peilaten alkaa nähdä, että hänen vanhempansa eivät ole

täydellisiä, vaan että heissä on puutteita ja rajoituksia. Kuitenkin ulkomaailman vaatimukset saattavat tuntua lapsesta niin ylivoimaisilta, että hän tarvitsee mielikuvituksensa tukea selviytyäkseen tulematta epätoivoiseksi vaatimusten edessä. Satu voi auttaa lasta tässä irtaantumisprosessissa. Satujen lohduttava voima on paljon suurempi kuin parhaimmatkaan vanhempien vakuuttelut siitä, että kaikki vielä tulee kääntymään hyväksi. Kukaan vanhempi ei voi tosissaan luvata, että hänen lastaan odottaa tulevaisuudessa täydellinen onni, mutta satu lupaa sen, valehtelematta. (Bettelheim 1991, 124-125.) Satumme päähenkilö joutuu käymään läpi vaativan itsenäistymisprosessin, jossa hän onnistuu.

Satu pystyy antamaan lapselle toivoa, että tulevaisuus on hänen jonakin päivänä. Sadun lupaus tulevaisuuden kuningaskunnasta rohkaisee lasta uskomaan muutkin sadun opetukset. Tällainen sadun opetus on muun muassa se, että lapsen on lähdettävä kotoaan löytääkseen kuningaskuntansa. Lapsi ei saa sitä heti, vaan hänen täytyy oppia odottamaan. Satu opettaa, että hänen on otettava riskejä ja että hänen on alistuttava kokeisiin ja koettelemuksiin. Satu opettaa myös, että hän ei kykene kaikkeen tähän yksin, vaan hän tarvitsee auttajia ja saadakseen heiltä apua, hänen on täytettävä auttajien asettamia vaatimuksia. (Bettelheim 1991, 132-133.) Edellä olevat sadun elementit myös löytyvät Hiiri Hiukkanen tarinasta.

Sadun perusaineiksia ovat uhka, toipuminen syvästä epätoivosta, pelastuminen suuresta vaarasta ja lohdullisen sanoman saaminen (Bettelheim 1991, 143-144). Myös dramaturgisesti hyvässä kertomuksessa löytyvät voima ja vastavoima, joiden välille syntyy jännite. Jännitteen seurauksena syntyy konflikti, joka kertomuksen lopussa saa ratkaisun (Esslin 1980, 47-59). Sadun tehtävänä on lohduttaa ja antaa tulevaisuudelle toivoa. Siksi sadussa on aina onnellinen loppu. (Bettelheim 1991, 23-28.) Kehystarinassamme draamallinen kaari toteutuu: Hiiri Hiukkanen onnistuu pelastamaan sisaruksensa hiisien vallasta, tuhoamaan hiisien valtakunnan, pelastamaan koko metsän ja se palaa lopulta sankarina vanhempiensa luokse.

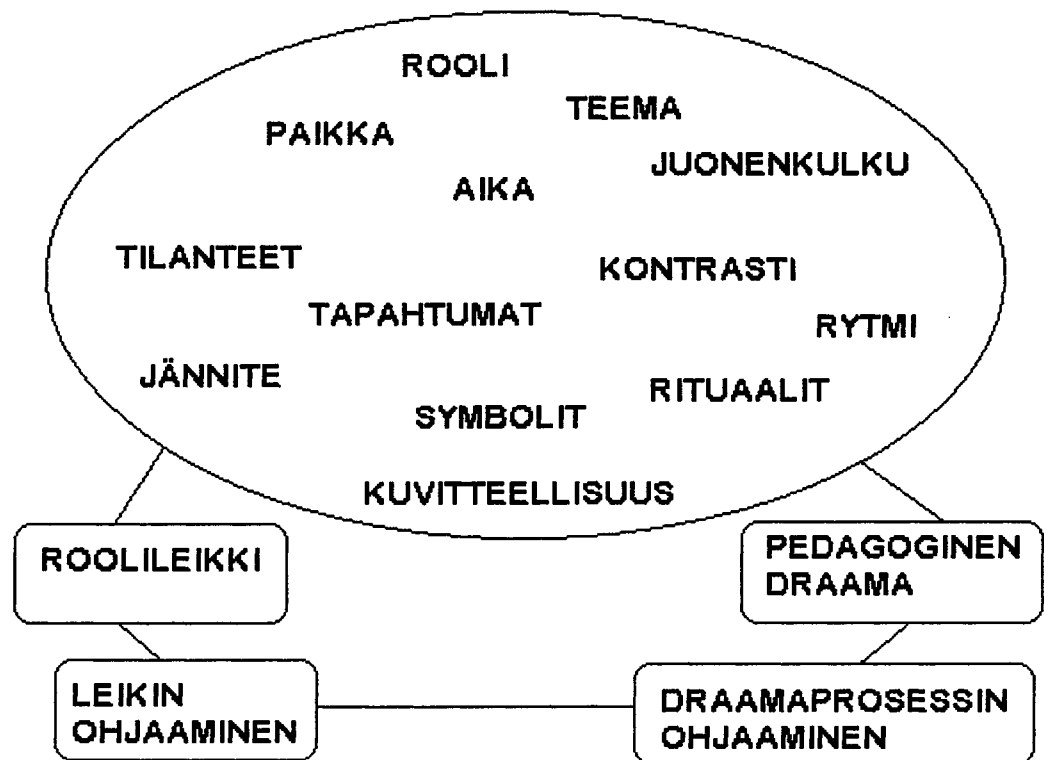
2.4 Leikkiä vai draamaa?

Aiemmin esitellyllä temaattisella fantasialeikillä ja pedagogisella draamalla on monia yhtäläisyyksiä kuten juoni, toiminnan draamallinen rakenne, aiheet, symbolit ja rooli. Temaattinen fantasialeikki on kuitenkin lasten luomaa, kun taas pedagogiseen draamaan olennaisena kuuluvat aikuisen asettamat tavoitteet ja aikuisen ohjaava osuus. (Saltz & Brodie 1982, 111-112.)

Ehkä vielä lähempänä pedagogista draamaa on *suunnitelmallinen roolileikki*, jossa lasten osuus leikin suunnittelussa ja kehittäessä korostuu aikuisen rinnalla. Suunnitelmallisessa roolileikissä lapsi oppii ymmärtämään leikin ja samalla draaman rakennetta. (Vrt. Broström 1996, 93, 100; Pramling 1991, 98.) Aikuisen leikinohjauksellinen ote on nähtävissä sekä suunnitelmallisessa roolileikissä että pedagogisessa draamassa.

Gunilla Lindqvistin (1995) leikkipedagogiikassa aikuisen tehtävänä on innostaa lapsia osallistumaan draaman tekemiseen leikkimällä yhteistä roolileikkiä. Leikin ja draaman ainekset kietoutuvat toisiinsa siinä määrin, että tässä työtavassa on vaikeaa erottaa leikin ja draaman osuutta toisistaan.

Havainnollistamme käsitystämme leikin ohjaamisen ja draamaprosessin ohjaamisen yhteisistä tekijöistä kuviossa 2 (vrt. Saebö & Flugstad 1992; McLeod 1995). Roolileikin ja pedagogisen draaman keskeisimmät yhteiset piirteet esitellään kuvion soikiossa. Roolileikki nähdään yleensä lasten toiminnaksi, jossa aikuinen voi olla mukana, mutta jossa aikuisen osuus leikin etenemisessä on vähäisempi kuin lasten. Pedagogisessa draamassa aikuisen osuus on selkeä: hän asettaa toiminnalle tavoitteen. Leikin ohjaaminen on aikuisen vastuulla olevaa toimintaa, samoin draamaprosessin ohjaaminen. Sekä leikkiä että draamaa ohjattaessa aikuisen tulee kuitenkin varmistua siitä, että lapsen oma aktiivisuus ja omat ideat toiminnan eteen päin viemisessä saavat tilaa.

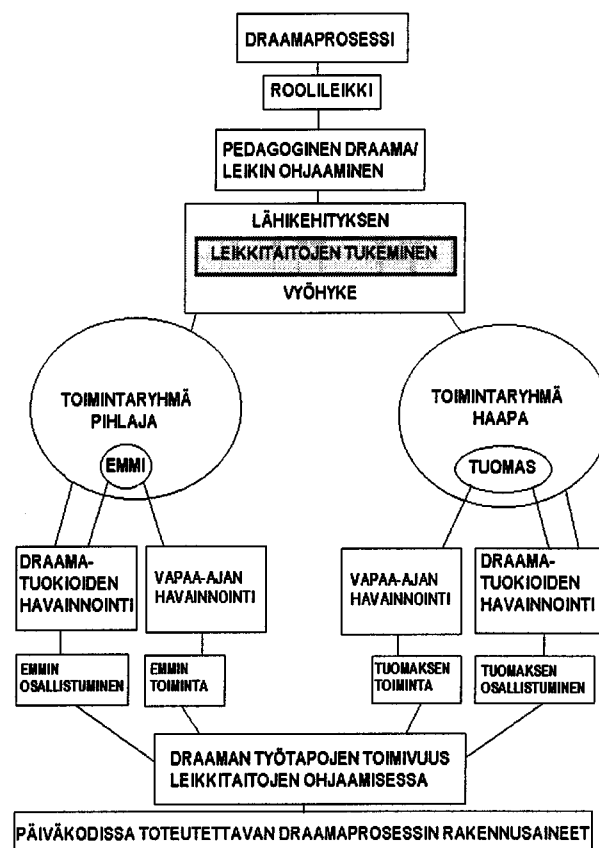


KUVIO 2. Leikin ohjaamisen ja draamaprosessin ohjaamisen keskeisimmät yhteiset tekijät

Päiväkodeissa leikki on vakiintunut toimintatapa, ja leikin ohjaamisella on pitkät perinteet. Draamapedagogiikka sen sijaan koetaan ehkä vielä käsitteiltään vieraaksi, ja sen käyttäminen systemaattisesti varhaiskasvatuksessa on vähäistä. Koska leikillä ja draamalla on kuitenkin niin paljon yhteisiä ominaisuuksia, on houkuttelevaa kokeilla, miten draama ominaisuuksineen, työtapoineen ja elementteineen toimii leikkitaitojen tukemisessa.

3 SUUNNAN TARKISTAMINEN JA REITIN VALINTA

Ohjaamalla ja osallistumalla aikuinen pystyy tukemaan lasten leikkiä, jolloin se kehittyy pitkäjänteisemmäksi ja vivahteikkaammaksi (Broström 1996, 99; Christensen & Launer 1985, 98-102; Helenius 1993, 85-116; Lindqvist 1995, 213; Olofsson 1991, 183). Saadaksemme enemmän tietoa, miten juuri pedagogisen draaman keinot soveltuvat leikkitaitojen tukemiseen tarkastelemme päiväkodissa toteutettua draamaprosessia, jonka tavoitteena on tukea lasten leikkitaitoja. Havainnollistamme tutkimuksemme teoreettisen viitekehyksen, tutkimustehtävän sekä empiirisen osuuden suhdetta kuviossa 3.



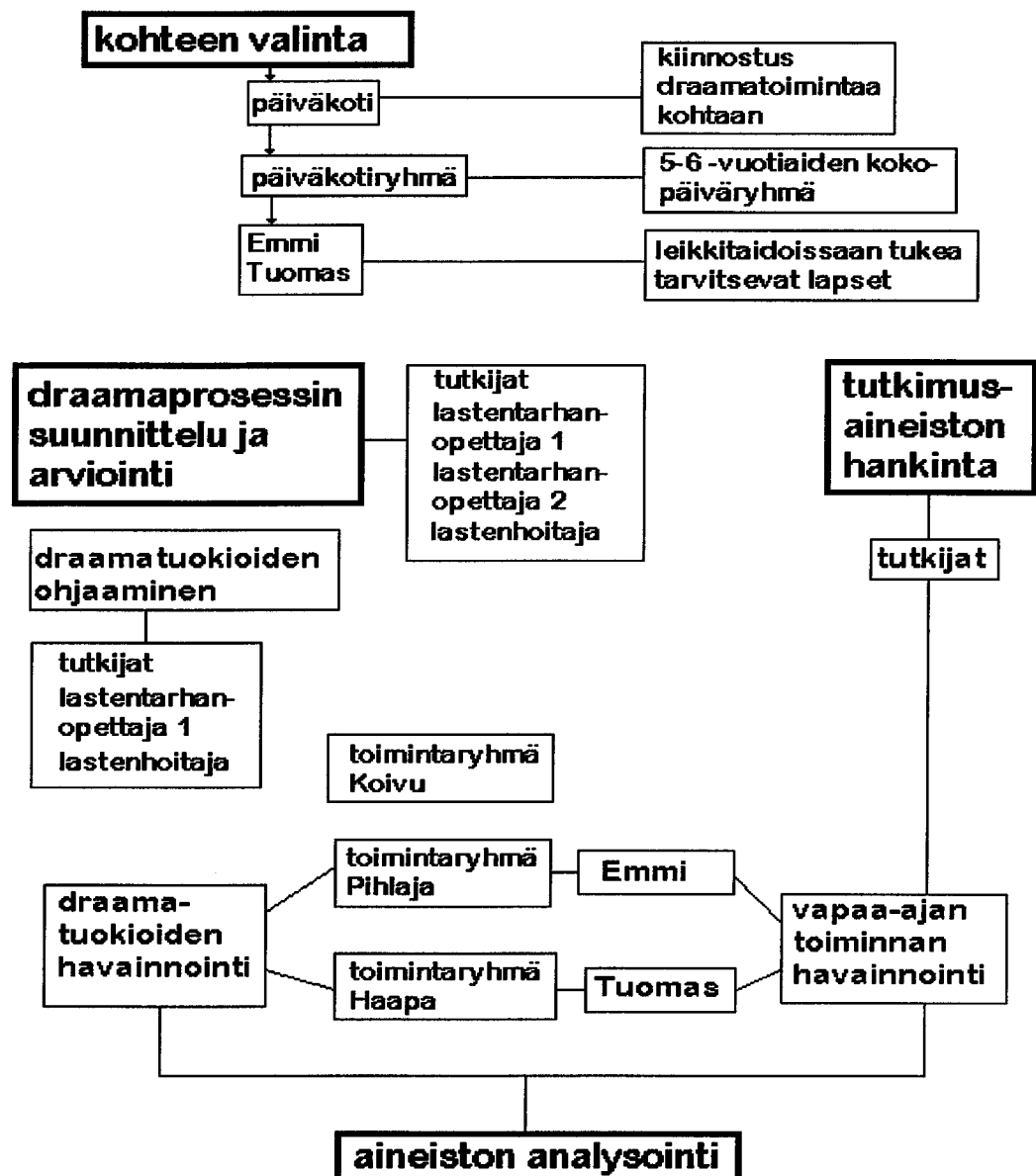
KUVIO 3. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen, tutkimustehtävän ja empiirisen osuuden suhde

Tutkimuksessa etsimme vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten leikkitaidoissaan tukea tarvitsevat lapset osallistuvat draamaprosessiin ja miten he toimivat draamaprosessin kuluessa päiväkodin vapaa-aikoina?
2. Miten draaman elementit ja työtavat toimivat leikkitaidoissaan tukea tarvitsevien lasten ohjaamisessa?
3. Mitä rakennusaineita tarvitaan draamaprosessin toteuttamisessa päiväkotitoiminnassa eli mitä on syytä ottaa huomioon, kun draamaprosessi toteutetaan päiväkodissa?

4 MATKALLA

Lähtiessämme tutkimusmatkalle jouduimme tekemään monia valintoja, ja matkalla oli lukuisia vaihteita. Niistä tärkeimpiä esittelemme kuviossa 4.



KUVIO 4. Tutkimuksen päävaiheet

Saadaksemme mahdollisimman syvällistä kokonaistietoa draamaprosessista päiväkotitoiminnassa päädyimme valitsemaan kvalitatiivisen lähestymistavan (Syrjälä & Numminen 1988, 80). Toteutimme tutkimuksemme toimintatutkimuksellisenä tapaustutkimuksena, jossa pyrimme kuvaamaan draamaprosessia syvällisesti ja yksityiskohtaisesti sen omassa kontekstissaan (Patton 1990, 53-54). Tutkimuskohdettamme lähestyimme naturalistisella tutkimusotteella.

Laadulliselle tutkimukselle on luonteenomaista kerätä aineistoa, jota on mahdollista tarkastella mahdollisimman monesta näkökulmasta. Teoreettinen viitekehys määrää, millainen aineisto kannattaa kerätä ja millaista menetelmää sen analyysissä käyttää. Vastaavasti aineisto rajoittaa teoreettista viitekehystä ja käytettäviä menetelmiä. Menetelmän valinta riippuu jokaisessa tapauksessa tutkimuksen tarkoituksesta ja siitä, mitä halutaan tutkia. (Patton 1990, 196.) Tässä tutkimuksessa teoreettisen viitekehysten muodostavat toisaalta roolileikki ja pedagoginen draama ja toisaalta aikuisen mahdollisuudet ohjata lasten leikkiä ja tukea lasten leikkitaitoja lähikehityksen vyöhyke -teorian valossa.

Kvalitatiivisilla tutkimusmenetelmillä pyritään ymmärtämään tutkimuskohteen ainutlaatuisuutta, ja holistisen lähestymistavan mukaan kompleksisen kokonaisuuden ymmärtäminen on tärkeää (Patton 1990, 49). Toteuttamamme draamaprosessi on ainutkertainen, ja sen toistaminen sellaisenaan on mahdotonta. Draamaprosessi on kuitenkin tapahtumasarja, joka voidaan suunnitella ja joka toimii tiettyjen elementtien ja ehtojen varassa.

Tapaustutkimusta tehdessään tutkijalla on yleensä ennen kenttävaihetta mielessään kysymyksiä ja ongelmia, jotka tarkententuvat myöhemmin tutkimuksen edetessä. Lähestymistapaa voidaan luonnehtia yhtä aikaa sekä induktiiviseksi että deduktiiviseksi. (Syrjälä & Numminen 1988, 16.) Tutkimuksemme alkuvaiheessa tutkimustehtävämme ei ollut hahmottunut täsmällisesti. Alunperin tarkoituksenamme oli tarkastella lasten aloitteisuuden tukemista draaman keinoin päiväkodissa, ja kuvata lasten aloitteisuuden ilmenemistä kahden havainnoitavan lapsen kautta sekä draamaprosessissa että vapaassa toiminnassa. Tutkimuksemme analysointivaiheessa

kiinnostavammaksi tehtäväksi selkiytyi kuitenkin tarkastella niitä draaman elementtejä ja rakennusaineita, joilla näytti olevan yhteyttä lasten osallistumisessa havaittuun muutokseen. Eli havaittuamme jotain tapahtuneen, halusimme tarkastella, millä draaman tekijöillä voisi olla yhteys kyseiseen ilmiöön.

Toimintatutkimus on tapaustutkimuksen alalaji, millä tarkoitetaan käytännössä toimivien henkilöiden suorittamaa omien käytäntöjensä tutkimista. Toimintatutkimuksen tarkoituksena on parantaa esim. sosiaalisia tai kasvatuksellisia käytäntöjä tai lisätä ymmärtämystä näitä käytäntöjä kohtaan. Toimintatutkimuksen tavoitteena on aktivoita kentällä toimivia arvioimaan ja kehittämään itse omaa työtään siten, että luodaan oppimisprosessi, jossa yhteisenä päämääränä on ongelmien tiedostaminen ja muutokseen pyrkiminen. (Syrjälä & Numminen 1988, 50-53.) Toimintatutkimuksen näkökulmasta katsoen tutkimuksemme empiirinen osuus oli suhteellisen lyhyt. Siitä huolimatta tutkimuksessamme oli sikäli voimakas toimintatutkimuksellinen ote, että tutkimuksemme laaja-alaisena tavoitteena oli lisätä draamapedagogista tietämystä päiväkodeissa ja muualla varhaiskasvatuksessa työskentelevien parissa ja erityisesti tutkimuskohteena olevassa päiväkodissa. Kuitenkin keskityimme tutkimuksessamme tarkastelemaan draaman elementtejä ja työtapoja päiväkotitoiminnassa ja teemme sen kahden draamaprosessiin osallistuneen lapsen osallistumisen ja toiminnan pohjalta. Kuvaamatta jätämme esimerkiksi ohjaajien kokemukset tai muun ryhmän osuuden draamatyöskentelyssä välttääksemme työn paisumista, vaikka kuvaukset rikastaisivatkin raporttiamme.

Naturalistiselle tutkimusotteelle on luonteenomaista, että tutkija työskentelee tutkimuskohteen luonnollisessa ympäristössä eli tutkija toimii siellä, missä tutkimuskohde on ja hän pyrkii dokumentoimaan ympäristöä pyrkimättä muuttamaan sitä. Tutkija osallistuessaan tutkimusympäristön sosiaalisiin tilanteisiin pyrkii havainnoimaan, kuvaamaan ja analysoimaan niitä mahdollisimman hyvin. (Syrjäläinen 274; Patton 1990, 39-42; Tabachnick 1989, 156.) Tutkimusotteemme on luonteeltaan naturalistinen. Tutkimus toteutettiin päiväkotiympäristössä päiväkodille tyypillisenä toimintana, jossa pienryhmissä toimittiin aikuisten asettamien tavoitteiden mukaisesti. Draamaprosessi pyrittiin toteuttamaan lähes sellaisena, kuin se voitaisiin toteuttaa

missä tahansa päiväkodissa, jossa ollaan valmiita toimimaan yhteisvoimin draamatyöskentelyn keinoin. Se, että työskentelimme vuorollamme lapsiryhmän ohjaajina merkitsi sitä, että omalta osaltamme lisäsimme lasten toiminnan ohjaamisesta vastaavien aikuisten lukumäärää. Toisaalta, koska yksi ryhmän aikuisista oli aina seuraamassa tuokiota, läsnäolomme ei lisännyt päiväkodin kokonaistyövoimaa eikä sinänsä muuttanut päiväkodin toimintaoloja ratkaisevalla tavalla. Lasten kannalta olomme päiväkodissa oli luontevaa ja huomiota herättämätöntä. Päiväkodissa ollaan totuttu väliaikaisiin opiskelijoihin, harjoittelijoihin ja työntekijöihin, joten läsnäolomme ei ollut päiväkodissa millään tavoin poikkeuksellista.

4.1 Tutkimuksen kohde

Päiväkodin valinta. Kvalitatiivisella tapaustutkimuksella saatu tieto on luonteeltaan syvää ja yksityiskohtaista, mikä johtuu tutkittavien tapausten pienestä määrästä. Tutkijan tarkoitukset rajaavat tapausten valintaa. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 13-15; Syrjälä & Numminen 1988, 8-11.) Valitessamme päiväkotia, jossa tutkimuksemme empiirinen osuus toteutettiin pidimme tärkeänä sitä, että henkilökunta tunsi aitoa kiinnostusta draamatoimintaa kohtaan. Pitkän prosessin vaatima huolellinen suunnittelu sekä sitoutuminen työskentelyn jatkuvaan reflektointiin kuormittavat sinällään henkilökuntaa, ja ilman voimakasta motivaatiota draamaprosessin onnistuminen vaarantuu.

Tutkielmamme empiirisen osuuden toteuttamispaikaksi valitsimme erään keskisuomalaisen päiväkodin, jossa oltiin kiinnostuneita pedagogisen draaman työtavoista ja jossa Elina oli keväällä 1996 toteuttanut päiväkodin henkilökunnan avustamana draamaprosessin. Päiväkodin koko henkilökunta oli tietoinen alkavasta prosessista, vaikka se lasten osalta koskikin vain yhtä ryhmää. Koko henkilökunta osallistui kahteen koulutusiltaan, joissa kerroimme tarkemmin *Hiiri Hiukkasen seikkailu* -prosessista ja joissa myös kerrottiin draaman historiasta ja työtavoista sekä tarjottiin mahdollisuus kokeilla omakohtaisesti joitakin draamatyötapoja.

Päiväkotiryhmän valinta. Päiväkotiryhmäksi valitsimme ryhmän, jonka lapset olivat 5 - 6 -vuotiaita eli osa oli viimeistä vuottaan päiväkodissa ennen kouluunlähtöä. Päiväkotiryhmään kuului 22 lasta, joista poikia oli viisitoista ja tyttöjä seitsemän. Juuri tämän ryhmän valintaa tuki se, että ryhmän toinen lastentarhanopettaja sekä lastenhoitaja olivat olleet aktiivisesti mukana edellisen kevään draamaprosessin toteuttamisessa ja he tunsivat kiinnostusta draaman työtapoja kohtaan sekä halusivat oppia käyttämään niitä entistä monipuolisemmin. Ryhmästä vastasi kaksi lastentarhanopettajaa ja yksi lastenhoitaja. Lähes koko draamaprosessin ajan ryhmässä työskenteli neljäs aikuinen (2 harjoittelijaa vuoron perään).

Emmin ja Tuomaksen valinta. Aiemmat kokemukset (Heinonen, 1996, 35; Jääliinoja 1996, 30) ovat antaneet viitteitä siitä, että varsinkin vetäytyvät lapset ovat pystyneet hyötymään draamasta. Pyysimme ryhmän aikuisia valitsemaan ryhmästään sellaisia lapsia, joilla oli ollut vaikeuksia lähestyä toisia lapsia tai jotka aikuisten mielestä tarvitsivat tukea vertaissuhteissaan. Arvioinnin tukena heillä oli lomake (Liite 3), jonka olimme muokanneet lasten arkuuden arvioimiseen tarkoitetun lomakkeen pohjalta (Niiranen 1995, 251). Arvioinnin tuloksena valitsimme yhdessä ryhmän aikuisten kanssa muutaman lapsen, jotka leikkivät muita useammin yksin, joita esimerkiksi ei pyydetty leikkeihin niin usein kuin toisia lapsia tai jotka hakeutuivat mieluummin aikuisten kuin lasten seuraan. Näistä lapsista valitsimme havainnointimme kohteeksi Emmin (6 v 5 kk) ja Tuomaksen (5 v 10 kk) myös sillä perusteella, että he olivat yleensä säännöllisesti päiväkodissa ja tulivat sinne säännölliseen aikaan. Tällä varmistimme sen, että saisimme heistä tarpeeksi havaintomateriaalia.

4.2 Draamaprosessin toteutumisen edellytykset

Draamaprosessin tavoitteeksi valittiin lasten leikkitaitojen tukeminen. Tarkensimme tavoitteet ryhmässä toimimisen, ryhmässä tapahtuvan verbaalin ilmaisen, parityöskentelyn ja roolissa toimimisen tukemiseksi (Heinig 1988,6-11; Pramling 1991, 101; Smilansky 1968, 9).

Draamaryhmät. Päiväkotiryhmä jaettiin kolmeen pysyvään ryhmään, koska halusimme ryhmistä mahdollisimman vakaat ja turvalliset (vrt. Cattanach 1996, 39-51; Neelands 1990, 6; 1992, 9-10; Niiranen 1995, 191). Ensimmäinen oli Pihlaja-ryhmä (7 lasta), toinen Haapa-ryhmä (7 lasta) ja kolmas Koivu-ryhmä (8 lasta). Sijoitimme Emmin Pihlaja-ryhmään ja Tuomaksen Haapa-ryhmään. Ryhmien kokoonpanoon vaikuttivat ensinnäkin lasten päiväkotinsaapumisajat. Pihlaja-ryhmään sijoitettiin sellaisia lapsia, jotka olivat tulleet varhain päiväkotiin, jotta heidän toimintavireytensä olisi ollut mahdollisimman hyvä draamatuokion aikana. Haapa-ryhmään sijoitettiin sellaisia lapsia, jotka tulivat päiväkotiin vähän myöhemmin. Loput lapset sijoitettiin Koivu-ryhmään. Lisäksi lasten sijoitteluun vaikutti päiväkodin henkilökunnan näkemys lasten keskinäisistä suhteista. Päiväkotiryhmään oli muodostunut kaksi poikajoukkoa, joilla oli omat johtajansa. Nämä ryhmät hajotettiin siten, että missään toimintaryhmässä ei ollut valmiiksi muodostuneita voimakkaita keskinäisiä valtasuhteita. Ryhmän 7 tyttöä jaettiin ryhmiin siten, että Pihlaja-ryhmään tuli 2, Haapa-ryhmään tuli 2 ja Koivu-ryhmään 3 tyttöä. Kun ryhmät oli valittu, niiden kokoonpano säilyi kiinteänä koko prosessin ajan. Muutoksia ryhmiin aiheuttivat ainoastaan lasten satunnaiset poissaolot.

Työnjako draamaprosessissa. Koska laaja-alaisena tavoitteenamme oli viedä draamatietoa ja -taitoa kentälle, sovimme ryhmän aikuisten kanssa, että he voivat halukkuutensa mukaan kokeilla draamatoiminnan ohjaamista sekä seurata työskentelyämme säännöllisesti. Tavoitteemme tältä osin toteutui siten, että kuudestatoista draamatuokiosta yksitoista oli tutkijoiden vastuulla, neljä tuokiota oli toisen lastentarhanopettajan suunnittelemaa ja ohjaamaa ja yhden tuokion suunnitteli ja ohjasi ryhmän lastenhoitaja. Ryhmän toinen lastentarhanopettaja ei osallistunut draamatuokioiden ohjaamiseen. Kaikki edellä mainitut henkilöt seurasivat kerta kerralta prosessin etenemistä ja osallistuivat tuokion jälkeiseen refleктоivaan keskusteluun.

Draamaprosessin toteuttamisaikataulu. Saatuamme tutkimusluvut kunnalta, päiväkodilta ja lasten vanhemmilta vietimme runsaasti aikaa päiväkodissa tutustuaksemme lapsiin ja aikuisiin, totuttaaksemme lapsia videokameraan sekä harjoitellaksemme lasten vapaan toiminnan havainnointia. Henkilökunnan toiveiden mukaisesti prosessin toteuttamisajaksi rajattiin kaksi kuukautta siten, että ensimmäinen

draamatuokio oli 26. syyskuuta ja viimeinen 26. marraskuuta, jonka jälkeen vielä vietettiin yhteiset juhlat Hiiri Hiukkasen kotiinpalun kunniaksi marraskuun 28. päivänä. Toimintapäiviksi vakiintuivat tiistai ja torstai, koska lasten poissaoloja oli vähiten viikon keskivaiheilla. Syysloman takia oli noin viikon tauko. Kullekin tuokiolle oli varattu aikaa jälkityöskentelyineen noin tunti. Käytännössä tuokiot kestivät 15 minuutista 45 minuuttiin. Ryhmille sovittiin suhteellisen kiinteät, mutta kuitenkin joustavat toiminta-ajat. Pihlaja-ryhmä kokoontui aamupalan jälkeen, Haapa-ryhmä edellisen päätettyä toimintansa ja Koivu-ryhmä tuntia ennen lounasta.

Päiväkodin henkilökunta jousti omasta aikataulustaan tutkimuksemme hyväksi siinä, että ryhmän aikuiset pyrkivät ottamaan osaa refleктоivaan keskusteluun mahdollisimman usein. Normaalisissa päivärytmissä yhden aiheen käsittelemiseen olisi tuskin käytetty näin paljon aikaa, ellei kysymys olisi ollut tutkimuksesta, joka raportoidaan. Säännöllinen reflektointi koitui toivoaksemme hyödyksi paitsi tutkimuksellemme myös ryhmän aikuisille itselleen.

Kehystarina. Toiminnan pohjaksi Elina kirjoitti kehystarinan (Liite 2) avuttomasta ja arasta hiirilapsesta, Hiiri Hiukkasesta, joka joutui lähtemään yksin vaaralliselle Hiisien suolle pelastaakseen sisaruksensa Hiisien kynsistä. Itsekirjoitettuun tarinaan saimme sijoitettua tavoitettamme tukevia aineksia aran ja heikon päähenkilön kautta, henkilön, joka kehittyi tarinan kuluessa rohkeaksi ja vahvaksi. Pyrimme tarjoamaan ryhmän aroille ja vetäytyville lapsille samastumismahdollisuuden (vrt. Väливаара 1996, 47-48; Öhrn-Baruch 1986, 55-56). Hiiri Hiukkasen sukupuolta tai ikää ei määritelty erikseen, jotta kaikenikäisillä lapsilla olivatpa he tyttöjä tai poikia oli mahdollisuus samastua Hiiri Hiukkaseen. (Vrt. Bettelheim 1991; Öhrn-Baruch 1986, 56.)

Työskentelytila. Draamatuokiot toteutettiin joka kerta lepo huoneessa. Huone oli rauhallinen ja siinä oli vapaata lattiatilaa n. 25 neliötä. Läpikulkua huoneessa ei ollut, ja draamatuokioiden ajaksi huone rauhoitettiin niin, että draamatilanteisiin ei tullut ylimääräistä keskeytystä. Huoneen kolmelle seinustalle oli sijoitettu kolmikerrosvuoteet, joita käytettiin myös rakennettaessa draamatoiminnalle ympäristöä (esim. luola) sekä toiminnallisesti (esim. kallioilla ja vuoristossa kiipeileminen). Muuna

kalustuksena olivat leluhylly, lasten tuoleja ja penkkejä sekä keinutuoli. Käytettävissä oli kankaita, peittoja ja tyynyjä. Ikkunoissa oli kaihtimet, valaistusta voitiin säätää portaattomasti ja käytettävissä oli myös kohdevalaisin. Jälkityöskentelytehtävät toteutettiin yleensä samassa tilassa. (Vrt. McLeod 1995, 14.)

Tuokiokohtaiset suunnitelmat. Tuokiot suunniteltiin kehystarinan pohjalta siten, että tarina jaettiin draamakertoja vastaavasti kuuteentoista osaan ja ohjaajien kesken sovittiin yhdessä, mihin kohtaan tarinaa kullakin kerralla edettiin. Prosessin edetessä tuokiokohtaisia rajoja tarkistettiin niin, että draamallinen jännite kesti loppuun asti (vrt. Neelands 1990, 67; O'Toole 1992, 133). Kunakin draamapäivänä jokaisen ryhmän kanssa toteutettiin sama ohjelma niin, että koko lapsiryhmä eteni tarinassa yhtä aikaa. Tämä varmistettiin sillä, että sama ohjaaja ohjasi kaikkien ryhmien tuokiot. Jokaisena draamapäivänä käytiin ryhmän aikuisten ja tutkijoiden kesken noin tunnin kestävä tuokiota käsittelevä refleктоiva keskustelu.

Tuokiot jakaantuivat kolmeen vaiheeseen: *virittäytyminen, toimintavaihe ja lopetus* (Novitsky 1989, 24-28). Alkukokoontuminen oli joka kerta suunnilleen samanlainen. Ohjaaja kokosi ryhmän työskentelyhuoneen ovelle ennen tuokion alkua ja johdatti ryhmän huoneen keskelle piiriin. Tuokiot aloitettiin virittäytymisellä, jolloin useimmiten juteltiin piirissä, todettiin läsnä- ja poissaolevat lapset, muisteltiin tarinasta edellisen kerran tapahtumat ja johdateltiin tuleviin. Virittäytymisen aikana leikittiin myös erilaisia leikkejä, joilla oli tarkoituksena luoda mukava ja leppoisa työskentelyilmapiiri tai johdatella toimintavaiheen tapahtumiin. Toimintavaiheessa tarinaa kuljetettiin eteen päin erilaisin pedagogisen draaman työskentelytavoin. Lopetusvaiheessa keskusteltiin yhdessä kuluneesta tuokiosta ja sen herättämistä ajatuksista ja tuntemuksista useimmiten maalaamisen, mutta myös piirtämisen, savityön tai askartelun ohessa. Joskus lopetus sisälsi vain kokoontumisen piiriin ja ilmoituksen tuokion loppumisesta. Tuokioiden rakenne pyrittiin pitämään kerrasta toiseen suunnilleen samana. Tällä pyrimme turvallisen ilmapiirin luomiseen.

Työtavat. Draamaprosessissa käytettiin seuraavia työtapoja, jotka perustuvat Neelandsin kehittelemiin työtapoihin: *äänikuva, lavastus, puvustus, pelit ja leikit, viestit, kartta,*

kokoukset, haastattelut, ohjaaja roolissa, rituaalit ja pantomiimi (Liite 1). Neelandsin *koko ryhmä roolissa* -työtapaa sovelsimme siten, että etenimme roolitalanteista, joissa kaikki olivat yhtä aikaa samassa roolissa roolitalanteisiin, joissa rooleja eriytettiin. Nimitämme työtapaa *roolityöskentelyksi*. (Neelands 1995, 9-58.) *Valaistuksen ja tehosteiden* käyttämisen nimesimme prosessissamme erillisiksi työtavoikseen, koska näemme niillä olevan samantapaista *rakenteita ja ympäristöä* luovaa merkitystä kuin lavastuksella ja puvustuksella, mutta joiden mahdollisuudet esimerkiksi tunnelman luomisessa ovat erilaiset. Edellisten lisäksi käytimme *keskittymis-, aisti- ja kontaktiharjoituksia, ongelmanratkaisutehtäviä, keskustelua, kertomista* ja erilaisia *jälkityöskentelyjä* kuten maalaaminen, savityö, askarelu, jotka toteutettiin varsinaisen draamatoiminnan jälkeen. Prosessin edetessä kukin ohjaaja valitsi työtavat oman taitonsa ja itselleen asettamiensa haasteiden mukaisesti ottaen huomioon jo käytettyjen työtapojen toimivuuden tai toimimattomuuden.

Seuraavassa esittelemme esimerkin tuokion rakenteesta ja käytetyistä työtavoista.

Tuokio oli ensimmäinen, jossa lapset olivat omissa ryhmissään.

Tuokion päivämäärä: 1.10.1996
 Prosessin toinen tuokio (Liite 4)

Virittäytyminen

1. *Pelit ja leikit*. "Nimileikki". Sanotaan oma nimi piirissä vierustoverille kuiskaten, ääneen, kovalla äänellä ja lopuksi tavallisella äänellä.
2. *Pelit ja leikit*. "Torilla". Kävellään huoneessa vapaasti ja sanotaan oma nimi vastaantulijalle, joka vastaa sanomalla oman nimensä.

Toiminta

3. *Keskustelu / kerronta*. Ohjaaja kyselee edellisen kerran alkukertomuksen tapahtumia lapsilta. Luodaan mielikuvia hiirten kodista.
4. *Aisti- ja keskittymisharjoitus*. "Kettu tulee". Valitaan korteilla vuorotellen yksi lapsi Hiiri Hiukkaseksi. Hiiri Hiukkanen istuu pesän ovella leikkimässä. Isommat hiirisisarukset leikkivät lähistöllä (hyppivät ja juoksevat vapaasti niin kauan kuin musiikkia kuuluu). Äitihiiri (ohjaaja) lopettaa musiikin ja huutaa samalla: "Kettu tulee", jolloin isot hiirilapset tulevat tekemään piirin Hiiri Hiukkasen ympärille ja nostavat kädet ylös katoksi.
5. *Aisti- ja keskittymisharjoitus*. "Riippukeinu". Ohjaaja kertoo, miten pientä Hiiri Hiukkasta nukutettiin vauvana riippukeinussa. Kaksi aikuista keinuttaa vuorotellen lapsia Hiiri Hiukkasena peiton varassa. Toiset lapset ovat myös mukana keinuttamassa. Taustalla soi rauhallinen musiikki. Vuorot arvotaan korteilla.

6. *Lopetus*

Keskustelu. Miltä tuntui olla Hiiri Hiukkasena?

Valaistus. Huoneen hämärtäminen keinutuksen aikana.

Tehosteet. Kortit ja peitto (riippukeinu).

4.3 Tutkimusaineiston hankinta

Koska draamaprosessia toteuttaessamme emme olleet vielä tehneet päätöstä tutkimusongelmamme tarkasta rajaamisesta, pyrimme tallentamaan tietoa prosessista mahdollisimman paljon. Videoimme kaikkien kolmen ryhmän osalta draamaprosessin toteutuksen kokonaisuudessaan. Olimme molemmat läsnä lähes kaikilla tuokioilla ja pidimme kokemuksistamme tutkijapäiväkirjaa. Äänitimme aikuisten kanssa käydyt tuokiokohtaiset reflektioivat keskustelut. Draamaprosessin sisällä on myös lasten kanssa käytyjä reflektioivia keskusteluja, jotka on tallennettu kuvanauhalle. Lasten jälkityöskentelyt, joita voidaan ehkä pitää eräänlaisina projektiivisina tehtävinä, on myös paria tehtävää lukuun ottamatta tallennettu. Draamaprosessin jälkeen haastattelimme halukkaita lapsia heidän kokemuksistaan Hiiri Hiukkasen seikkailuista. Havainnoimme Emmin ja Tuomaksen toimintaa päiväkodin vapaa-aikana.

Tutkimustehtävä hahmottui lopullisesti vasta analysointi- ja raportointivaiheessa. Päädyimme kohdentamaan tarkastelumme Emmin ja Tuomaksen osallistumiseen draamaprosessissa ja heidän toimintaansa päiväkodin vapaa-aikana sekä draamaprosessissa käytettyihin elementteihin ja työtapoihin. Rajasimme analysoitavaksi aineistoksi *lasten vapaata toimintaa koskevat havainnot* sekä *Emmin ja Tuomaksen draamatoimintaa koskevat videonauhoitukset*.

Lasten vapaan toiminnan havainnointi. Havainnointia voidaan käyttää aineistonhankintatapana, kun on tarkoitus ymmärtää ilmiöitä, tapahtumia tai käyttäytymistä. *Osallistuvalla havainnoijalla* on yleensä jokin rooli siinä yhteisössä, jota hän tutkii. (Stenhouse 1988, 51; Syrjälä & Numminen 1988, 87.) Päiväkodissa tapahtuvassa tutkimuksessa tämä rooli voi hyvin olla osallistuva havainnoija, koska päiväkodin arkeen kuuluvat opiskelijat, joiden opintotehtävänä usein on lasten tarkkaileminen. Lapset ovat tottuneet siihen, että aikuinen on samassa tilassa heidän kanssaan ja tekee samalla "paperitöitä". Omassa tutkimuksessamme meillä oli sekä osallistuvan havainnoijan että ohjaavan aikuisen rooli.

Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija ja tutkittavat ovat keskenään vuorovaikutuksessa ja heidän välilleen kehittyy yleensä merkittäviäkin sosiaalisia suhteita. Ongelmia saattaa syntyä, kun tutkija ei saisi vaikuttaa tapahtumien kulkuun, ja toiminnan pitäisi tapahtua tutkittavien ehdoilla. Tutkijan pitäisi pysytellä taustalla ja hänen tulisi pyrkiä säilyttämään tietty etäisyys kohteeseen. Olennaista on, että tutkija tiedostaa oman osuutensa saamaansa tietoon. (Ball 1988, 509; Grönfors 1982, 93-97.) Toisaalta tutkijan hyvät sosiaaliset suhteet tutkittavien kanssa ovat perusta tutkimusaineiston onnistuneelle hankkimiselle. (Ball 1988, 507-509.) Olimme harjoitelleet elokuussa 1996 havainnointia useita kertoja lapsiryhmässä, jossa tulisimme toimimaan, ja ryhmän lapset tottuivat pian läsnäoloomme.

Eettisesti tarkasteltuna roolimme oli hieman ristiriitainen, koska draamatuokioilla meillä oli selkeä ohjaajan rooli, mutta vapaa-ajan toimintaa havainnoidessamme pyrimme olemaan ottamatta kantaa lasten toimintaan. Esim. havainnoidessamme Tuomasta tuntui väärältä olla kirjaamassa muistiin, että häntä ei päästetä leikkiin mukaan. Kyseisessä tilanteessa olisimmekin katkaisseet havainnoinnin ja ottaneet ohjaavan aikuisen roolin, ellei ryhmän opettaja olisi puuttunut asiaan.

Havainnoimme kummankin lapsen vapaata toimintaa pääsääntöisesti joka toisella viikolla yhteensä viisi kertaa. Emmin havainnointipäivämäärät olivat 1.10., 15.10., 4.11., 13.11. ja 26.11. Tuomaksen havainnointipäivämäärät olivat 26.9., 17.10., 31.10., 11.11. ja 26.11. Havainnointi tehtiin iltapäivisin sisällä välipalan jälkeen, jolloin lapsilla oli noin tunti vapaata toimintaa ennen ulkoilua.

Havainnoidessamme käytimme *jatkuvan havainnoinnin* menetelmää, jossa havainnoitava aika jaettiin puolen minuutin jaksoihin ja muistiin kirjoitettiin mahdollisimman tarkasti, mitä lapsi teki. Havainnointikerran pituudeksi rajasimme 20 minuuttia. Kohdistimme huomiomme mm. toiminnan luonteeseen (leikki, rakentelu, vaeltelu, pelaaminen jne.), siihen, oliko lapsi yksin vai ryhmässä, hakeutuiko hän toisten lasten tai aikuisten seuraan, miten hän hakeutui lasten tai aikuisten seuraan esim. menemällä lähelle tai puhuttelemalla, oliko lähestyminen luonteeltaan hyökkäävää vai rakentavaa, miten häntä lähestyttiin esim. tulemalla lähelle tai puhuttelemalla ja oliko

lähestyminen luonteeltaan hyökkäävää vai rakentavaa. Pyrimme kirjoittamaan myös lasten repliikkejä muistiin. (Vrt. Niiranen 1995, 137-138, 189-190.) Havainnointimme tueksi nauhoitimme lasten puhetta. Havaintomme kirjassimme A5 -kokoiselle paperille, joka oli jaettu kahteen yhtä suureen osaan, joista kumpikin vastasi ajallisesti puolta minuuttia. Lomakkeita oli havainnointikertaa kohti 20 kappaletta ja ne oli numeroitu minuutteja vastaavasti 1 - 20. Kummallakin oli käytössään selkeätauluinen sekuntikello, jotka asetimme ennen havainnoinnin alkua samaan aikaan voidaksemme myöhemmin verrata kirjaamiamme havaintoja mahdollisimman tarkasti.

Draamaprosessin havainnointi videoinnin tukemana. Videoimme kaikki draamatuokiot ja kohdistimme kuvaamisen erityisesti Emmiin ja Tuomaksen toimintaan. Toisen meistä ohjatessa tuokioita toinen huolehti kuvaamisesta. Videokamera oli sijoitettu jokaisella tuokiolla samaan nurkkaan, ja liikuttamatta kameraa jalustaltaan pystyimme tallentamaan suurimman osan Emmiin ja Tuomaksen toiminnasta. Tuomakselle ja Emmille ei sanottu missään vaiheessa, että juuri he olisivat kuvauksen kohteena. Lasten vanhemmat tiesivät havainnoinnista, mutta emme tiedä, olivatko vanhemmat puhuneet lapsille heidän "erityisasemastaan". Tuomas ei näyttänyt välittävän kamerasta. Emmi kiinnitti kameraan alussa melko paljon huomiota ja prosessin loppupuolellakin jonkin verran.

Kokeilimme aluksi myös vapaan toiminnan havainnoinnin tueksi videointia. Jalustalla seisovan kameran lapset näyttivät unohtavan pian, mutta kuvaajan liikkuminen näytti häiritsevän varsinkin Emmiä. Useampaa kameraa ja kuvaajaa käyttäen ongelman olisi ehkä voinut välttää, mutta koska käytössämme oli vain yksi kamera, luovuimme vapaan toiminnan videoimisesta.

4.4 Aineiston analysointi

Kvalitatiivisen tutkimuksen usein runsas ja monivivahteinen aineisto edellyttää, että tutkijan on korostetusti pyrittävä raportoimisessaan selkeyteen ja perusteltavuuteen.

Kentältä saatujen tietojen vertaaminen aiemmin hankittuihin tietoihin ja kokemuksiin tuovat tulkintaan mukaan paitsi aiemmat tutkimukset myös tutkijan oman intuition ja arkiajattelun. Johtopäätösten pohjalla ovat myös tutkijan ihmiskäsitys, metodologiset valinnat sekä teoreettinen viitekehys. (Syrjälä & Numminen 1988, 118-130.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tulkintaa tapahtuu analyysin kaikissa vaiheissa: aineiston käsittelyssä, luokittelussa ja varsinaisessa tulkinnassa (Ehmrooth 1990, 40). Johtuen tutkimuksemme toimintatutkimuksellisesta luonteesta kokemuksellinen tietomme draaman soveltuvuudesta päiväkotitoimintaan lisääntyi prosessin aikana tuokio tuokiolta. Edelleen prosessin toteuttamisen jälkeen karttunut teoreettinen tietämyksemme draamaprosessin suunnittelusta ja toteutuksesta on muokannut näkemystämme eri draamaelementtien merkityksestä ja toimivuudesta. Sen vuoksi onkin mahdotonta määrittää tarkalleen, milloin tutkielmamme johtopäätökset ovat syntyneet.

Kokemustodellisuutta, joka on aina läsnä ja jossa ihmistä ylipäättään voidaan tarkastella, nimitetään fenomenologiassa elämismaailmaksi. Siis ihmisen kokemukset, aistihavainnot ja elämykset muodostavat elämismaailman. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijalla ei ole mahdollisuutta pysytellä ulkopuolisena tarkkailijana, vaan hänkin kuuluu samaan elämismaailmaan tutkittavan kanssa, ja heille muodostuu yhteisiä merkityskokonaisuuksia, joiden pohjalta he ymmärtävät maailmaa. (Varto 1992, 23-27.) Kvalitatiivisen aineiston analysoimisessa on aina kyse merkityksellisen toiminnan tutkimisesta (Alasuutari 1993, 13). Tutkimuksemme empiirisen osuuden aikana toimimme samassa elämismaailmassa, päiväkotiyhteisössä, aktiivisina ohjaajina tutkijan roolimme ohella. Roolimme draamaprosessin suunnittelijoina, toteuttajina ja arvioijina antavat meille mahdollisuuden ymmärtää draamaprosessia omakohtaisten kokemusten kautta, mutta samalla se myös ehkä heikentää objektiivisuuttamme ulkopuolisina arvioijina.

Kvalitatiivisen aineiston tyypillinen käsittelytapa on havaintoaineiston luokittelu, jolloin analyysiyksiköt ryhmitellään ennalta määriteltyihin luokkiin (Mäkelä 1990, 54). Tutkimukssamme olemme tarkastelleet draamaprosessin rakentumista pääasiassa Neelandsin työskentelytapojen sekä O'Toolen draamaelementtien pohjalta (Neelands

1995, 9- 49; O'Toole 1992, 48-53), joten aineiston luokittelu perustuu näihin.

Vapaan toiminnan havainnointiaineiston analysoinnin kautta kuvaamme Emmen ja Tuomaksen toiminnan luonnetta. Kvalitatiivisen kuvailun lisäksi olemme laskeneet, montako minuuttia 20 minuutin havainnointiajasta lapset ovat olleet yksin tai ryhmässä. Määrittelimme ryhmässä olemiseksi sen, jos lapsi oli vähintään yhden lapsen seurassa ja jos heidän toimintansa oli samanlaista tai liittyi kiinteästi yhteen. Esimerkiksi sen, kun lapset rakentelivat vierekkäin ja keskustelivat keskenään, tulkitsimme ryhmässä olemiseksi, mutta jos lapsi rakenteli samassa tilassa eikä ottanut osaa keskusteluun tai muuten toiminut yhdessä toisten kanssa, katsoimme hänen olleen yksin.

Draamaprosessin kuvaamisessa käytimme lähes yksinomaan videomateriaalia, koska päiväkirjamuistiinpanot eivät sisältäneet niin tarkkaa ja yksityiskohtaista tietoa kuin videonauhat. Kuudestatoista draamatuokiosta saimme videoita kummankin lapsen osalta viisitoista. Emmi oli kerran poissa ja Tuomaksen kohdalla videointi epäonnistui kerran. Analysoitavaa materiaalia kertyi yhteensä noin 20 tuntia.

Videomateriaalin analysoimme kaksivaiheisesti. Kiinnitimme huomioimme siihen, miten innostuneesti, uteliaasti ja aktiivisesti lapset sitoutuivat toimintaan (vrt. Crain 1992, 214-215; Hännikäinen 1995, 37; Pramling 1991, 93). *Ensimmäisessä vaiheessa* kumpikin analysoi erikseen molempien lasten innostuneisuuden heidän osallistuessaan

1. ryhmässä toimimista tukeviin tehtäviin
2. ryhmässä tapahtuvaa verbaalia ilmaisua tukeviin tehtäviin
3. paritehtäviin ja
4. roolissa toimimista tukeviin tehtäviin (vrt. Heinig 1993, 6-11; Smilansky 1968, 9.)

Analysointi toteutettiin käytännössä siten, että katsoimme kumpikin erikseen molempia lapsia koskevat nauhoitukset ja kirjasimme muistiin tehtävittäin, oliko lapsi ylipäättään osallistunut tehtävän suorittamiseen ja jos oli, oliko hänen osallistumisensa *neutraalia* vai *innostunutta*. Kuvailimme myös sanallisesti lasten toimimisen ja käyttäytymisen piirteitä. Sen jälkeen vertasimme muistiinpanojamme. Eriävien näkemysten kohdalla katsoimme nauhoitukset yhdessä uudestaan ja pääsimme

keskustellen yhteiseen näkemykseen. Oli helppo ratkaista, milloin lapsi pelkästään osallistui tuokioon, sillä molemmat osallistuivat kaikkiin tehtäviin yhtä jälkityöskentelyä lukuun ottamatta, jolloin Tuomas valitsi mieluummin ulkoilun. Vaikeutta sen sijaan tuotti ratkaista, milloin toiminta oli neutraalia ja milloin innostunutta. Innostuneisuutta määrittelimme lapsen aktiivisuudella, keskittyneisyydellä, sitoutuneisuudella toimintaan, tarkaavaisuudella ja hänen liikkumistapansa, ilmeidensä ja eleidensä perusteella. Meillä osoittautui olevan kutakuinkin yhtenevä käsitys siitä, milloin lapsi on toiminnassaan innostunut; vain muutaman tehtävän kohdalla jouduimme katsomaan nauhoitukset uudestaan. Olemme kuitenkin varsin tietoisia siitä, että näkemyksemme näiden lasten innostuneisuudesta on subjektiivinen. Lopuksi laskimme, monessako tehtävässä lasten osallistuminen oli ollut innostunutta.

Draamatuokioita koskeva analyysin *toinen vaihe* tehtiin edellä kuvatun analyysin pohjalta. Analysointi suoritettiin siten, että valitsimme molemmilta lapsilta lähemmän tarkastelun kohteeksi 8 tuokiota: 3 sellaista, jolloin heidän osallistumisensa oli ollut neutraalia tai jolloin he olivat osoittaneet vain yhdessä tai kahdessa tehtävässä innostuneisuutta ja 5 sellaista tuokiota, jolloin lasten osallistuminen oli enimmäkseen innostunutta. Katsoimme näiden tuokioiden nauhoitukset uudestaan ja kiinnitimme huomiomme mm. siihen, millaisia *draaman elementtejä ja työtapoja oli käytetty, mikä vaihe prosessissa oli meneillään, millaiset olivat ryhmien sisäiset suhteet ja millaista oli ohjaajan toiminta* sekä muita mahdollisesti ilmeneviä piirteitä.

4.5 Luotettavuuden arviointi

Kvalitatiiviset metodit mahdollistavat kohteen syvällisen ja yksityiskohtaisen tarkastelun. Laadullisen tutkimuksen kohteena on yleensä pieni joukko ihmisiä tai tapauksia, jolloin niiden ymmärrettävyys lisääntyy, mutta yleistettävyys vähenee. Koska kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija itse on tutkimusväline, luotettavuuteen vaikuttavat merkittävästi tutkijan taidot. (Patton 1990, 13-14.) Tutkijan tehtävänä on

kuvata tutkimuksen kulkua, käytettyjä menetelmiä sekä tulkinnan perusteita ja johdatella lukijaa seuraamaan käyttämiään ratkaisuja ja periaatteita. Virheiden ja mahdollisten epäonnistuneiden valintojen kertominen auttavat lukijaa ymmärtämään tutkijan tekemiä päätelmiä. Luotettavuutta pyritään määrittelemään *validiuden ja reliaabeliuden* avulla. (Syrjälä & Numminen 1988, 135 -137; Varto 1992, 112.)

Kvalitatiiviseen aineistoon perustuvan tapaustutkimuksen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Luotettavuuden arvioiminen ei ole vain tutkijan asia, vaan se kuuluu myös lukijalle. Raportin on kuvattava todellisia tilanteita niin tarkasti, että lukija pysyy arvioimaan, miten tutkimus vastaa todellisuutta. Validiudella tarkoitetaan sitä, missä määrin tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat sitä todellisuutta, johon ne perustuvat. Validius jaetaan *sisäiseen ja ulkoiseen*. Voidaan puhua myös *ekologisesta validiudesta* (Bronson 1994, 22).

Sisäisessä validiudessa on kyse siitä, havainnoiko ja analysoiko tutkija todella sitä, mitä on aikonut. (Goetz & LeCompte 1984, 221; Syrjälä & Numminen 1988, 136.) Omassa tutkimuksessamme olemme pyrkineet realistisesti arvioimaan omaa vaikutustamme tutkimuskohteeseen. Jatkuvalle tutkijoiden välisellä keskustelulla olemme pyrkineet ehkäisemään aineiston analysointiin ja tulkintaan liittyviä virhepäätelmiä. Tutkijoina olemme käyneet jatkuvaa keskustelua aineistoon liittyvistä asioista ja perustelleet päätelmämme toisillemme. Tulkinnan on täytynyt olla molempien hyväksymä.

Ulkoinen validius tarkoittaa sitä, voidaanko tuloksia yleistää toisia tilanteita tai ryhmiä koskeviksi (Goetz & LeCompte 1984, 221; Syrjälä & Numminen 1988, 142). Koska tutkimuksemme on naturalistisella tutkimusotteella toteutettu tapaustutkimus, olemme kuvailleet ja analysoineet kohdettamme sen omassa ympäristössään. Tutkimus ei ole sellaisenaan siirrettävissä toiseen tilanteeseen tai ryhmään. Lukija voi kuitenkin vertailla tutkimustilannettamme johonkin toiseen tilanteeseen ja oman intuiotensa varassa arvioida, soveltuvatko käyttämämme menetelmät ja tulkinnat myös toiseen tilanteeseen tai ryhmään.

Reliaabeliudella tarkoitetaan tutkimuksen sisäistä yhtenäisyyttä ja johdonmukaisuutta

tai sitä, voidaanko tutkimusta toistaa sellaisenaan uudestaan. Reliaabelius voidaan jakaa *sisäiseen ja ulkoiseen*. Ulkoinen reliaabelius edellyttää, että raportoiminen on tehty riittävän tarkasti. Lukijan tulee vakuuttua, etteivät tulokset perustu vain tutkijoiden intuitioon. (Syrjälä & Numminen 1988, 143.) Tutkimuksemme toistaminen on sellaisenaan mahdoton tehtävä, koska draamaprosessi on yhtä ainutkertainen kuin elämä itse. Olemme kuitenkin pyrkineet kuvaamaan tutkimuksemme kannalta olennaisia tapahtumia mahdollisimman tarkasti. Kun arvioidaan, miten yksimielisiä tutkijat ovat tuloksista, puhutaan sisäisestä reliaabeliudesta (Syrjälä & Numminen 1988, 144). Tutkijoina keskinäinen vuorovaikutuksemme on ollut tiivistä ja avointa. Mitään tärkeitä ratkaisuja emme ole tehneet yksin, vaan siten, että molemmat ovat hyväksyneet ratkaisun tai tulkinnan.

Triangulaation käytöllä voidaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Triangulaatiolla tarkoitetaan kahden tai useamman erilaisen aineiston, teorian ja/tai menetelmän käyttöä samassa tutkimuksessa. Voidaan puhua *aineisto-, tutkija-, teoria- ja menetelmätriangulaatiosta*. (Denzin 1988, 511-513.) Triangulaatio on käyttökelpoinen erityisesti silloin, kun halutaan saada kokonaiskuva kasvatus- tai oppimistapahtumasta. Myös erilaisten opetus- ja kasvatustutkimusten arvioimisessa on hyvä käyttää triangulaatiota. (Cohen & Manion 1985, 260-262.)

Aineistotriangulaatio tarkoittaa useammanlaisten aineistojen yhdistämistä samassa tutkimuksessa. Tutkimuksen uskottavuutta voidaan lisätä myös vertaamalla samasta asiasta eri aikoina ja eri tilanteissa saatua tietoa. (Eskola & Suoranta 1996, 40-41; Syrjälä & Numminen 1988, 141.) *Tutkijatriangulaatiolla* tarkoitetaan sitä, että yhtä useampi tutkija tutkii samaa kohdetta. Tällöin tutkijoiden on neuvoteltava paljon ja etsittävä yhteisiä ratkaisuja tutkimuksen tekemisen eri vaiheissa. Yhteistyössä toimivien tutkijoiden erilaiset ajatukset laajentavat näkökulmaa ja monipuolistavat tutkimusta. *Teoriatriangulaatiossa* tutkimusaineiston tulkintaan käytetään erilaisia teorioita. Ihmisen käyttäytymistä voidaan tulkita esimerkiksi psykoanalyttisella teoriolla, tarveteoriolla tai humanistisen teorian käsittein. *Menetelmätriangulaatio* tarkoittaa useiden eri tutkimusmenetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Eri menetelmien tuottamaa tietoa voidaan myös vertailla. (Eskola & Suoranta 1996, 41.)

Menetelmätriangulaatio sisältää oletuksen, että eri tutkimusmenetelmillä on erilaiset heikkoudet ja vahvuudet. Yksittäisen menetelmän virheellisyys voitetaan parhaiten käyttämällä sen lisäksi toista täysin erilaista menetelmää, jolla ei todennäköisesti ole samanlaisia vääristymiä. (Tynjälä 1991, 392.)

Vaikka rajasimme analysoitavan aineiston ulkopuolelle päiväkirjamuistiinpanot sekä aikuisten kanssa käydyt refleктоivat keskustelut, ovat ne kuten draamaprosessin sisältämät lasten refleктоivat keskustelut ja jälkityöskentelyt olleet pohjana intuitiiviselle arvioinnillemme, joka koski lasten osallistumisinnostusta. Näin ollen tutkielmassamme on käytetty jollakin tasolla menetelmätriangulaatiota. Monipuolinen tiedonhankinta ja tallentaminen lisäävät päätelmiemme luotettavuutta, vaikka emme ole analysoineet kaikkea keräämäämme tietoa systemaattisesti.

Tutkijatriangulaatio on tutkimuksessamme toteutunut korostetun voimakkaasti. Olemme käyneet jatkuvaa keskustelua tutkimuksen alusta, vuoden 1996 keväästä alkaen. Jokainen vaihe suunnittelusta, toteutuksesta, tutkimusongelman rajaamisesta, analysoinnista, tuloksista ja teoriataustan kiteyttämisestä on toteutettu keskinäisen keskustelun jälkeen. Keväällä 1997 jouduimme pitämään tutkielmamme aktiivisessa työstämisessä lähes viiden kuukauden tauon, mutta sinäkin aikana kävimme keskenämme draamakeskustelua ilmaisukasvatusopintojemme piirissä. Tutkimuksemme kannalta koimme tauon hyväksi, sillä saimme sinä aikana empiiriseen osuuteen tarpeellista etäisyyttä. Edelleen analysointi- ja raportointivaiheessa keskustelimme lähes päivittäin työn yksityiskohdista.

5 AARRE LÖYTYY

Esittelemme kronologisessa järjestyksessä, millaista Emmi ja Tuomaksen toiminta on päiväkodin vapaa-aikoina draamaprosessin kuluessa ja millaista heidän osallistumisensa on draamatuokioilla. Kuvauksemme perustuu viiteen vapaan toiminnan havainnointiin sekä kolmeen esimerkituokioon. Draamatuokioiden ja vapaan toiminnan havainnointikertojen ajallista suhdetta havainnollistaa taulukko 1.

TAULUKKO 1. Emmiä ja Tuomasta koskevat draamatuokiokuvaukset sekä vapaajan havainnointikerrat

Draamatuokiot	Emmi: Draamatuokiokuvaukset	Emmi: Vapaa-ajan havainnoinnit	Tuomas: Draamatuokiokuvaukset	Tuomas: Vapaa-ajan havainnoinnit
1) 26.9.				1. havainnointi
2) 1.10.		1. havainnointi	1. tuokio	
3) 3.10.				
4) 7.10.				
5) 9.10.				
6) 15.10.		2. havainnointi		
7) 17.10.	1. tuokio			2. havainnointi
8) 29.10.				
9) 31.10.				3. havainnointi
10) 4.11.		3. havainnointi		
11) 7.11.				
12) 11.11.	2. tuokio			4. havainnointi
13) 13.11.		4. havainnointi	2. tuokio	
14) 19.11.			3. tuokio	
15) 21.11.	3. tuokio			
16) 26.11.		5. havainnointi		5. havainnointi

Ensimmäisellä kuvailtavalla draamatuokiolla lasten osallistuminen on neutraalia, seurailevaa, varautunutta ja ehkä jossain määrin halutontakin. He osallistuvat kaikkiin tehtäviin, mutta heidän olemustaan ei voida luonnehtia erityisen innostuneeksi. Tämän luonteisista tuokioista valitsimme Emmiin kohdalla esiteltäväksi prosessin 7. tuokion ja Tuomaksen kohdalla prosessin 2. tuokion. *Toinen* kuvailtava tuokio kuvaa vaihetta, jolloin lasten innostuneisuus on selvästi voimakkaampaa kuin edellisessä esimerkissä. Sellaiseksi valitsimme Emmiin osalta 12. ja Tuomaksen osalta 13. tuokion. Näitä tuokioilta esittelemme vain ne tehtävät, joissa lasten osallistuminen on innostunutta. *Kolmas* esimerkki kuvaa tuokioita, jolloin lapset ovat havaintojemme mukaan kaikkein innokkaimpia. Emmi on aktiivisin 15. tuokiolla, ja Tuomaksen kohdalla sellainen on 14. tuokio.

Kuvailemme lopuksi kummankin lapsen kohdalla tapahtuneita, heille tyypillisiä muutoksia mm. puheilmallisissa, suhtautumisessa ryhmän toisiin lapsiin ja aikuisiin, sekä suhteessa leikkiin ja roolityöskentelyyn. (Vrt. Christie 1985, 44; Smilansky 1968, 9.) Kummankin lapsen kuvailussa keskityimme heille ominaisiin seikkoihin.

5.1 Emmi osallistuu ja toimii

Kuvaamme seuraavaksi aikajärjestyksessä Emmiin toimintaa päiväkodin vapaa-aikoina sekä hänen osallistumistaan draamaprosessiin.

Emmi draamaprosessin alussa. Emmi on ollut päiväkodissa useamman vuoden ja on nyt siellä viimeistä vuottaan ennen kouluun lähtöä. Hän on ikäisekseen suhteellisen kookas ja liikunnaltaan hieman verkkainen ja kömpelö, ei kuitenkaan huomiota herättävästi. Ryhmän aikuisten mielestä Emmillä on ollut usein vaikeuksia päästä tyttöjen leikkeihin mukaan. Tyypillistä hänelle heidän mukaansa on aikuisten seuraan hakeutuminen ja huolehtiminen sääntöjen noudattamisesta. Ryhmän aikuiset luonnehtivat häntä varautuneeksi ja jännittyneeksi, eivät niinkään ujoksi tai araksi. Hän pureskelee usein sormiaan, imeskelee hiuksiaan ja seuraa samalla toisten toimintaa.

Ulkona ollessaan hän viihtyy varovaisuudestaan huolimatta kiipeilytelineellä. Ulkoilun aikana Emmi hakeutuu uusien aikuisten seuraan ja esittää kysymyksiä ja huomautuksia, jotka ovat usein ulkoasuun liittyviä ja ehkä hieman tungettelevia. Näyttää siltä, että Emmi tietää olevansa loukkaava, mutta että hän haluaa katsoa, miten aikuinen reagoisi hänen huomautuksiinsa.

Ensimmäinen vapaan toiminnan havainnointi. Samana aamuna on ollut prosessin toinen draamatuokio. Emmi on suurimman osan havainnointiajasta neljän tytön ryhmässä, jotka tekevät saman pöydän ääressä omia sommittelutehtäviään. Emmi on enimmäkseen hiljaa, mutta osallistuu jonkin verran kinasteluun.

1.10.1996

Kaksi tyttöä pelaa Kimble-peliä, ja Emmi ja Milla katselevat heidän pelaamistaan. Emmi enimmäkseen keikkuu tuolilla ja katselee. Pelin loputtua joukko hajoaa, ja Emmi lähtee Hennan kanssa eteiseen, jossa Henna esittelee Emmille kaapissaan olevaa vieterilelua. Riina ja Malla ovat sommittelemassa helmistä kuvioita alustalle. Henna ja Emmi liittyvät seuraan. Tytöt sommittelevat ja juttelevat keskenään. Emmi on enimmäkseen vaii. Tytöille alkaa tulla kinaa helmien väreistä. Tytöt liittoutuvat pareittain, Henna Emmiin kanssa. Tosin Emmi saa myös arvostelua Hennalta.

Henna: "Kyllä täällä muutkin saa ottaa kun Emmi."

Riina: "Emmi ottaa aina kourallisen, otetaan mekin." Riina ja Malla supattelevat, johon Henna: "Seurassa ei saa supatella." Kinastelu jatkuu, ja samalla tytöt sommittelevat. Opettaja käy välillä katsomassa tyttöjä, mutta hän ei puutu kinasteluun. Emmi on enimmäkseen hiljaa, Hennakin on vaisumpi. Riina ja Malla arvostelevat Hennaa ja Emmiä. Tytöt juttelevat tulevasta ulkoilusta. Riina sanoo, että maja on nyt hänen ja Mallan. Emmi: "Mitä jos me ehditään ensin."

Toinen vapaan toiminnan havainnointi. Tähän mennessä on ollut 6 draamatuokiota. Emmi pelaa Kimble-peliä Mallan ja harjoittelijan kanssa. Hänen pelaamistaan voi luonnehtia välinpitämättömäksi.

15.10.1996

Emmi makailee lattialla, katsoo Mallan vieterilelua. Huoneeseen tulee harjoittelija. Emmi menee pyytämään, että tämä pelaisi hänen kanssaan jotain peliä. Harjoittelija suostuu, ja peliksi valitaan Kimble. Mukaan peliin tulee vielä Malla. Peli kestää parikymmentä minuuttia. Emmiin pelaaminen on joko keskittymätöntä, tai sitten hän yrittää ärsyttää Mallaa ja harjoittelijaa, sillä hän toistuvasti, kaiken kaikkiaan viisitoista kertaa painaa pelin keskellä olevaa kupua väärällä vuorolla. Malla huomauttaa siitä hänelle muutaman kerran, samoin harjoittelija, mutta siitä huolimatta Emmi ei noudata sääntöä. Hän ei kuitenkaan näytä "kiusaavaiselta". Hän näyttää neutraalilta ja melko välinpitämättömältä. Pelin aikana hän syö sormiaan, imeskelee hiuksiaan ja seuraa, mitä ympärillä tapahtuu.

DRAAMATUOKIO 1. Seuraavassa kuvaamme draamatuokion, jolloin Emmin osallistuminen on kaikissa tehtävissä *neutraalia*, seurailevaa ja jossain määrin halutonta. Erityistä *innostuneisuutta* emme hänen osallistumisessaan havainneet. Draamatuokiokuvauksissa esittelemme ensin lyhyesti kunkin tehtävän ja sen jälkeen kuvailemme Emmin osallistumista siihen. Jokaisen tuokiokuvauksen jälkeen kuvailemme myös Emmin ja ryhmän suhdetta.

17.10.1996
Prosessin 7. tuokio

Keskustelu: Istutaan piirissä ja muistellaan edellisen kerran tapahtumia (Hiiri Hiukkanen on ollut Peikkolassa). Ohjaaja luo kertomalla tilan, peikkojen luolan, jossa peikot ovat vielä nukkumassa. Ohjaaja menee kertoessaan pitkäkseen ja lapset matkivat häntä.

Emmin osallistuminen: Emmi istuu Millan lähellä. Hän kuuntelee ohjaajaa melko välinpitämättömän näköisenä ja kaivaa samalla nenää. Emmi jäljittelee Millaa menemällä selälleen lattialle. Hän käyttää yhden puheenvuoron, jolla hän kritisoi huoneen lavastusta: "Miks Peikkola ei oo enää tuolla?"

Peikkojen aamuvoimistelu: Ohjaaja jakaa roolit: hän itse on peikko ja lapset ovat Hiiri Hiukkasia, jolle peikko opettaa peikkojen aamuvoimistelun.

Emmin osallistuminen: Emmi keskittyy aamuvoimistelussa jalkoihinsa. Tehtävässä tulee myöhemmin ääni mukaan: peikkomainen äännähdys, joka päästetään liikkeen rytmissä. Emmi näyttää toimivan Millan mallin mukaan, eikä osallistu äänen tuottamiseen.

Kertomus Peikko Pam-Pamin viesti: Ohjaaja on Pam-Pamin roolissa ja kertoo silminnäkijänä Hiiri Hiukkaselle, että hiidet ovat vanginneet hiirisarukset. Pam-Pam kertoo, että hiidet tietävät Hiiri Hiukkasen hallussa olevasta kartasta, johon on merkitty aarre, jonka löytäjällä on valta murtaa hiisien valta.

Emmin osallistuminen: Emmi istuu piirissä, kuuntelee tarinaa ja pureskelee samalla sormiaan.

Majojen rakentaminen: Parityöskentelynä korjataan peikkojen majoja. Ohjaaja on pääpeikon roolissa ja lapset ovat muita peikkoja. Ohjaaja on etukäteen valinnut parit. Emmille hän on valinnut pariksi Panun.

Emmin osallistuminen: Majan rakentamisessa Panu johtaa toimintaa ja lähtee ensin korjaamaan majaa. Emmi seuraa Millan rakentamista. Emmi osallistuu kuitenkin

hieman vaisusti ja viipyillen majan rakentamiseen, mutta ei sitoudu toimintaan. Hän käy välillä katsomassa Millan ja Timon majaa. Kun peikot esittelevät majoja pääpeikolle, Emmi seuraa ja syö hiuksiaan ja antaa Panun suorittaa esittelyn. Kaiken aikaa Emmi tarkkailee muiden tekemisiä. Emmi ei lähde roolityöskentelyyn mukaan. Kun ohjaaja esittelee peikon roolissa turkisviittaansa, jossa on koristeena 'rotannahkoja', sanoo Emmi virnistys kasvoillaan: "Mollan nahkoja."

Peikkojuoman valmistaminen: Ohjaaja on edelleen pääpeikon roolissa ja on antanut majakunnittain (pareittain) tehtäväksi tuoda taikajuomaa varten sopivia aineksia. Lasten tehtävänä on neuvotella keskenään taikajuomaan sopivista aineksista, hakea niitä kuvitteelliseen pataan ja kertoa pääpeikolle, mitä aineksia he ovat tuoneet.

Emmin osallistuminen: Emmi ei osallistu roolityöskentelyyn ja hänen sitoutumisensa toimintaan on väljää. Hän antaa Panun toimia yksin ja seuraa tarkasti, kun jotkut lapset tuovat erilaisia esineitä kuvitteelliseen keittopataan. Kun eräs lapsi ottaa vuoteesta uninallen, Emmi sanoo, ettei nalleja saa ottaa ja menee viemään sen takaisin. Kerran Emmi lähtee toimintaan mukaan ja tuo jotain kuvitteellista pataan, mutta ei sano mitä se on. Välillä hän vilkuttaa kameralle ja opettajalle, joka istuu penkillä seuraamassa tuokiota.

Savityö: Ohjaaja antaa ohjeet viereiseen huoneeseen järjestetystä savityömahdollisuudesta. Savityö on järjestetty tälle ryhmälle eri tilaan.

Emmin osallistuminen: Havaintoja Emmin savityöskentelystä ei ole, koska tämän ryhmän jälkityöskentely oli käytännön syistä järjestetty toiseen huoneeseen. Emmi valmisti annetun aiheen mukaan taikajuomakupin.

Emmin ja ryhmän suhde tuokion aikana: Emmi ja Milla ovat ryhmän ainoat tytöt. He ovat aiemmilla draamatuokioilla olleet tiiviisti toistensa kanssa. Milla on ollut jonkinlainen johtaja Emmille. Emmi on seurannut Millaa ja matkinut häntä. Tämän tuokion parityöskentelyissä ohjaaja on tarkoituksella valinnut parit etukäteen siten, että Milla ja Emmi eivät ole yhdessä. Emmi suostuu olemaan Panun parina, mutta hänen leikkimisensä on varautunutta ja ikään kuin velvollisuuden täyttämistä.

Kolmas vapaan toiminnan havainnointi. Tähän mennessä on ollut 10 draamatuokiota. Emmi piirtää yhdessä neljän tytön ja harjoittelijan kanssa saman pöydän ääressä. Tytöt ja harjoittelija juttelevat työskentelyn aikana. Emmi piirtää kuvia, jotka kiinnostavat ryhmän muita tyttöjä. Emmin piirustuksia ihailaan, mutta hän saa myös negatiivista huomiota tytöiltä.

4.11.1996

Emmi, Riina, Milla, Henna ja Johanna sekä harjoittelija piirtelevät pöydän ääressä. Emmi istuu Hennan vieressä. Tunnelma pöydässä on rauhallinen ja sopuisa. Emmi näyttää piirtämäänsä kuvaa Hennalle, nauraa ja kuiskaa jotain tämän korvaan. Henna kehottaa Emmiä sanomaan sen ääneen, mutta Emmi ei halua. Riina kysyy jostakin TV-ohjelmasta, onko Emmi katsonut sitä. Emmi ei ole katsonut. Emmin piirustus alkaa kiinnostaa tyttöjä. He supattelevat ja kehottavat Emmiä näyttämään piirustusta harjoittelijalle. Emmi menee näyttämään ja selittää kuvassa olevan vauvan kuuluvan harjoittelijalle ja tämän poikaystävälle. Emmi piirtää harjoittelijan kuvan ja hänelle punaisen sydämenmuotoisen suun, jonka sitten sotkee. Harjoittelija kehuu piirustusta. Emmi piirtää hänet synnyttämään vauvaa. Henna kehottaa taas Emmiä näyttämään piirrosta harjoittelijalle. Harjoittelija kehuu piirustusta ja esittelee Emmin muitakin töitä lähelle tulleelle opettajalle. Emmin piirtäessä Henna ja Johanna supattelevat. Emmi keskittyy piirtämiseen ja kertoo samalla kuvastaan harjoittelijalle. Johanna haetaan kotiin. Henna on siirtynyt Millan viereen piirtämään. Hän ottaa itselleen ja Millalle tussit, jotka ovat suosituimpia ja antaa Emmille puuvärit sanoen: "Nyt sää Emmi piirrät näillä väreillä" ja jatkaa Millalle: "Emmi saa nyt piirtää puuväreillä". Milla ja Henna juttelevat piirtäessään. Riina on keskittynyt omaan työhönsä eikä ole ottanut osaa juttelemiseen. Henna antaa Emmille keltaisen kynän, jonka lyijy on katkennut ja nauraa samalla Millaan katsoen. Emmi katsoo Henna ja Millaa, mutta ei sano mitään.

DRAAMATUOKIO 2. Seuraavassa kuvaamme draamatuokiota, jonka kahdeksasta tehtävästä esittelemme ne viisi, joissa Emmin osallistumista voitiin luonnehtia *innostuneeksi*.

11.11. 1996

Prosessin 12. tuokio.

Viestien etsintä: Viestejä on piilotettu huoneeseen siten, että ne ovat vähän näkyvissä. Lasten tehtävä on etsiä niitä.

Emmin osallistuminen: Emmi osallistuu viestien etsimiseen aktiivisesti. Alussa hän menee Millan perässä, mutta etsii sitten itsenäisesti. Oman viestin löytäminen kiinnostaa. Hän sanoo Millalle: "Näytä onko se meidän viesti?" Emmin olemus on vapautunut.

Kertomus Hiisien portilla: Ohjaaja valmistelee seuraavaa leikkiä kuvaillen ympäristöä, leikin ehtoja ja sääntöjä sekä roolien luonnetta. Sänkyjen välissä on hiisien luola, jossa hiirisisaruksia on vankeina. Hiiri Hiukkanen yrittää päästä vartijan ohi luolaan. Suolla on taikaesineitä ja -olioita, joiden luona Hiiri Hiukkanen muuttuu näkymättömäksi ja on turvassa hiisiltä. Hiirisisarusten tehtävä on sopia keskenään, mikä suolle laitetuista esineistä (peikkolapsi, kadonneen peikon häntä jne.) on

näkymättömäksi tekevä ja heidän pitää yrittää antaa merkkejä Hiiri Hiukkaselle, että tämä saisi tietää, millä esineellä taikavoima on ja minkä luokse hänen pitäisi mennä. Vartijat vartioivat.

Leikkiä leikitään neljä kierrosta rooleja vaihdellen.

1. kierros: Emmi on Hiiri Hiukkanen.
2. kierros: Emmi ja Pekka ovat hiirisisaruksia.
3. kierros: Emmi ja Panu ovat hiirisisaruksia.
4. kierros: Emmi ja Arttu ovat hiisivartijoita.

Emmin osallistuminen: Emmi kuuntelee ohjaajan melko monimutkaista leikkiselostusta, mutta liikehtii levottomasti ja juttelee samalla Millan kanssa. Kun ohjaaja kertoo vartijahiiden roolista, Emmi ilmoittautuu ensimmäisenä: ”Minä haluan olla”. Hän haluaa kuitenkin vaihtaa roolia ja on ensimmäisenä Hiiri Hiukkanen. Emmi osallistuu jokaisella kierroksella tehtäviin innostuneesti ja sitoutuu toimintaan. Emmin liikkuminen on vapautunutta, ja hän käyttää roolissa ollessaan puheenvuoroja. Hän eläytyy ensimmäisellä kierroksella Hiiri Hiukkasen rooliin ja yrittää päästä luolaan sisarusiensa luo. Toisella ja kolmannella kierroksella hän neuvottelee roolissa ollessaan parinsa kanssa. Neljännellä kierroksella Emmi toimii sitoutuneesti ja leikin sääntöjen puitteissa myös vartijan roolissa.

Emmin ja ryhmän suhde tuokion aikana: Emmi toimii ryhmässä vapautuneesti ja itsenäisesti. Aiempaa tarkertumista Millaan ei ole havaittavissa. Emmin parityöskentelytaidot ovat kehittyneet ja hän pystyy neuvottelemaan eri lasten, myös poikien kanssa.

Neljäs vapaan toiminnan havainnointi. Tähän mennessä on ollut 13 draamatuokiota. Emmi pelaa ensin Millan kanssa peliä. Emmi ja Milla arvostelevat toistensa pelaamista ja tunnelma on melko riitaisa. Milla näyttää hallitsevan tilannetta. Pelin loputtua Emmi alkaa saman pelin Tiinan kanssa.

13.11.1996

Emmi sanoo aikuiselle, että tytöt eivät ota häntä peliin. Milla syö välipalaa. Emmi ehdottaa Millalle, että he leikkisivät pöydän alla, mutta Milla ei suostu ennen kuin Emmi lupaa ensin pelata hänen kanssaan. Emmi odottaa, kunnes Milla on syönyt. He alkavat pelata peliä, jossa rulettia pyöryttämällä saa tietyn määrän tietyn värisiä nappuloita. Tytöt neuvottelevat pelin järjestelyistä. Emmi ehdottaa taas, että he leikkisivät pelin jälkeen pöydän alla. Milla kieltäytyy, vaikka aiemmin lupasi leikkiä. Emmi ei vetoa Millan lupaukseen. Peli on riitaisia ja kinasteleva. Milla arvostelee Emmin pelaamista eikä hyväksy Emmin pyörytyksiä. Pelin lopussa Emmi ilmoittaa Millan voittaneen ja ehdottaa taas leikkimistä pöydän alla. Milla menee Johannan ja Tiinan luo ja käskää Emmin korjata pelin kaappiin. Emmi vie pelin. Kun Emmi on kaapilla Tiina tulee hänen luokseen ja pyytää Emmiä pelaamaan samaa peliä hänen kanssaan. He aloittavat pelin.

DRAAMATUOKIO 3. Seuraavassa kuvaamme draamatuokiota, jolloin Emmi osallistuminen on *innostunutta* viidessä tehtävässä kuudesta. Esittelemme ne tehtävät, joissa Emmi osallistuminen on *innostunutta*.

21.11. 1996
15. tuokio

Keskustelu: Istutaan piirissä muistelemassa edellisen kerran tapahtumia. Ohjaaja kertoo Hiiri Hiukkasen tilanteesta, jossa sen pitää viedä löytämänsä aarre hiisien luolaan ja avata se siellä. Mutta yöllä on satanut lunta... (Tuokiokohtainen tarina liittessä 4.)

Emmin osallistuminen: Emmi istuu piirissä ja osallistuu keskusteluun, jossa pohditaan, mitä Hiiri Hiukkasen täytyy ottaa huomioon, kun maassa onkin nyt lunta.

Aarteen kuljettaminen: Pukeudutaan Hiiri Hiukkasina hiisien valepukuun: naamari (itse tehty aiemmalla draamatuokiolla ja osittain muun toiminnan ohessa) ja musta kaapu. Jokainen kuljettaa vuorotellen aarrearkun jäätyneen suon poikki hiisien luolan ovelelle ja jää odottamaan hiljaisuuden vallitessa, kunnes kaikki ovat suorittaneet tehtävän. Ohjaaja toimii apuna ja palauttaa aarteen kuljetettavaksi seuraavalle ja pitää samalla jännitystä yllä selostamalla tapahtumien kulkua.

Emmin osallistuminen: Emmi osallistuminen on aktiivista ja sitoutunutta. Hän pukeutuu innokkaasti roolivaatteisiin ja tarjoutuu kuljettamaan aarretta ensimmäisenä. Hän eläytyy hiideksi naamioituneeksi Hiiri Hiukkaseksi ja hiipii varovasti suon poikki. Hän odottaa hiiskumatta, kunnes kaikki ovat ylittäneet suon.

Luolassa: Kerrossänkyjen väliin on tehty kankailla hiisien luola. Kun kaikki ovat riisuneet ääneti hiiden vaatteet, mennään yhdessä luolaan. Ohjaaja jää viimeiseksi tarkoituksenaan syyttää lasten huomaamatta aarrearkussa oleva pieni taskulamppu, jonka avulla aarre (kiiltävää rihkamaa, nappeja, koruja, joulukuusen valojen muovitähtiä, prisma jne.) saataisiin loistamaan. Pahaksi onneksi tekniikka pettää: ohjaaja ei saa lamppua syytymään. Ohjaaja menee luolaan. Valot sammutetaan ja ohjaaja on lasten kanssa pilkkopimeässä hiiden luolassa. Ohjaaja antaa kuiskaten ohjeet: kaikki laittavat oman kätensä arkun kannen päälle ja kansi avataan yhdessä yhtä aikaa. Samalla kun kansi aukeaa, ohjaaja vetää luolan kattona olleet kankaat alas, huoneeseen sytytetään valoa, että aarre ja hävinnyt luola näkyvät. Ohjaaja selostaa päivitellen ihmeen tapahtumista. Lapset tutkivat aarrearkun sisältöä.

Emmin osallistuminen: Emmi osallistuminen on innostunutta ja sitoutunutta. Hän kuten muutkin lapset osallistuvat arkun avaamiseen sopimuksen mukaisesti. Aarrearkun sisältö kiinnostaa Emmiä, ja hän tutkii esineitä. Ohjaajan johdatellessa kysymyksiin eläytymään vankien rooleihin, Emmi palauttaa kuvitteellista maailmaa todelliseen: hän löytää arkusta pienet avaimet ja ilmoittaa ääneen niiden olevan päiväkirjan avaimet. Kun ohjaaja kääntää todellisuuden takaisin tarinaan ja aprikoi,

olisiko joku vangeista pitänyt päiväkirjaa, Emmi ei vastaa.

Vapautetut vangit: Ohjaaja sulkee arkun, panee sen syrjään ja esittelee nurkkaan varaamia roolivaatteita. Hän kertoo vaatteiden kuuluvan vapautetuille vangeille ja kehottaa lapsia valitsemaan mieleisensä roolin ja pukeutumaan sen mukaisesti. Lapset alkavat innokkaasti kokeilla vaatteita. Ohjaaja on varannut itselleen satukuninkaan vaatteet ja hän pukeutuu niihin. Ohjaaja kutsuu vapautetut vangit koolle istumaan piirin ja vuorotellen kertomaan, kuka on ja miten joutui hiisien vangiksi. Ohjaaja kertoo myös oman tarinansa.

Emmin osallistuminen: Emmin osallistuminen on vapautunutta ja innostunutta. Hän tulee innokkaasti katsomaan vaatteita ja valitsee kimallenuhaa hiuksiinsa. Emmi kysyy ohjaajalta, kuka tämä on ja ilmoittaa itse olevansa lumihiihtäjä. Milla valitsee saman roolin. Emmi päättää ottaa asukseen valkoisen viitan ja hän pyytää ohjaajaa uudestaan solmimaan kimallenuhan. Emmi kuuntelee muiden vapautettujen vankien kertomuksia, joissa yleisesti on teemana, miten pahat hiidet saivat heidät vangiksi ansoilla ja miten he olivat onnettomia vankeina ollessaan. Omalla vuorollaan ohjaajan haastattelussa Emmi vastaa roolissaan toisista lapsista poiketen. Hän tekee lumikeijustaan jonkinlaisen "antikeijun", joka ei ollut onnellinen vapautumisestaan ja joka olisi halunnut jäädä hiisien luolaan.

Askartelu: Musta paperi, johon voi tehdä kuvan paperisilppuhihtäjästä liimaamalla.

Emmin osallistuminen: Emmi askartelea ja tekee työn huolellisesti ja keskittyneesti kuten aina tehdessään kuvallista ilmaisua vaativia tehtäviä.

Emmin ja ryhmän suhde tuokion aikana: Emmi toimii itsenäisesti eikä matki enää Millaa. Hän uskaltaa tarjoutua houkuttelevaan aarteen kuljettajan tehtävään ensimmäisenä. Vankien haastattelussa Emmi osoittaa itsenäisyyttä ja kertoo erilaisen tarinan. Jälkityöskentelyyn hän jää Millan kanssa kahdestaan ja he juttelevat keskenään työskennellessään.

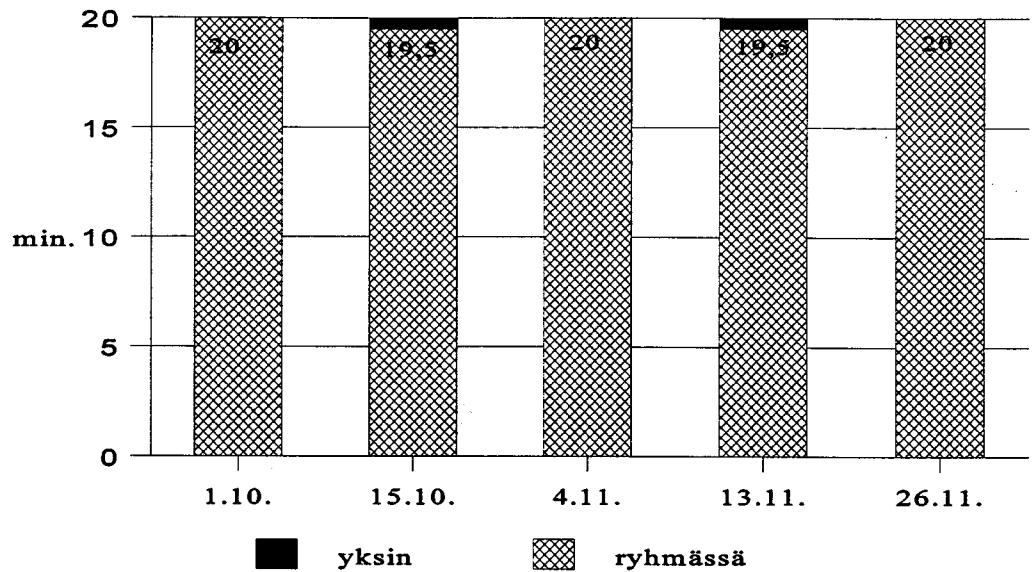
Viides vapaan toiminnan havainnointikerta. Samana päivänä on ollut prosessin viimeinen draamatuokio. Emmi muovailee pöydän ääressä kahden pojan ja lastenhoitajan kanssa. Hän keskittyy muovailuun, mutta tarkkailee ja arvostelee samalla toisten lasten toimintaa.

26.11.1996

Emmi muovailee pöydässä, jossa istuvat myös lastenhoitaja, Jussi ja Matti. Emmi arvostelee poikia lastenhoitajalle ja sanoo, että pojat ovat joskus hölmöjä. Hän perustelee sanomaansa: "No kun ne riehuu." Aikuinen muovailee lasten kanssa ja pitää yllä leppoisaa keskustelua. Emmi muovailee kirjaimia aikuisen mallin mukaan ja pyytää apua N-kirjaimessa. Otto tulee katselemaan muovailua. Aikuinen kehottaa häntä hakemaan tuolin. Kun Otto tulee tuolin kanssa, Emmi kysyy, ottiko Otto hänen tuolinsa. Aikuinen huomauttaa Otolle, että tuolin voi ottaa. Emmi keskittyy muovailemiseen ja hän tekee taidokkaan astiaston kuppeineen, kannuineen ja lusikoineen. Muovaillessa hän seuraa samalla katseellaan toisten lasten toimia huoneessa.

Koko havainnointiaineistoa tarkastellessa on havaittavissa, että *vapaan toiminnan* aikana Emmin käyttäytyminen pysyi samantapaisena koko kaksi kuukautta kestäneen prosessin ajan. Hän joko pelasi, piirteli tai muovaili. Piirtämisessä ja muovailemisessa hän oli taitava ja hän jaksoi keskittyä samaan tehtävään kauan. Hän viihtyi aikuisen tai tyttöjen lähellä. Poikien seurassa hän oli vain viimeisellä havainnointikerralla, ja silloinkin oli aikuinen mukana. Hyvää tyttökaveria hänellä ei ollut. Hän sai kuitenkin peliseuraa tekemällä myönnytyksiä tai aikuisen tukemana. Hänen pelaamisensa ei ollut aina reilua, toisaalta hän itsekään ei saanut aina reilua kohtelua tovereiltaan. Usein pari tyttöä liittoutui häntä vastaan, vaikka vähän aikaisemmin olisi yhteinen leikki sujunut.

Emmi ei näyttänyt tunteitaan, jos hän pahoitti mielensä. Emmi kontrolloi toisten lasten toimintaa ja huolehti, että toiset noudattavat päiväkodin sääntöjä. Hänen asenteensa toisia lapsia ja aikuisia kohtaan oli sävyltään kriittinen. Hän ei puhunut kovin paljon, mutta hänen puheenvuoronsa sisälsivät usein arvostelua tai huomioita toisten tekemisistä. Emmi ei antanut helposti periksi, jos hän joutui kiistatilanteisiin. Tietty jännittyneisyys ja varautuneisuus välittyi hänen olemuksestaan. Hän näytti kaipaavan tyttöjen seuraa, mutta pystyi myös jotenkin hyväksymään yksinäisyytensä ja hakeutui piirtämisen ja muovailemisen pariin, jossa ei välttämättä tarvittu kaveria. Ensimmäisellä, kolmannella ja viidennellä havainnointijaksolla Emmi oli koko havainnointiajan (20 minuuttia) ryhmässä tai vähintään yhden toverin seurassa. Yksin hän oli toisella ja neljännellä havainnointijaksolla yhteensä vain minuutin ajan (kuvio 5).



KUVIO 5. Emmi yksin tai ryhmässä vapaan toiminnan aikana

Kaikkia *draamatuokioita* tarkastellessa on havaittavissa, että prosessin alkuvaiheessa Emmi olemus oli varautunut ja jäykkä. Hän seisokeli usein paikallaan, seurasi katsellaan, mitä huoneessa tapahtui ja imeskeli usein hiuksiaan, kaivoi nenää tai pureskeli sormiaan. Hän seiso i jalat hieman sisään päin kääntyneinä, pää hieman alas päin ja katseli alta kulmiensa. Ohjaajan kehotuksia hän kuunteli ja noudatti, mutta oli yleensä viimeisten joukossa. Draamaprosessin loppua kohti Emmi olemus vapautui; varsinkin roolissa ollessaan hän liikkui vapautuneesti. Hän saattoi lähteä ensimmäisenä mukaan tehtävän vaatimaan toimintaan. (Vrt. Jäälinoja 1996, 30; Väliavaara 1996, 108.) Toimiessaan roolissa, hän ei imeskellyt hiuksiaan tai syönyt sormiaan niin usein kuin muuten.

Yleisesti hänen tapansa seurata tarkasti tapahtumien kulkua säilyi koko prosessin ajan. Emmille oli luonteenomaista kontrolloida päiväkodin yleisten sääntöjen noudattamista. Prosessin alkupuolella hän oikaisi aikuisia, jos toiminnassa rikottiin sääntöjä. Varsinkin me ulkopuoliset tutkijat saimme häneltä neuvoja ollessamme ohjaajina. Loppupuolella prosessia Emmi luotti ratkaisuihimme ohjaajina enemmän, mutta kontrolloi edelleen sääntöjen noudattamista.

Roolityöskentely näytti hämmentävän Emmiä jossain määrin. Kun ohjaaja oli roolissa, Emmi tarkkaili häntä varautuneesti. Toisaalta hän oli hyvin kiinnostunut aikuisesta, joka oli pannut päähänsä peruukin. Emmi ei heittäytynyt herkästi leikkiin eikä mielikuvitusmaailmaan mukaan, vaan pyrki arkipäiväistämään tilanteita. (Vrt. Heinonen 1996, 35.) Kuitenkin Emmin roolityöskentely kehittyi prosessin aikana. Hän sitoutui roolitoimintaan ja kehitteli roolissa leikkiä eteenpäin. Roolin kautta hän myös etäännytti prosessin loppupuolella suhdettaan ohjaajaan (vrt. 15. tuokio: Vapautetut vangit).

Suhde ryhmän jäseniin muuttui prosessin aikana. Alussa Emmi tukeutui Millaan, jonka käyttäytyminen oli melko arvostelevaa ja osittain kapinoivaakin varsinkin meitä ulkopuolisia ohjaajia kohtaan. Prosessin puolivälissä Emmi alkoi toimia itsenäisemmin suhteessa Millaan ja prosessin loppupuolella Emmi oli Millaan nähden toisinaan jopa johtavassa asemassa, jolloin Milla matki Emmiä. Molemmat tytöt sitoutuivat toimintaan prosessin edetessä paremmin. He olivat mielellään usein lähekkäin ja toimivat itsenäisesti tai yhdessä kehittäen leikkiä eteen päin. Prosessin alussa Emmi vältteli poikien läheisyyttä, mutta prosessin lopulla Emmi toimi ryhmän poikien kanssa luontevasti roolileikeissä. (Vrt. Jääliinoja 1996, 30; Väliavaara 1996, 108.)

5.2 Tuomas osallistuu ja toimii

Kuvaamme seuraavaksi aikajärjestyksessä Tuomaksen toimintaa päiväkodin vapaa-aikoina sekä hänen osallistumistaan draamatuokioihin. Draamatuokiot kuvaillaan tehtävittäin ja jokaisen tehtävän jälkeen kuvaillaan Tuomaksen osallistumista kyseiseen tehtävään. Tuokion lopussa kuvaillaan Tuomaksen ja ryhmän suhdetta.

Tuomas draamaprosessin alussa. Tuomas on tullut päiväkotiin elokuussa. Hänellä ei ole aiempaa päiväkotikokemusta. Seuraavana vuonna hän on lähdössä kouluun. Mennessämme päiväkotiin tutustumaan elokuussa, hän ei ole vielä löytänyt paikkaansa ryhmässä. Kooltaan hän on ikäisekseen normaali ja liikunnallisesti ketterä. Toisaalta

hänen olemuksessaan on jäykkyyttä ja jännittyneisyyttä. Kävellessään hän vetää olkapäitään taaksepäin ja antaa käsivarsien roikkua. Tyypillisin liikkumistapa sisällä hänellä on kävely kyykyssä. Se kiinnittää toisten lasten huomiota, ja he saattavatkin ihmetellä ääneen Tuomaksen liikkumista.

Tuomas puhuu alussa hyvin vähän ja puhuessaan hänen äänenkäyttönsä on jännittynyttä. Hän pitää suutaan korostetun avonaisena niin, että hänen artikuloimisensa on epäselvää ja esim. vokaalit kuulostavat samanlaisilta. Oma-aloitteisesti hän ei juuri puhu ja aikuisten kysymyksiin hän vastaa yhdellä tai parilla sanalla. Kävelyretkellä kuljettaessa parijonossa aikuinen ottaisi hänet parikseen, mutta Tuomas ei halua pitää häntä kädestä kiinni. Ulkona hän on enimmäkseen yksikseen ja seuraa toisten poikien vauhdikkaita leikkejä. Tuomas näyttää yksinäiseltä, mutta jos häntä lähestyy sellainen lapsi, jonka seuraan hän itse ei ole hakeutunut, hän näyttää olevan mieluummin yksin. Tuomas ei lähesty oma-aloitteisesti aikuisia, mutta hän toimii päiväkodissa ryhmän sääntöjen mukaan.

Ryhmässä on kaksi poikajoukkoa, joissa kummassakin on oma johtajansa. Toisessa ryhmässä on lapsia, jotka ovat ryhmän vanhimpia, ja se on selvästi arvostetumpi. Sitä ryhmää johtaa Pertti. Tuomas seuraa etenkin Pertin ryhmän leikkejä tarkkaavaisesti ja yrittää tarjoutua leikkeihin mukaan, mutta usein hänet torjutaan hyvinkin voimakkaasti. Pertti rakentelee joskus hänen kanssaan, mutta hän saattaa hyvin suorasukaisesti kieltäytyä ottamasta Tuomasta ryhmän leikkiin. Tuomas vaikuttaa hyvin päättäväiseltä; hän saattaa pyrkiä Pertin johtamaan leikkiin uudestaan useamman kerran, vaikka hänet on juuri torjuttu. Lapset näyttävät pitävän häntä hieman omituisena olentona, jota suvaitaan, mutta johon ei haluta lähempää kontaktia.

Ensimmäinen vapaan toiminnan havainnointi. Havainnointipäivänä on ollut koko päiväkotiryhmää koskeva draamaprosessin avaustuokio, jolloin on esitelty tulevaa draamaprosessia ja muodostettu pysyvät draamaryhmät. Tuomas rakentelee ja tahtoo mennä mukaan leikkiin, jota Pertti johtaa. Hänet torjutaan kunnes opettaja puuttuu asiaan.

26.9.1996

Tuomas, Jami ja Tero rakentelevat legoilla. Jami hallitsee tilannetta ja puhuu eniten. Tuomaskin yrittää sanoa jotakin. Matti tulee mukaan ja aikoo ottaa Tuomaksen tekemän rakennelman, mutta Tuomas ei anna sitä. Matti yrittää vielä uudestaan ja ehdottaa siihen jotain parannusta, mutta Tuomas ei anna Matin näyttää. Ottokin tulee rakentelemaan. Jami kysyi Tuomakselta, missä Pertti on ja Tuomas sanoo hänen olevan lepohuoneessa. Tuomas antaa Matin auttaa omassa rakennelmassaan. Matti kysyy Tuomakselta, saako hänen rakennelmastaan ottaa mallia. Tuomas lupaa. He lähtevät pikkukeittiötä kohti, jossa on poikia leikkimässä. Matti pääsee mukaan, mutta liukuovi vedetään Tuomaksen edestä kiinni. Tuomas jää istumaan oven ulkopuolelle pöydälle. Hän kurkkii oven raosta pikkukeittiöön. Siellä hänet huomataan. Ovi vedetään tiukemmin kiinni ja pojat kutsuivat Pertin apuun. Pertti ilmoittaa: "Tää kyllä pysyy kiinni, tätä ei aukaista", ja samalla hän sulkee oven. Tuomas jää pöydälle istumaan. Hän istuskelee siinä pari minuuttia ja siirtyy sitten läheisen labyrinttipelin ääreen ja pelaa sillä muutaman minuutin. Hän menee pikkukeittiön liukuovelle, raottaa sitä varovasti ja kurkistaa sisään. Ovi vedetään kiinni. Hän kurkistaa avaimenrei'ästä. Opettaja huomaa Tuomaksen yrityksen päästä pikkukeittiöön ja hän vaatii poikia ottamaan Tuomaksen mukaan leikkiin. Opettaja avaa liukuoven kokonaan auki. Tuomas menee leikkimään legoilla. Matti on rakentanut sillä välin samanlaisen auton kuin Tuomas aiemmin. Matti antaa molemmat autot Tuomakselle. Tuomas ottaa autot, mutta menee syrjemmälle leikkimään niillä.

DRAAMATUOKIO 1. Seuraavassa kuvaamme draamatuokion, jonka kuudesta tehtävästä neljässä Tuomaksen osallistuminen on *neutraalia* ja seurailevaa. Kahdessa tehtävässä (tähdellä merkityt) Tuomaksen toimintaa luonnehdimme *innostuneeksi*.

1.10.1996

Prosessin toinen tuokio

Nimileikki: Sanotaan oma nimi piirissä vierustoverille ensimmäisellä kierroksella kuiskaten, sitten ääneen, kovaa ja viimeisellä kierroksella tavallisella äänellä.

Tuomaksen osallistuminen: Tuomas istuu piirissä. Kun tulee hänen vuoronsa sanoa oma nimi ääneen, hän on hiljaa. Ohjaajan johdolla lapset sanovat Tuomaksen nimen yhdessä. Tuomas ei osallistu silloinkaan.

Nimileikki "Torilla": Kävellään huoneessa vapaasti ja sanotaan oma nimi vastaantulijalle, joka vastaa sanomalla oman nimensä.

Tuomaksen osallistuminen: Tuomas kulkee hänelle ominaisella tavalla kyykyssä. Hän ei tervehdi ketään eikä vastaa, kun Jami, Matti ja ohjaaja sanovat hänelle oman nimensä. Tuomasta hymyilyttää.

Keskustelu / kerronta: Ohjaaja kyselee edellisen kerran alkukertomuksen tapahtumia lapsilta ja johdattelee heitä kysymyksin luomaan mielikuvia hiirten kodista ja kertomaan niistä.

Tuomaksen osallistuminen: Tuomas tulee piiriin, hymyilee, naureskelee

itseksensä, kuuntelee kertomusta ja vastaa kerran ohjaajan kysymykseen, joka on esitetty yhteisesti koko ryhmälle.

** Kettu tulee:* Valitaan korteilla vuorotellen yksi lapsi Hiiri Hiukkaseksi. Hiiri Hiukkanen istuu pesän ovella leikkimässä. Isommat hiirisisarukset leikkivät lähistöllä (hyppivät ja juoksevat vapaasti niin kauan kuin musiikkia kuuluu). Äitihiiri (ohjaaja) lopettaa musiikin ja huutaa samalla: "Kettu tulee", jolloin isot hiirilapset tulevat tekemään piiriin Hiiri Hiukkasen ympärille ja nostavat kädet ylös katoksi.

Tuomaksen osallistuminen: Leikin alussa noustaan seisomaan piirissä, mutta Tuomas jää kyykkyyn, vaikka häntä kehoitetaan nimeltä nousemaan. Viereiset lapset nostavat Tuomaksen käsistä ylös. Tuomas antaa heidän nostaa ja hän alkaa leikkiä toisten mukana. Tuomas osallistuu leikkiin innokkaasti. Hän ottaa toisia kädestä kiinni piiriä tehtäessä ja hän on vuorollaan Hiiri Hiukkasena keskellä. Hän kulkee kyykyssä, pelleilee ja naurattaa toisia lapsia. Osallistuminen on koko tehtävän ajan innostunutta. Tehtävän jälkeisessä keskustelussa hän ei vastaa ohjaajan kysymykseen, miltä tuntui olla Hiiri Hiukkanen. Toiset lapset osallistuvat keskusteluun.

** Riippukeinu:* Ohjaaja kertoo, miten pientä Hiiri Hiukkasta nukutettiin vauvana riippukeinussa. Kaksi aikuista keinuttaa vuorotellen lapsia Hiiri Hiukkasena pussilakanan päällä. Toiset lapset ovat mukana keinuttamassa. Taustalla soi rauhallinen musiikki. Keinumisvuorot arvotaan korteilla.

Tuomaksen osallistuminen: Tuomas tulee vuoron arvontaan mukaan. Hän osallistuu toimintaan innokkaasti ja hän osallistuu myös muiden keinuttamiseen (viisi kierrosta). Aluksi hän on yksin keinun toisella laidalla. Myöhemmin hän hakeutuu Pertin viereen. Vuorollaan hän suostuu keinutettavaksi. Keinuminen näyttää jännittävän häntä, mutta samalla hän näyttää nauttivan siitä.

Keskustelu: Miltä tuntui olla Hiiri Hiukkasena?

Tuomaksen osallistuminen: Tuomas on levoton. Hän tulee ensin Pertin perässä piiriin ja siirtyy sitten syrjään. Ohjaajan kehotuksesta hän tulee takaisin piiriin. Kysymykseen, mikä oli mukavinta, hän vastaa hänelle tyypillisellä, kimeällä äänellä: "En minä tykänny mistään."

Ryhmän ja Tuomaksen suhde draamatuokion aikana: Tuomas ei vielä näytä kuuluvan ryhmään. Ylipäättään ryhmä on vielä hajanainen. Tuomas poikkeaa joukosta kyykkykävelyllään, johon toiset lapset kiinnittävät huomiota nauramalla ja matkimalla häntä. Tuomas puhuu vauvan äänellä, johon muut lapset eivät juuri reagoi. Toisten lasten suhtautuminen on suvaitsevaa ja kärsivällistä. Tuomas itse hakeutuu Pertin läheisyyteen. *Kettu tulee-* ja *Riippukeinu* -leikissä hän pystyy yhteistoimintaan ja toimii leikin sääntöjen ja sopimusten mukaan.

Toinen vapaan toiminnan havainnointi. Tähän mennessä on ollut 7 draamatuokiota. Tuomas rakentelee poikien kanssa ja juttelee samalla. Hän tahtoo taas mukaan Pertin johtamaan leikkiin, mutta tulee torjutuksi.

17.10.1996

Tuomas ja Pertti rakentelevat H-palikoilla. He juttelevat rakentamisesta. Pertti lähtee muualle ja Tuomas jää yksin. Matti tulee rakentamaan. Pojat juttelevat itsekseen. Pertti tulee takaisin ja Jami liittyy seuraan. Kalle katsoo poikien rakentamista sohvalta. Pojat rakentavat kymmenisen minuuttia. Pertti menee pikkukeittiöön ja vetää liukuoven kiinni. Tuomas, Matti ja Pekka tutkivat rakennelmiaan ja kurkkivat välillä pikkukeittiöön. Tuomas lähtee kuljeskelemaan yksin huoneessa, käväisee lepohuoneessa ja tulee sieltä pois.

Kolmas vapaan toiminnan havainnointi. Tähän mennessä on ollut 9 draamatuokiota. Tuomas rakentelee poikien kanssa ja enimmäkseen kuuntelee poikien juttelua osallistumatta itse aktiivisesti.

31.10.1996

Tuomas rakentelee poikajoukossa H-palikoilla. Hän istuu Pertin vieressä. He juttelevat välillä rakentamisesta. Enimmäkseen Tuomas ei puhu. Välillä hän nauraa Jamin vitsille. Tuomas rakentelee hajamielisen näköisenä. Toiset pojat leikkivät roolileikkiä rakennelmillaan, mutta Tuomas ei ota leikkiin osaa. Tuomas siirtyy ikkunan luo katselemaan poikien leikkiä ja sanoo: "Nyt tää mun alus seikkailee täältä." Tuomas ja Pertti alkavat rakentaa yhteistä alusta. Pertti ja Kalle keskustelevat, Tuomas on hiljaa ja rakentelee. Välillä Tuomas huomauttaa jotain leikistä. Tuomaksen artikulointi hänen muutamassa puheenvuorossaan on selkeää.

Neljäs vapaan toiminnan havainnointi. Tähän mennessä on ollut 12 draamatuokiota. Tuomas rakentelee poikien kanssa. Rakentelussa on myös roolileikkiä. Tuomas hyväksytään leikkiin mukaan ja hän itse haluaa olla siinä mukana.

11.11.1996

Kalle ja Jami rakentavat legoilla ja Tuomas hakeutuu heidän seuraansa. Tuomas menee seisoskelemaan ikkunan ääreen ja ajaa legoautollaan ikkunalautaa ja omaa vartaloaan pitkin. Jami ja Tuomas juttelevat rakentamisesta. Tuomas seuraa Jamiä ja Kallea, kun he rakentavat ja juttelevat keskenään. Jami valitsee leikkiinosallistujia. Hän kutsuu Tuomaksen lähelleen ja sanoo Kallelle, että siihen leikkiin mahtui vain hän ja Tuomas. Jami ja Tuomas lähtevät ajamaan legoautoilla pitkin ikkunalautaa. Jami menee edellä. Jami päättääkin ottaa Kallen mukaan ja häntä odotetaan. Kaikki pojat viimeistelivät autojaan. Jami selostaa Kallelle, miten leikkiä leikitään. Tuomas kuuntelee. Pojat kiistelevät vararenkaista. He keskustelevat renkaiden ominaisuuksista. Jami lähtee ajamaan autolla sohvan taakse. Kalle ja Tuomas seuraavat häntä. He ajavat puolijuoksulla ympäri huonetta. Pojat pysähtyvät ja jatkavat taas aivan lähellä. Jami kontrolloi, että pojat tekevät samalla tavalla kuin hän. Tuomas siirtyy Jamin viereen.

DRAAMATUOKIO 2. Tällä tuokiolla Tuomaksen osallistuminen on *innostunutta* jokaisessa tehtävässä.

13.11.1996

Prosessin 13. tuokio

Keskustelu: Muistellaan, mitä tarinassa tapahtui edellisellä kerralla.

Tuomaksen osallistuminen: Tuomas istuu aluksi piirissä. Hän lähtee vaeltelemaan, mutta tulee takaisin, kun ohjaaja pyytää. Keskustelussa hän vastaa ohjaajan kysymykseen vauvan äänellä. Keskustelun aikana hän nousee uudestaan pystyyn ja kokeilee tulevan leikin "jähmettymistä", jota ohjaaja paraikaa selostaa.

Hiipimisleikki: Lapset hiipivät ympäri huonetta Hiiri Hiukkasina niin kauan kuin kuuluu musiikkia. Musiikin tauottua lapset jähmettyvät liikkumattomiksi. Yksi lapsista on hiisi. Hän yrittää huomata, jos joku liikahtaa.

Tuomaksen osallistuminen: Hiipimisleikkiä leikitään kolme kierrosta. Tuomas osallistuu siihen innokkaasti. Välillä hän rikkoo sääntöjä liikehtimällä, vaikka hänet on jähmetetty. Häntä naurattaa. Toiset lapset eivät hyväksy sääntöjen rikkomista, vaan sanovat siitä ohjaajalle. Tuomas alkaa noudattaa paremmin sääntöjä.

Aarteen etsintä: Ohjaaja kertoo Hiiri Hiukkasen tutkivan karttaa, muistavan aarteen ja sen, että aarteen avulla hiisien valtakunta voidaan hajottaa. Hiiri Hiukkanen alkaa etsiä aarretta. Ohjaaja määrittää käytettävän tilan (kova maa, suo, rotko, vesi) ja sen missä voi kulkea ja missä ei. Alkuleikillä on valmistauduttu siihen, että suolla on hiisiä, joita pitää varoa. Ohjaajan johdolla hiivitään huoneessa kuunnellen tarkkaavaisesti metsän, suon ja mahdollisten hiisien ääniä ja etsitään samalla aarretta. Etsinnän jatkuttua pari minuuttia ohjaaja houkuttelee lapsia katsomaan, olisiko aarre nurkassa ja sytyttää lasten huomaamatta toisaalla tuolin alle kätkeyn aarteen viereen piilotetun taskulampun. Lapset huomaavat valon ja lähtevät valoa kohti. Juuri kun he ovat ottamaisillaan aarteen tuolin alta, ohjaaja huutaa hiideksi pukeutuneena (pää peitettyä mustaan kankaaseen): "Kuka uskaltaa koskea aarteeseen!". Lapset säikähtävät ja juoksevat pois aarteen luota. Ohjaaja riisuu

yltään mustan kankaan, poistuu roolista ilmoittamalla kuka hän on "oikeasti" ja kutsuu lapset koolle.

Tuomaksen osallistuminen: Tuomas istuu piirissä keskittyneenä kuuntelemaan ohjaajan kertomusta. Tuomas eläytyy aarretta etsiväksi Hiiri Hiukkaseksi. Hän kuuntelee ääniä, ilmoittaa kuulevansa eläinten ääniä (puhe vauvan äänellä). Kun ohjaaja muuttuu hiideksi, Tuomas säikähtää ja juoksee äkkiä kauemmas.

Keskustelu + askartelu: Ohjaaja antaa lasten purkaa säikähdyksensä puhumalla. Ohjaaja kyselee, miltä tuntui, kun hiisi ilmestyi ja pelästyikö kukaan oikeasti. Ohjaaja muistuttaa, että hän vain esitti hiittä. Lapset puhuvat vilkkaasti toistensa päälle. Jokainen saa tehdä sellaisen aarteen, jollaisen kuvittelee löytyneen aarteen olevan. Työskentelyn aikana ohjaaja keskustelee lasten kanssa koetusta säikähdyksestä, sekä kyselee kultakin lapselta, millainen hänen aarteensa on tai voisi olla.

Tuomaksen osallistuminen: Tuomas osallistuu vilkkaasti keskusteluun. "Minä säikähdin", hän sanoo vauvan äänellä. Hän kuuntelee intensiivisesti, mitä muut lapset sanovat. Tuomas haluaa tehdä aarteen. Hän ilmoittaa siitä oma-aloitteisesti: "Minä teen aarteen." Hän menee hakemaan aarrentekotarvikkeita ennen ohjaajan antamaa kehotusta. Ohjaaja pyytää Tuomasta odottamaan vähän aikaa. Tuomas tottelee. Hän askartele aarretta keskittyneesti ja hakee siihen tahtomiaan aineksia hyväksymättä kompromisseja. Työskennellessään hän puhuu lakkaamatta. Kun työ on valmis, hän jää vielä istumaan keinutuoliin ja ottaa osaa keskusteluun käyttäen spontaaneja puheenvuoroja. Keskustelun aihe viipyy aarteessa ja säikähdyksessä. Ryhmän muut lapset ovat yhtä intensiivisiä ja keskittyneitä.

Ryhmän ja Tuomaksen suhde draamatuokion aikana: Tuomas näyttää kuuluvan ryhmään. Hän uskaltaa kapinoida leikin sääntöjä vastaan. Hän ei pysy paikallaan, kun hänet on "jähmetetty", mutta uskoo ryhmän muita jäseniä, kun he moittivat häntä siitä. Lopussa säikähdyksen jälkeen ryhmän yhteenkuuluvaisuuden tunne näyttää voimakkaalta. Kaikki ovat vähän säikähtäneen näköisiä. Ryhmällä on ollut voimakas yhteinen kokemus. (vrt. Neelands 1990, 6; 1992, 9-10; Niiranen 1995, 191). Aarretta askarreltaessa yhteenkuuluvaisuuden tunne näyttää edelleen voimakkaalta. Lapset työskentelevät lähekkäin, vaikka työskentelypaikan olisi voinut valita kauempaakin huoneessa. He keskustelevat vilkkaasti. Turvallisuuden ja lämmön tunne on korostunut.

Kun Tuomas on tehnyt työnsä valmiiksi, hän jää vielä lähistölle keinutuoliin ja ottaa osaa keskusteluun.

DRAAMATUOKIO 3. Tällä tuokiolla Tuomaksen osallistuminen on *innostunutta* jokaisessa tehtävässä.

19.11.1996
 Prosessin 14. tuokio

Leikki: Hiiri Hiukkanen suolla: Ohjaaja kertoo, että Hiiri Hiukkanen on yksin hiisien suolla. Yksi leikkijöistä on hiisi, toiset ovat Hiiri Hiukkasia. Maassa on alustoja, "kiviä", joille hiirten täytyy hyppiä voidakseen välttää suohon vajoamisen. Hiisi on selin hiiriin, jolloin hiirten täytyy vaihtaa kiviä. Kun hiisi kääntyy hän "kivettää" sellaisen hiiren, jonka näkee liikkuvan. (Kivetyt: Hiisi koskettaa hiirtä, hiiri menee kyykkyy kivellem.) Leikissä ei ole voittajaa eikä häviäjää. Hiiden roolia vuorotellaan halukkuuden mukaan.

Tuomaksen osallistuminen: Tuomas on leikissä aluksi hiiden roolissa. Hiirenä hän ei noudata kivettymissääntöä. Hän esittää toivomuksia leikin suhteen. "Minä tahon olla vielä (hiisi)", hän sanoo vauvan äänellä.

Tunnistamisleikki: Istutaan piirissä. Ohjaaja kertoo Hiiri Hiukkasesta, joka hiisien suolla ollessaan odottaa pimeässä sisaruksiaan. Hiisien vuoksi Hiiri Hiukkanen ei voi puhua mitään, mutta tunnustelemalla se saa selville, kuka sisaruksista on päässyt sen luo. Vuorotellen sidotaan side lapsen silmille, ja hän tunnustelemalla yrittää tunnistaa toverinsa.

Tuomaksen osallistuminen: Kertomisen aikana Tuomas on aluksi levoton. Hän puhuu vikisevällä äänellä ja vaeltelee. Hän ei halua ensin mennä paikalleen, mutta tulee ohjaajan kehottaessa. Leikkiin hän osallistuu. Hän antaa tunnustella itseään ja haluaa olla myös sokkona. Ohjaaja joutuu auttamaan toistuvasti liinan sitomisessa. Tuomas ei ehkä ymmärrä sokkoleikin luonnetta, sillä hän pyrkii katsomaan liinan alta ja kertoo näkevänsä sieltä. Hänen käyttäytymisensä on välitöntä, ja hän nauraa.

Kujanjuoksu: Ohjaaja kuvailee tilanteen kertomalla: "Ollaan hiisien suolla, jossa kasvaa väkeviä suolayrttejä. Hiidet ovat kuulleet hiirien ääniä ja ovat varuillaan..." Lapset rakentavat palikoista yrttisuon. Palikoita asetetaan pystyyn vaikeuttamaan leikin kulkua. Rakentaessaan jotkut lapsista laskevat palikoita. Kaksi lapsista on hiisiä, joilla on silmät sidottuina. He yrittävät pommittaa Hiiri Hiukkasta yrttipommeilla (kangaspalloja). Hiiri Hiukkanen juoksee hiisien välistä suolla, ja yrittää väistellä pystyssä olevia palikoita, että hiidet eivät kuulisi, missä hän kulkee. Leikkiä jatketaan, kunnes hiidet osuvat hiireen tai ohjaajan harkinnan mukaan vaihdetaan osia. Vaikka leikkijöitä ei sillä kertaa ole kuin kolme, leikki kestää suhteellisen kauan, 15 minuuttia.

Tuomaksen osallistuminen: Tuomas osallistuu suon rakentamiseen innokkaasti. Hän laskee ääneen palikoita. Leikin alussa hänen liikkumisensa on jännittynyttä. Hän haluaa olla Hiiri Hiukkanen, mutta suostuu myös hiideksi. Hän käyttää puhuessaan vauvan ääntä. Hiiri Hiukkasen roolissa hän liikkuu taitavasti ja jännittämättä ja toimii leikin sääntöjen mukaan.

Kivenvieritys: Ohjaaja kokoaa lapset ympärilleen ja kertoo raskaista kivistä, jotka ovat edellisellä kerralla löytyneen aarrepaikan päällä. Hiiri Hiukkasen on työnnettävä niitä pois. Ohjaaja näyttää, miten lapset työntävät vuorotellen kiveä (toveriaan, joka yrittää vastustaa pysymällä konttausasennossa).

Tuomaksen osallistuminen: Tuomas istuu kuuntelemaan kiinnostuneena ohjaajan kertomusta. Hän osallistuu kivenvieritykseen ja suostuu olemaan myös kivenä. Kun ohjaaja kertoo, miten Hiiri Hiukkanen ei jaksanut työntää kaikkein suurinta kiveä paikaltaan, Tuomas ehdottaa ensimmäisenä taikajuomaa ja taikamarjoja Hiiri Hiukkasen ongelman ratkaisuksi. (Vrt. Heinonen 1996, 35.)

Aarteen löytyminen: Ohjaaja kertoo tarinaa eteen päin ja löytää samalla lasten kanssa aarrearkun, jonka päällä on viesti, jossa sanotaan että arkkua ei saa avata ennen kuin hiisien luolassa, sillä muuten taika katoaa.

Tuomaksen osallistuminen: Tuomas kuuntelee ohjaajaa innokkaasti ja uteliaasti. Hän puhuu oma-aloitteisesti vauvan äänellä. (Vrt. Heinonen 1996, 35.)

Maalaaminen + keskustelu

Tuomaksen osallistuminen: Tuomas maalaa innokkaasti ja puhelee maalatessaan paljon. Tuomaksen puhe on hänelle tyyppillistä, vikisevää (vrt. Heinonen 1996, 35.)

Ryhmän ja Tuomaksen suhde draamatuokion aikana: Tuomas leikkii tasavertaisesti kahden muun pojan kanssa. Kaikki ovat innostuneita ja haluavat sitoutua leikkien sääntöihin. Koko tuokion ajan ryhmässä vallitsee työskentelyrauha. (Vrt. Neelands 1990, 6; 1992, 9-10; Niiranen 1995, 191.) Usein juuri tämä ryhmä on ollut toisia levottomampi ja lasten kesken on ollut ylimääräistä kahinaa, joka on häirinnyt kaikkia ryhmän jäseniä. Jälkityöskentelyn aikana ohjaaja haastattelee lapsia ja kyselee heidän mielipiteitään tuokiosta. Tuomas sanoo, että oli kiva, kun ei ollut sählääjiä mukana.

Toisaalta hän sanoo, että olisi ollut mukava, jos Pertti olisi ollut mukana.

Viides vapaan toiminnan havainnointi. Tuona päivänä on ollut draamaprosessin viimeinen tuokio. Tuomas on Pertin ja Artun kanssa harjoittelemassa poikien omaa näytelmää. Tuomaksen äänenkäyttö on enimmäkseen tavallista; aiemmin tyyppillistä vauvan ääntä kuuluu muutamissa puheenvuoroissa. Liikkuminen on vaputunutta ja leikki toiminnallista. Tuomas puhuu tovereilleen ja aikuiselle oma-aloitteisesti. (Vrt. Helenius 1982, 150.)

26.11.1996

Tuomas, Pertti ja Arttu leikkivät lepohuoneessa. He rakentelevat katsomoa ja esiintymistilaa tuoleista ja penkeistä ja kehrittelevät ilmeisesti jonkin TV-ohjelman mukaan roolileikkiä. Tuomas puhuu välillä tavallisella äänellä, välillä hän käyttää vauvan ääntä. Pojat suunnittelevat esitystä ja Pertti ehdottaa, että he alkaisivat harjoitella. Hän antaa toisille ohjeita. Leikissä taistellaan ja ollaan rooleissa. Pertti katkaisee kohtauksen: "Hei peli on piip." Pojat käyvät neuvottelua leikin jatkumisesta ja jatkavat sitä. Tuomas katkaisee leikin: "Hei peli on piip". Taas neuvotellaan ja Pertti ilmoittaa: "No ni nyt alkaa." Lastenhoitaja tulee huoneeseen ja kysyy, joko esitys on valmis. Pertti sanoo, että he harjoittelevat vielä. Pojat taistelevat ja huutelevat rooleissaan. He kaatuilevat ja heitä naurattaa. Lastenhoitaja kysyy, mikä esityksen nimi on.

Pertti: "Poverangörs ei tytöille".

Tuomas: "Opeille kielletty".

Arttu: "Kielletty tytöille".

Tuomas: "Ei kun opeillekin kielletty".

Lastenhoitaja: "Onks se jokin potkimisohjelma?"

Pojat jatkavat harjoittelemista. Arttu käy ovelta kutsumassa yleisöä.

Arttu: "Ei alle viisvuotiaille eikä tytöille".

Lastenhoitajan kanssa tulee lapsia, myös tyttöjä istumaan penkille.

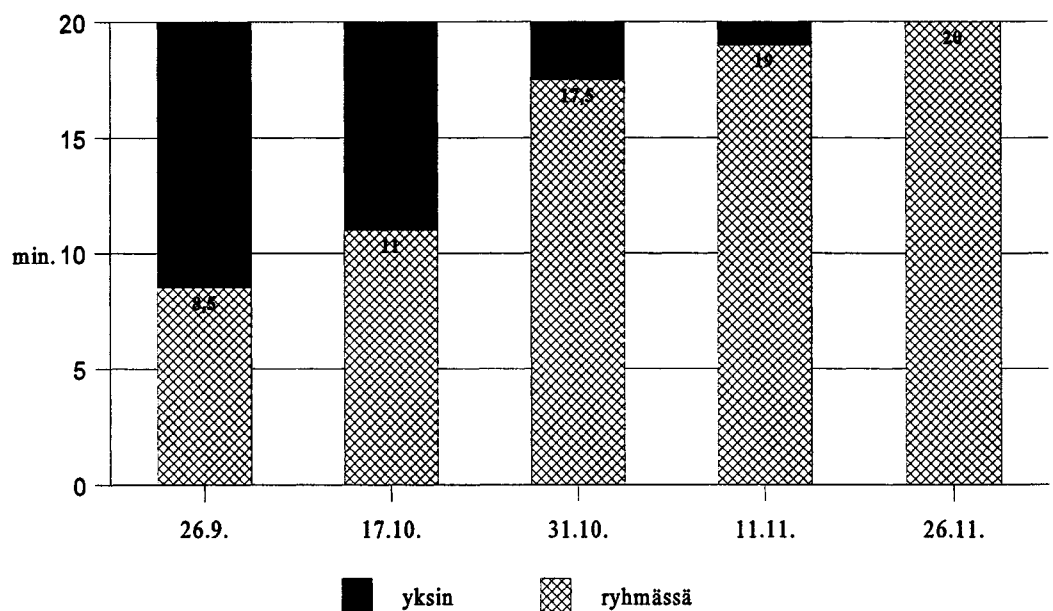
Tuomas: "Tytöille ei on."

Näytelmä alkaa taistelukohtauksella. Yleisöstä poistuvat Otto ja Jussi.

Pertti: "Tää ei ollu tytöille tarkotettu". Näytelmä jatkuu muutaman minuutin.

Koko havainnointiaineiston perusteella on havaittavissa, että *vapaan toiminnan* aikana Tuomaksen käyttäytyminen muuttui prosessin edetessä vapautuneemmaksi. Hän alkoi puhua enemmän kuin havainnointijakson alussa, ja hänen äänenkäyttönsä muuttui lähes yksinomaisesta vauvan äänestä yhä useammin tavalliseksi. Hän otti leikkien suunnitteluun osaa, teki ehdotuksia ja oli aktiivinen. Hänen liikkumisensa muuttui kyykkykävelystä pystyasentoon ja liikkuminen oli myös rennompaa kuin alussa. Rakenteleminen ja siihen liittyvä roolileikki olivat hänelle mieleisiä, samoin nujuamisleikit jakson loppupuolella lepoahuoneessa. Koko havainnointijakson ajan hän hakeutui mieluiten Pertin seuraan. Havainnointijakson lopulla Tuomas puhui oma-aloitteisesti myös aikuisille. Nujuamisleikeissä hän oli sisukas ja piti puolensa.

Viimeisellä vapaan toiminnan havainnointijaksolla poikaryhmä, johon Tuomas kuului, valmisti pienen esityksen. Tuomaksen ryhmässäoleminen lisääntyi prosessin aikana selvästi (kuvio 6). Ensimmäisellä havainnointikerralla hän oli n. 8 minuuttia 20 minuutin havainnointiajasta ryhmässä. Toisella kerralla hän oli ryhmässä 11 minuuttia, kolmannella kerralla n. 17 minuuttia, neljännellä 19 minuuttia ja viimeisellä kerralla hän oli koko havainnointiajan mukana ryhmässä. (Vrt. Helenius 1993, 61-62.)



KUVIO 6. Tuomas yksin tai ryhmässä vapaan toiminnan aikana

Kaikkia *draamatuokioita* tarkasteltaessa on havaittavissa, että prosessin alkuvaiheessa Tuomas oli ujo, etenkin puheilmaisua vaativissa tehtävissä. Myöhemmin Tuomaksen osallistuminen niihin lisääntyi. Prosessin loppupuolella hän käytti paljon spontaaneja puheenvuoroja ja osallistui yhteisiin haastattelutehtäviin, joskin usein yksisanaisesti. Lähes kaikilla draamatuokiolla, varsinkin niissä tehtävissä, missä hänen puhettaan odotettiin, hänen äänensä oli vauvan ääntä muistuttavaa, ja artikulointi epäselvää. Tuomaksen liikkuminen oli draamajakson alkupuolella jäykkää ja jännittyneitä. Hänen hartiansa olivat jännittyneet, ja kädet roikkuivat hänen kävellessään. Tuomaksen muuallakin tyypillinen kyykkykävelytapa näkyi draamatuokioilla, varsinkin alkupuolella, mutta satunnaisesti myös jakson lopulla. Prosessin kuluessa hänen liikkumisensa vapautui. Roolissa ollessaan, etenkin,

jos leikki oli kestänyt jo jonkin aikaa ja alkanut kehittyä, Tuomaksen liikkuminen oli rentoa ja vapautunutta. (Vrt. Danby 1987, 3-4; Heinonen 1996, 35.)

Tuomas sitoutui draamatuokioiden sääntöihin. Hän osallistui tehtäviin, joskin alkupuolella arasti ja seuraillen. Prosessin puolen välin jälkeen hän kahdella tuokiolla häiritsi vähän. Toisella kerralla hän näytti kokeilevan, koskevatko säännöt häntäkin. (Vrt. Danby 1987, 3-4; Heinonen 1996, 35.)

Roolityöskentely oli Tuomakselle luontevaa. Hän eläytyi helposti ja voimakkaasti. Varsinkin Hiiri Hiukkasen rooli tuli hänelle prosessin kuluessa tärkeäksi. (Vrt. Heinonen 1996, 35.) Hän valitsi Hiiri Hiukkasen roolin, kun tehtävänä oli valita vapautetun vangin rooli (15. tuokio). Loppujuhlaa varten hän myös valitsi itselleen Hiiri Hiukkasen roolin (16. tuokio).

Riippuvuussuhde Perttiin näkyi draamatuokioilla niin kuin vapaan toiminnankin aikana. Alkupuolella Tuomas hakeutui lähelle Perttiä. Parityössä hän kieltäytyi toimimasta yhteistyössä, kun pariksi ei tullutkaan Pertti. Draamajakson loppupuolella Tuomaksen riippuvuus Pertistä kuitenkin väheni. Tuomas näytti olevan joidenkin poikien keskuudessa ihailtu. Hänen erikoinen äänenkäyttönsä ja kyykkykävely olivat aluksi lasten ihmettelyn kohteena, mutta prosessin loppupuolella jotkut pojat alkoivat käyttää samantapaista ääntä puheessaan ja he kävelivät silloin tällöin samalla tavoin kyykyssä kuin Tuomas.

5.3 Draaman työtavat ja elementit lasten ohjaamisessa

Emmin ja Tuomaksen osallistumisessa tapahtui draamajakson aikana muutoksia. Heidän innostuneisuutensa lisääntyi prosessin aikana selvästi. Ensinnäkin draamaprosessin alkuvaiheessa innostuneisuutta ei ollut havaittavissa kummankaan lapsen kohdalla juuri lainkaan muutamia tehtäviä lukuun ottamatta. Lapset kylläkin osallistuivat kaikkiin tehtäviin ja toimivat niissä ohjaajan antamien ohjeiden mukaan,

mutta osallistuminen näytti jokseenkin välinpitämättömältä tai neutraalilta. Prosessin edettyä 12. tuokioon molempien lasten osallistumisessa oli havaittavissa selvää innostuneisuuden lisääntymistä.

Seuraavassa tarkastelemme mielestämme keskeisimpiä draaman työtapoja ja elementtejä suhteessa Emmiin ja Tuomaksen innostuneeseen osallistumiseen. Koko prosessin toteuttamisen pohjana on draamallinen konteksti, jossa todellinen ja kuvitteellinen ympäristö vaihtelevat ja johon kuuluu olennaisesti tilanteen eli ajan, paikan ja teeman sekä roolien välisten suhteiden määrittäminen. Tuokioihin sisältyi draaman elementtejä kuten jännitteitä, vastakohtaisuuksia, vertauskuvia, erilaisia tunnelmia ja symboleja. (Vrt. O'Toole 1992, 48-53).

Roolityöskentely. Näytti siltä, että kaikenlainen roolityöskentely, myös *ohjaaja roolissa* -työtapa innosti Emmiä ja Tuomasta eniten. Prosessin alkuvaiheessa roolityöskentely liittyi sääntöleikkeihin ja se oli melko tarkkaan rajattua. Tällöin lapset toimivat usein *samoissa rooleissa* esim. olemalla Hiiri Hiukkasia yhtäaikaan. Loppuvaiheessa, prosessin 12. tuokiossa roolissa toimiminen muuttui selvästi vapautuneemmaksi, innostuneemmaksi ja vivahteikkaammaksi. *Eriytetyissä rooleissa* toimiminen lisääntyi prosessin loppupuolella esim. tehtävässä, jossa toiset olivat hiiriä ja toiset hiisiä. Roolityöskentely muuttui loppua kohti pitkäjänteisemmäksi ja spontaanimmaksi, jolloin aikuisen kontrolloiva vaikutus oli vähäisempi. Emmiin ja Tuomaksen liikkuminen vapautui, ja aloitteiden tekeminen sekä spontaanit puheenvuorot että suoranaiset ehdotukset lisääntyivät. Heidän toimintansa näytti prosessin loppua kohti olevan entistä sitoutuneempaa, ja yhteistyö toisten lasten kanssa kehittyi (vrt. Neelands 1990, 27). Emmiin varautuneisuus säilyi koko prosessin ajan, joskin hänenkin roolityöskentelynsä vapautui jonkin verran. (Vrt. Neelands 1995, 9-58.)

Ohjaaja roolissa -työtapa kehittyi prosessimme aikana leikinohjaukselliseen suuntaan, jossa ohjaaja oli välillä roolissa intensiivisesti, mutta tilanteen vaatiessa toimi nopeasti roolin ulkopuolella korostamatta erityisesti roolista poistumistaan (vrt. Helenius 1993, 99; Hännikäinen 1995, 90). Ohjaaja roolissa -työtapaan liittyy ajatus, että ohjaajan on selkeästi ilmaistava, esim. hatulla tai muulla sovitulla merkillä, milloin hän on roolissa

(Östern 1994a, 57). Sillä saattaa olla merkitystä toimittaessa isompien lasten, nuorten ja aikuisten kanssa, mutta tämän prosessin antaman kokemuksen mukaan lapset eivät näyttäneet hämmentyvän, vaikka ohjaaja toimi omana itsenään pukeutuneena roolivaatteisiin ja jätti ilmoittamatta erikseen, milloin oli roolissa ja milloin roolin ulkopuolella. Ohjaaja roolissa -työskentelyssä sellaiset tehtävät, joissa lapsilla oli mahdollisuus kehittää leikkiä eteen päin ja joissa siihen oli varattu tarpeeksi aikaa, näyttivät olevan erityisen mieleisiä ja aktivoivan lapsia toimimaan monivivahteisesti, kekseliäästi ja vapautuneesti. Tuokiolla, jolloin oli vain vähän lapsia mukana ja siitä johtuen leikki oli vaarassa sammua, ohjaaja pystyi roolityöskentelyllään ylläpitämään leikkiä. (Vrt. Broström 1996, 99; Christensen & Launer 1985, 98-102; Helenius 1993, 85-116; Lindqvist 1995; 1996, 140; Olofsson 1991, 183.)

Ongelmanratkaisutehtävät kiinnostivat prosessin alkuvaiheessa Tuomasta, mutta loppua kohti myös Emmi oli niistä innostunut. Tilanteet, joihin ei ollut valmista toimintaohjetta, innostivat lapsia keksimään ratkaisuja. (Vrt. Danby 1987, 3-4; Neelands 1992, 7; van Oers 1994, 19-33; Vygotsky 1978a, 86.)

Pelit ja leikit olivat prosessissamme keskeisiä työskentelytapoja. Alussa ne olivat selkeästi sääntöleikkejä. Ne sisälsivät kuitenkin roolityöskentelyä, joka prosessin alussa oli stereotyyppistä ja leikin sääntöihin sidottua, mutta joka syveni ja monipuolistui loppua kohti. Lopulta lapset alkoivat itse kehitellä sääntöleikeistä roolileikkiä (vrt. Neelands 1995, 9-58, Niiranen 1995; 257, Vygotsky 1976, 541 -542; 1978b, 94-95). Sekä Emmi että Tuomas olivat innostuneita peleistä ja leikeistä varsinkin prosessin loppupuolella.

Keskittymis-, aisti- ja kontaktiharjoitukset innostivat sekä Emmiä että Tuomasta. Tuomas osoitti jo ensimmäisellä kerralla pitävänsä leikistä, jossa riippukeinussa keikutettiin vuorotellen kutakin lasta. Emmi osoitti innostustaan näitä työtapoja kohtaan prosessin loppupuolella.

Keskustelu. Jokaisella draamatuokiolla keskusteltiin edellisen kerran tapahtumista ja usein myös refleктоitiin ryhmässä jotain yksittäistä tehtävää. Tuomas kehittyi prosessin

kuluessa innokkaaksi keskustelijaksi. Hiiri Hiukkasen kohtalo kiinnosti häntä ja hän osallistui aktiivisesti keskusteluihin, joissa tarinaa vietiin eteen päin. Hän muisti menneitä tapahtumia ja hän osallistui tarinan uusien käänteiden kehittämiseen. Emmi osallistuminen keskusteluun oli pidättyväisempää, ja esim. tuokiolla 14 hän näytti olevan keskustelun aikana hajamielisempi kuin muiden työtapojen aikana. Kuitenkin hänkin muisti, mistä aiemmin oli keskusteltu. (Vrt. Heinonen 1996, 35; Neelands 1995, 9-58; van Oers 1994, 19-33.)

Prosessissamme käytettiin paljon *kertomista*, jolloin ohjaaja kuljetti tarinan juonta eteen päin. Siitä kehittyi merkittävä työtapo, joka näytti sopivan 5 - 6 -vuotiaiden draamatyöskentelyyn. Vaikka Emmi ja Tuomaksen kohdalla oli usein havaittavissa näennäistä kiinnostuksen herpaantumista, levottomuutta tai oheistoimintoja, he muistivat usean viikon takaisia tapahtumia ja tarinan yksityiskohtia hyvinkin tarkasti. Esimerkiksi Tuomas muisti peikon antaneen Hiiri Hiukkaselle "taikamarjoja". Tapahtumasta oli muisteluhetkellä kulunut puolitoista kuukautta.

Lavastus, puvustus, valaistus ja tehosteet tukivat kuvitteellisen maailman luomista ja siten innostivat lapsia draamalliseen toimintaan. Rekvisiitalla eli kankailla, huonekaluilla ja muilla esineillä luotiin tilanteen vaatimia ympäristöjä kuten hiisien suo, keijujen niitty ja hiisien luola. Roolivaatteilla helpotettiin roolin ottamista. Valaistus ja erilaiset tehosteet kuten musiikki loivat tilanteeseen sopivaa tunnelmaa. Tuomaksen toiminta näytti olevan niiden käyttämisen aikana intensiivistä. Emmi näytti hämmentävän joistakin em. tekijöistä. Kun lasten kerrossänkyjä käytettiin vuoristona, Emmi huolehti siitä, että toisten sänkyihin ei kiipeilty. Lavastus oli toisinaan aikuisten rakentama, mutta myös lapset osallistuivat kuvitteellisen ympäristön luomiseen. Se näytti erityisesti innostavan lapsia ja se tarjosi ongelmanratkaisutehtäviä ja oppimistilanteita. Esimerkiksi tuokiolla 7 lapset osallistuivat ympäristön luomiseen rakentamalla peikkojen majoja. Rakentamisen aikana oli mahdollisuus luonnollisiin vuorovaikutustilanteisiin tehtävän ongelmia ratkottaessa. (Vrt. Danby 1987, 3-4; Heinonen 1996, 32, 35; Lindqvist 1995, 213; Neelands 1995, 9-58; 1992, 7; van Oers 1994, 19-33; Vygotsky 1978a, 86.)

Rituaalit. Vaikka varsinaista rituaali -työtapaa käytettiin vain muutaman kerran, voidaan rituaalinomaisena työtapana pitää tuokioiden alku- ja loppukokouksia, jotka toistuivat ulkoiselta muodoltaan lähes samanlaisina. Jokainen tuokio aloitettiin yhteisellä kokoontumisella draamahuoneen ovelle. Kun kaikki ryhmän lapset olivat paikalla, mentiin yhdessä huoneen keskelle piiriin istumaan. Ohjaajan johdolla katsottiin, keitä oli läsnä ja keitä poissa. Jokaisen tuokion alussa kerrattiin, mitä edellisellä kerralla oli tapahtunut. Ohjaaja jakoi tarvittaessa puheenvuoroja, mutta spontaaniin puhumiseen rohkaistiin. Tuokioiden lopussa kokoonnuttiin yhteen ja istuttiin lattialle. Ohjaaja kertoi tuokion päättyneen ja antoi ohjeet jälkityöskentelyä tai muuta toimintaa varten. Näillä toistuvilla toiminnoilla vahvistettiin ryhmän jäsenten sitoutumista toimintaan. Sekä Emmi että Tuomaksen sitoutuminen yhteiseen rituaaliin vahvistui prosessin kuluessa. (Vrt. Neelands 1990, 65-74; Vygotsky 1978a, 86.)

Kokoukset. Tarinan lukuisissa käännekohtissa, joissa päähenkilö joutui miettimään ratkaisua johonkin ongelmaan, ryhmä pysähtyi tutkimaan tilannetta. *Haastattelu* -työtapaa käytettiin prosessin aikana joitakin kertoja kokousten yhteydessä. Tuomas eläytyi tarinan kokouksiin ja otti vilkkaasti osaa keskusteluun varsinkin prosessin loppuvaiheessa. Emmi suhtautui toisinaan varautuneesti kokoustilanteiden kuvitteelliseen kontekstiin. Hän pysytteli todellisuudessa seuraten ja kommentoiden toisten lasten ja aikuisten toimintaa. (Vrt. Neelands 1990, 27; 1990, 9-58; O'Toole 1992, 48-53; van Oers 1994, 19-33; Vygotsky 1978a, 86.)

Kartta. Prosessimme keskeiseksi työtavaksi sekä *symboliksi* muodostui kartan tutkiminen tarinan eri vaiheissa. Karttaan oli merkitty kaikki tarinan oleelliset tapahtumapaikat ja reitit, ja *kokouksissa* kartan avulla seurattiin tarinan vaiheita ja hahmotettiin tarinan rakennetta. Kartasta huolehtiminen ja sen kuljettaminen oli vastuullinen tehtävä. Emmiä ja Tuomasta kiehtoi kartan tutkiminen prosessin kaikissa vaiheissa, ja he huolehtivat kartasta vuorollaan hyvin. Kartta tuki draamatoimintaan sitoutumista kummankin lapsen kohdalla. (Vrt. Neelands 1990, 27; 1995, 9-58; van Oers 1994, 19-33; Vygotsky 1978a, 86.)

Viestejä käytettiin muutaman kerran tarinan eteen päin viemisessä ja draamallisen jännitteen luomisessa. Niiden avulla tarjottiin ongelmanratkaisutehtäviä, jotka näyttivät kiinnostavan sekä Emmiä että Tuomasta. (Vrt. van Oers 1994, 19-33; Vygotsky 1978a, 86.)

Jälkityöskentelyn aikana molemmat lapset työskentelivät innostuneesti ja intensiivisesti. Varsinkin Emmi näytti nauttivan työskentelyn jälkeisestä maalaamisesta erityisesti. Kuvallinen ilmaisu oli muutenkin hänelle mieleistä, sillä myös vapaan toiminnan aikana hän hakeutui usein piirtämään tai muovailemaan. Tuomas työskenteli sekä maalatessaan että savityötä tehdessään hyvin intensiivisesti. Tekniikaltaan tuttujen työtapojen aikana lapset innostuivat keskustelemaan koetuista draamatapahtumista spontaanisti tai aikuisen johdattamana. Tunnelma jälkityöskentelytilanteissa oli yleensä tiheä ja intensiivinen, ja juuri koetut tapahtumat tuntuivat olevan vielä kaikkien yhteisessä muistissa. Kokemuksemme mukaan jälkityöskentelyn järjestäminen samaan tilaan kuin draamatoiminta oli hyvä ratkaisu, koska sama tila vahvisti draamatoiminnan ja jälkikäsitteilyn yhteyttä. Kun jälkityöskentely toteutettiin poikkeuksellisesti kerran viereisessä huoneessa, yhteys draamatoimintaan tuntui katkeavan. (Vrt. O'Toole 1992, 97- 107.)

Jännitteen luominen on eräs draaman olennainen elementti. Jännitettä loivat mm. kertomuksen juonenkulku ja tapahtumat, kertomuksen hahmojen väliset suhteet ja vastavoimat, ohjaajan toiminta ja roolityöskentely sekä rakenteita luovat työtavat: lavastus, puvustus, valaistus ja tehosteet. (Vrt. Esslin 1980, 47-59; Neelands 1990, 65-74; 1995, 9-58; O'Toole 1992, 133.)

Taulukoissa 2 ja 3 esitellään draamaprosessin työtavat tuokioittain sekä Emmin ja Tuomaksen innostuneisuus osallistua toimintaan eri työtapoja käytettäessä. Taulukoissa esitellään prosessin 16 tuokiosta 8, joista 3 ensimmäisellä lasten osallistuminen oli neutraalia ja 5 viimeisellä selvästi innostunutta.

TAULUKKO 2. Emmin innostuneisuus eri työtapoja käytettäessä

Työtavat/ tuokiot	2. 1.10.	7. 17.10.	9. 31.10.	12. 11.11.	13. 13.11.	14. 19.11.	15. 21.11.	16. 26.11.
Äänikuva								
Lavastus		x	x	x	x	x	x	x
Puvustus		x		x	x		x	x
Valaistus	x		x	x	x	x	x	x
Tehosteet	x		x	x	x	x	x	x
Pelit/leikit	x	x		x	x	x	x	
Viestit						x		
Kartta			x		x			x
Kokous		x				x		x
Haastattelu							x	x
Roolityöskentely		x	x	x	x	x	x	x
Ohjaaja roolissa		x	x	x	x	x	x	x
Rituaalit	x	x						x
Miimi								
Keskittymisharj.	x		x		x	x		
Rentoutus								x
Ongelmanratkaisu		x		x	x	x		x
Keskustelu	x	x	x	x	x	x	x	x
Kertominen	x	x	x	x	x	x	x	x
Jälkityöskentely	x	x	x		x	x	x	
Aika/min.	26	19	16+18	35	31	39+11	32+12	43
Läsnäolleet	5	4	7	5	5	6	7	6

Taulukon vasemmassa sarakkeessa ovat koko prosessissa käytetyt työtavat.

x = työtapaa, jota käytettiin tuokiolla

varjostettu alue = Emmin osallistuminen oli innostunutta

Toiseksi alimmalla rivillä on työskentelyyn sekä mahdolliseen jälkityöskentelyyn käytetty aika minuutteina ja alimmalla rivillä läsnäolleiden lasten lukumäärä.

TAULUKKO 3. Tuomaksen innostuneisuus eri työtapoja käytettäessä

Työtavat/ tuokiot	2. 1.10.	9. 31.10.	11. 7.11.	12. 11.11.	13. 13.11.	14. 19.11.	15. 21.11.	16. 26.11.
Äänikuva								
Lavastus		x		x	x	x	x	x
Puvustus				x	x		x	x
Valaistus	x	x		x	x	x	x	x
Tehosteet	x	x		x	x	x	x	x
Pelit/leikit	x		x	x	x	x	x	
Viestit			x			x	x	x
Kartta		x						x
Kokous						x		x
Haastattelu							x	
Roolityöskentely		x	x	x	x	x	x	x
Ohjaaja roolissa		x		x	x	x	x	x
Rituaalit	x							
Miimi								
Keskittymisharj.	x	x	x		x	x		x
Rentoutus								
Ongelmanratkaisu				x	x	x		x
Keskustelu	x	x	x	x	x	x	x	x
Kertominen	x	x	x	x	x	x	x	x
Jälkityöskentely		x			x	x		
Aika/min.	30	16 + 14	36	38	14 + 10	31 + 7	31	40
Läsnäolleet	5	7	6	5	6	3	6	5

Taulukon vasemmassa sarakeessa ovat koko prosessissa käytetyt työtavat.

x = työtapaa, jota käytettiin tuokiolla

varjostettu alue = Tuomaksen osallistuminen oli innostunutta

Toiseksi alimmalla rivillä on työskentelyyn sekä mahdolliseen jälkityöskentelyyn käytetty aika minuutteina ja alimmalla rivillä läsnäolleiden lasten lukumäärä.

5.4 Draamaprosessin rakennusaineet päiväkotitoiminnassa

Päiväkodissa toteutettavalle draamaprosessille tulee asettaa *tavoitteet* ja *arvioida* niiden saavuttamista prosessin kestäessä. Tavoitteiden määrittämisessä tulee ottaa huomioon lasten yksilölliset kehitysvaiheet sekä koko lapsiryhmän tarpeet. Tavoite tulee asettaa tarpeeksi konkreettiseksi, jotta toiminnan arviointi onnistuu. Prosessin kuluessa tavoitteita täytyy tarkistaa ja suunnitelmia muuttaa sen mukaisesti. Draamaprosessissamme käytiin lukuisia reflektioivia keskusteluja, jotka koskivat lasten osallistumista, sekä oman että muiden ohjaajien työskentelyn arvioimista. Ohjaajilla oli mahdollisuus kokeilla seuraavilla kerroilla uusia ideoita ja saada niistä palautetta toisilta. (Vrt. McLeod 1995, 11; Neelands 1992, 7; Vygotsky 1978a, 86.)

Prosessi vaatii huolellisen toiminnan *suunnittelun*, johon mahdollisimman monen ryhmän aikuisen ja mahdollisuuksien mukaan myös lasten tulisi ottaa osaa. Myös prosessin aikana ryhmän *aikuisten sitoutuminen* on olennaista prosessin onnistumiselle. Tässä tarkoitamme aikuisten sitoutumisella sopimusten laatimista ja noudattamista sekä oman persoonallisuuden käyttämistä lasten kanssa työskenneltäessä. Tiivis yhteistyö ryhmän aikuisten kanssa ja oman työn arviointi näyttävät lisäävän aikuisten sitoutumista toimintaan. (Vrt. Heinonen 1996, 28-30; Öhrn-Baruch 1986, 42.)

Lapsiryhmän *koolla* sekä ryhmän *pysyvyydellä* ja *sisäisillä suhteilla* on merkitystä draamaprosessissa. Kokemuksemme mukaan 5 - 6 -vuotiaiden draamaryhmän koko voisi olla 6 - 7 lasta. Silloin lapsia on tarpeeksi paljon useimpien leikkien ja työtapojen toteuttamisen kannalta. Toisaalta yksilöllistä huomiota vaativat tehtävät eivät tällöin aiheuta turhia odotustilanteita.

Lapsille näyttää olevan tärkeää kuulua pysyviin toimintaryhmiin. Ne luovat turvallisuuden tunnetta ja rohkaisevat lapsia osallistumaan ja ilmaisemaan itseään. Pysyvissä ryhmissä keskittymiskyky näyttää paranevan ehkä sen vuoksi, koska oma asema ryhmässä on tiedossa eikä lasten tarvitse hajottaa huomiotaan sen varmistamiseen. Ryhmien *säännölliset kokoontumisajat* päiväohjelmassa tukivat

ryhmäytymistä. Prosessissamme lapset tiesivät, milloin mikin ryhmä kokoontuu ja osasivat odottaa tuokioita ja suunnitella muita leikkejään niiden mukaan. Tuomas odotti draamatuokioita niin kovasti, että hän istui usein draamahuoneen oven takana odottamassa oman ryhmänsä vuoroa. Myös Emmi kohdalla oman ryhmän merkitys kävi ilmi selvästi. Prosessin puolivälissä päädyimme kysymään Emmiltä, haluaisiko hän vaihtaa ryhmää, koska aikuisten mielestä Emmi ja Millan keskinäinen suhde näytti häiritsevän heidän keskittymistään toimintaan. Emmi kieltäytyi ehdottomasti vaihtamasta ryhmää. Myös se, että ryhmillä oli *nimet*, näytti kiinteyttävän ja lujittavan ryhmiä. Lapset itse puhuivat Koivu-ryhmästä, Haapa-ryhmästä ja Pihlaja-ryhmästä. (Vrt. Niiranen 1995, 191; Neelands 1990, 6; 1992, 9-10.)

Ryhmän *sisäiset suhteet* näkyvät työskentelyn intensiivisyydessä. Toiminnan alussa ohjaajan on syytä kiinnittää huomiota positiivisen ja turvallisen ilmapiirin luomiseen. Toistuvat rituaalit ja tutuksi käyvät työtavat auttavat luottamuksen syntymisessä ja kehittämisessä. Aikuinen voi toiminnan suunnittelussa ottaa huomioon lasten keskinäisiä suhteita ja tukea niitä esimerkiksi paritehtävillä ja kontaktiharjoituksilla. Ryhmän sisäisten suhteiden kehittyminen puolestaan tukee lasten draamallisten taitojen oppimista. (Vrt. Helenius 1993, 61-62; Neelands 1990, 6; 1992, 9-10.)

Prosessin kehittymiselle sen *intensiivisyydellä* ja *kestolla* näyttää olevan merkitystä. Intensiivisyydellä tarkoitamme sitä, että tuokioita on tarpeeksi usein. Kokemuksemme mukaan kaksi kertaa viikossa on sopiva määrä. Prosessin tarina eteni joutuisasti, ja lasten mielenkiinto tarinan juonta kohtaan pysyi vireänä. Lapset myös muistivat edellisen kerran tapahtumia hyvin. Poissaolleiden lasten mielenkiinto tarinaa kohtaan säilyi, koska jokaisen tuokion alussa keskusteltiin, mitä edellisellä kerralla oli tapahtunut.

Kestolla tarkoitamme ajallisesti riittävän pitkää prosessia. Pitkän prosessin aikana ehtivät työskentelytavat ja ryhmän jäsenet tulla tutuiksi ja turvallisiksi. Draamatyöskentely tarjoaa riskinottomahdollisuuksia, mahdollisuuksia ylittää omia rajojaan, mutta ennen kuin riskinottoon uskaltautuu, täytyy tuntea olonsa kyllin turvalliseksi. (Vrt. Heinonen 1996, 32, 35.) Tuokion kokonaispituus ja yksittäisille

tehtäville varattu *riittävän pitkä aika* osoittautuivat tekijöiksi, joilla näytti olevan merkitystä. Tuokiot, joilla ohjaajat antoivat lapsille runsaasti aikaa kehittää leikkiä, näyttivät olevan Emmille ja Tuomakselle mieleisiä. He vapautuivat näiden leikkien aikana ja toimivat aiempaa monipuolisemmin toisten lasten kanssa. Prosessin loppua kohti tuokioiden yksittäiset tehtävät kestivät pitempään. Myös lasten omaehtoinen leikki alkoi kehittyä suhteellisen pitkän prosessin loppua kohti.

Kehystarina voi palvella prosessin tavoitetta ja se näyttää olevan myös lasten innostumiseen vaikuttava tekijä. Se on rakentamassa kuvitteellista kontekstia, jossa aikuiset ja lapset voivat toimia yhdessä. Toteuttamamme draamaprosessin onnistumiselle mielenkiintoinen ja jännittävä kasvutarina, *Hiiri Hiukkasen seikkailu*, oli ehdottoman tärkeä elementti. Tarina oli suunniteltu toiminnalliseksi; siinä oli paljon jännitystä, vaaroja ja vähältä-piti -tilanteita. Sen päähenkilöltä vaadittiin urheutta ja nokkeluutta. Tarinassa oli myös herkkyyttä ja kauneutta, uskollisuutta ja luottamusta, pelkoa ja rakkautta. Vähäpätöinen Hiiri Hiukkanen muuttui tarinan tapahtumien seurauksena uljaaksi, neuvokkaaksi ja rohkeaksi. Hänestä tuli olento, joka uskalsi luottaa itseensä ja osasi pyytää tarvittaessa apua ja jolla oli sydän paikallaan. Hiiri Hiukkaseen lapset pystyivät samastumaan. Erityisesti Tuomas eli voimakkaasti Hiiri Hiukkasen roolissa. Tarinan voimakkaat jännitteet tulivat draamallisen toiminnan kautta näkyvämmiksi kuin esimerkiksi pelkästään lukemalla tai kertomalla. Voimakkaat elämykset innostivat lapsia juttelemaan kokemuksistaan. (Vrt. Lindqvist 1995, 210-213; 1996, 19; Neelands 1992, 7; Väliavaara 1996, 64; Öhrn-Baruch 1986, 56.)

Toteuttamamme draamaprosessin perusteella *roolityöskentely* sopii 5 - 6 -vuotiaille erityisen hyvin. Siihen liittyvä *aikuisen osallistuva leikinohjaus* on mielestämme kaikkein toimivin työtapo silloin, kun tavoitteena on rohkaista lapsia leikkimään ja toimimaan yhdessä. Erityisesti prosessin loppuvaiheessa lapset kehittivät aikuisen aloittamaa leikkiä eteenpäin. Heidän roolinsa syvenivät ja heidän toimintansa kehittyi erilaisten roolien kautta monipuolisemmaksi. Leikin kehittyessä aikuinen saattoi vetäytyä syrjemmälle ja antaa lapsille enemmän tilaa. Samalla hän oli valmiina tarjoamaan apua, mikäli leikkitalanne lukkiutui tai siihen tuli ongelmia.

Aikuinen voi ohjata leikkiä joko sisältä käsin roolissa ollessaan tai leikin ulkopuolelta. Prosessissamme aikuisten herkkävaistoinen ohjaaminen mahdollisti lapsille paljon ongelmanratkaisutilanteita, joissa he saattoivat kokeilla taitojaan. Aikuisen *intensiivinen ja aito* läsnäolo varmistaa, että taidoiltaan tai rohkeudeltaan heikommät lapset voivat kehittyä leikissä omaa tahtiaan. (Broström 1996, 99; Christensen & Launer 1985, 98-102; Helenius 1993, 85-116; Hännikäinen 1995, 37, 90; Olofsson 1991, 183; van Oers 1994, 19-33 ;Vygotsky 1978a, 86.)

Havainnollistamme kuviossa 7 käsitystämme siitä, mihin päiväkodissa toteutettavassa draamaprosessissa, jolla pyritään tukemaan lasten leikkitaitoja, tulee kiinnittää ensisijaisesti huomiota.



KUVIO 7. Päiväkodissa toteutettavan draamaprosessin rakennusaineet

6 KOHTI UUSIA SEIKKAILUJA

Tutkimuksemme päätarkoituksena oli tarkastella draamaprosessia päiväkotitoiminnassa ja selvittää sen mahdollisuuksia tukea lasten leikkitaitoja. Aiempien tutkimusten ja kokeilujen perusteella aikuinen pystyy tukemaan lasten leikkitaitoja osallistumalla leikkiin ja ohjaamalla sitä (Broström 1996, 99; Christensen & Launer 1985, 98-102; Helenius 1993, 85-116; Lindqvist 1995, 213; Olofsson 1991, 183). Tutkimuksessamme leikinohjauksen ja pedagogisen draaman menetelmät yhdistyivät siten, että draaman työtavat ja elementit rikastuttivat leikinohjausta. Tutkimuksemme mukaan draamaprosessilla voitiin tukea lasten leikkitaitoja. Kokemuksemme perusteella draamatoiminta soveltuu päiväkotitoimintaan erittäin hyvin.

Tarkastelimme kahden lapsen, Emmen ja Tuomaksen, *osallistumista draamaprosessiin* ja heidän *toimintaansa päiväkodin vapaa-aikoina*. Emmen toiminta päiväkodin vapaa-aikoina säilyi samansuuntaisena koko prosessin ajan. Mikäli olisimme havainnoineet Emmen vapaa-ajan käyttäytymistä vaihtelevammin esim. ulkoiltaessa, olisimme ehkä saaneet monipuolisemman kuvan hänen toiminnastaan. Tuomaksen käyttäytyminen vapautui selvästi päiväkodin vapaa-aikoina. Tutkimuksemme perusteella näyttää siltä, että pitkäjänteinen draamatyöskentely, jossa tietoisesti pyritään tukemaan lasten leikkiä ja toimintaan osallistumista helpottaa vetäytyvän ja tässä tapauksessa myös uuden lapsen sopeutumista päiväkotiryhmään. Tuomas oli ollut päiväkodissa vasta hiukan yli kuukauden ennen draamaprosessin alkamista, joten hänen vapautumisensa syy oli luonnollisesti myös yleinen sopeutuminen päiväkodin elämään ja tutustuminen toisiin lapsiin.

Lasten vapaan toiminnan säännöllinen ja systemaattinen havainnointi tuki draamaprosessin suunnittelua ja kehittämistä. Havainnoinnin tuloksena saimme tietää joitakin sellaisia yksityiskohtaisia seikkoja Emmen ja Tuomaksen toiminnasta, jotka olisivat muutoin saattaneet jäädä huomaamatta. Suosittelemmekin päiväkotien käytäntöön säännöllistä havainnointia tai videointia lasten tuntemuksen lisäämiseksi,

sillä kasvatuksen tulee kulkea kehityksen edellä, ja aikuisen tulee tuntee lasten kehitystaso, jonka perusteella hän pystyy ohjaamaan kasvatustoimintaa (vrt. Vygotsky 1978a, 86).

Prosessimme perusteella havaitsimme lasten innostuneisuuden *osallistua draamatoimintaan* lisääntyvän prosessin edetessä ja varsinkin sen loppupuolella. Lindqvist (1995) ja Heinonen (1996) ovat todenneet pitkäjänteisen prosessin innostaneen lapsia osallistumaan toimintaan. Näyttää siltä, että leikkiin perustuva draamaprosessi tukee kokonaisvaltaisuudellaan monipuolisesti lasten kehitystä. Draama tarjoaa lapselle kehittymismahdollisuuksia sosiaalisessa toiminnassa vertaisryhmän ja aikuisten kanssa. (vrt. Vygotsky 1976, 537; 1978a, 86; Neelands 1990, 6; 1992, 9-10.) Lasten aktiivisuutta osallistua draamatoimintaan saattaisi lisätä se, että heille annetaan jo toiminnan suunnittelussa enemmän tilaa kuin prosessissamme tapahtui.

Draamaprosessin toteuttamisessa käytettyjä rakennusaineita, työtapoja ja elementtejä arvioitaessa näyttää siltä, että onnistunut prosessi on monen osatekijän yhteistulos. On vaikeaa suositella pelkästään tiettyjä, yksittäisiä draamatyötapoja, koska prosessin loppupuolella kaikki käytetyt työtavat innostivat lapsia alkuvaihetta enemmän. Prosessin *kestolla ja tiiviydellä* näyttää olevan suuri merkitys. Toiminnan pitkäjänteisyys, toistuvuus ja prosessiluontoisuus luovat turvallisuudentunnetta, joka on leikkitaidoissaan tukea tarvitseville lapsille ensiarvoisen tärkeää. Turvallisuutta sekä lapsille että ohjaajalle tuovat myös *toimintaryhmien pysyvyys*, draamatuokioiden pysyvä ajankohta päiväjärjestyksessä sekä tuokioiden toistuva rakenne.

Aikuisten sitoutumista, joka on oleellista draamatoiminnassa, tukee *tavoitteiden asettaminen*, toiminnan jatkuva *arviointi* prosessin edetessä sekä suunnitelmien tarkentaminen. Kokemuksemme mukaan draamaprosessin onnistuminen vaatii vähintään kaksi aikuista, jotka ohjaavat draamatoimintaa sekä muun henkilökunnan kannustavan suhtautumisen.

Draamaprosessimme perusteella *roolityöskentelyn* voidaan nähdä innostavan 5 - 6 - vuotiaita lapsia. Draamassa on keskeistä roolin ottaminen ja roolissa toimiminen, joille

tarinan kuvitteellinen ympäristö luo kehykset. *Ohjaaja roolissa* -työtapa näyttää olevan käyttökelpoinen ja lapset nauttivat aikuisen roolityöskentelystä. Kun tavoitteena on lasten leikkitaitojen kehittyminen, mielestämme kannattaa lähteä liikkeelle lasten luontaisesta roolileikistä ja rikastaa sitä draaman keinoilla, jolloin aikuinen ohjaa leikkiä välillä roolissa tai roolin ulkopuolella. Tällaista roolityöskentelyä kutsumme *aikuisen osallistuvaksi leikinohjaukseksi*.

Tutkimusmenetelmämme osallistuva havainnointi ja videointi osoittautuivat käyttökelpoisiksi. Draamatuokioiden kuvanauhoitukset mahdollistivat sen, että pystyimme huolellisesti perehtymään samaan aineistoon ja palaamaan siihen tarvittaessa. Haastatteleamalla lapsia olisi voitu saada lisätietoa esim. heidän vertaissuhteistaan ja kokemuksistaan draamatoiminnassa. Aineiston hankinnassa olisimme voineet hyödyntää enemmän myös päiväkodin aikuisia, jotka olisivat voineet haastatella lapsia luontevasti päivittäisen toiminnan ohessa.

Tutkimusprosessissa saimme tuntuman toimintatutkimuksen periaatteista, ja mielestämme toimintatutkimus soveltuu erinomaisesti päiväkodissa tehtävän kasvatustyön kehittämiseen sekä sitä koskevan tiedon hankintaan (vrt. Syrjälä & Numminen 1988, 50-53). Kasvatuskäytäntöjen muuttuminen on hidasta, mutta uskomme, että pitkäjänteisellä toimintatutkimuksella on mahdollista saada muutosta aikaan. Draama- ja leikkipedagogiikan kehittäminen vaatii aikuisilta yhteistoiminnallisuutta ja omien rajojen rikkomishalukkuutta sekä kiinnostusta sitoutua pitkäaikaiseen ja tavoitteelliseen työhön.

Vaikka tutkimuksemme oli tapaustutkimus, tulokset ovat jossain määrin yleistettävissä. Vastaavantapaisia draamaprosesseja voidaan toteuttaa erilaisissa päiväkotiryhmissä, mutta silti ne ovat ainutkertaisia. Ehdoton edellytys lasten leikkitaitojen tukemisessa pedagogisen draaman keinoin on aikuisten aito kiinnostus draamaa ja leikkiä kohtaan. Kasvatustoiminnan kehittämistyön näkökulmasta totuttamamme draamaprosessi oli lyhyt, joskin se pro gradu -työtä ajatellen oli suhteellisen laaja. Halusimme tehdä käytäntöä palvelevan tutkimuksen ja onnistuimme mielestämme siinä hyvin. Saimme selvää näyttöä, että draamatoiminnalla voidaan

tukea lasten leikkitaitoja, mutta pitempiaikainen toimintatutkimus antaisi luotettavampaa ja yleistettävämpää tietoa.

Hankkimamme aineiston perusteella meillä olisi ollut mahdollisuus tarkastella draamaprosessia monesta eri näkökulmasta esim. työyhteisön tai tiimityöskentelyn kehittämisen kannalta. Olisimme voineet myös tutkia draamaprosessissa mukana olleiden kolmen eri toimintaryhmän kehityskaarta draamatoiminnassa tai tarkastella aineiston perusteella ryhmien sisäisten suhteiden dynamiikkaa ja vuorovaikutusta laajemminkin esimerkiksi transaktioanalyysiin tukeutuen. Myös draaman taidekasvatuksellinen merkitys varhaiskasvatuksessa olisi ollut antoisa ja kiinnostava aihe. Nämä voisivatkin olla jatkotutkimuksen haasteita.

Uskaltautuminen yhdessä lasten kanssa seikkailuun leikin ja draaman maailmaan, jossa tapahtuu uusia ja odottamattomia asioita, jossa kohdataan vaikeuksia ja voitetaan ne ja jossa yhdessä löydetään aarteita, antaa aikuisellekin tilaisuuden osallistua aarteen jakamiseen.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino
- Ball, S. J. 1988. Participant Observation. Teoksessa J. P. Keeves (toim.) Educational Research, Methodology and Measurement. An International handbook. Oxford: Pergamon Press, 507-510.
- Bergström, M. 1997. Mustat ja valkeat leikit. Juva: Wsoy.
- Bettelheim, B. 1991. The Uses of Enchantment. Uusintapainos. Middlesex: Penguin.
- Bolton, G. 1979. Towards a theory of drama in education. Harlow: Longman.
- Braanaas, N. 1992. Dramapedagogisk historie og teori. 3. korj. painos. Trondheim: Tapir.
- Bronson, M. B. 1994. The usefulness of an Observational Measure of Young Children's Social and Mastery Behaviors in Early Childhood Classrooms. Early Childhood Quarterly 9 (1), 19-43.
- Broström, S. 1996. Frame Play with 6 Year-old Children. European Early Childhood Education Research Journal 4 (1), 89-102.
- Cattanach, A. 1996. Drama for people with special needs. 2. painos. London: A & C Black.
- Christensen, N. & Launer, I. 1985. Leikki ja varhaiskasvatus. Suom. R. Paalanen. GDR: Kansankulttuuri. (Ei ilmoitettu painopaikkaa.)
- Christie, J. F. 1985. Training of symbolic play. Early Child Development and Care 19, 43-52.
- Cohen, L. & Manion, L. 1986. Research methods in education. 2. painos. London: Croom Helm.
- Crain, W. 1992. Theories of development. Concepts and applications. 3. painos. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Danby, M. 1987. Process and product in educational drama. Speech and drama 36 (1), 1-7.
- Denzin, N. K. 1988. Triangulation. Teoksessa J. P. Keeves (toim.) Educational Research, Methodology and Measurement. An International handbook. Oxford:

- Pergamon Press, 511-513.
- Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Suom. K. Kajava. Helsinki: Otava.
- Ehrnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analysointi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.
- Esslin, M. 1980. Draaman perusteet. Suom. S. Heiskanen-Mäkelä. Jyväskylä: Gummerus.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. 1984. Ethnography and Qualitative Design in Educational research. Orlando: Academic Press.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: Wsoy.
- Guss, F. G. 1997. The Aesthetic Practice of Drama in the Cultural Context of Children's Play: Making the Invisible Visible. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Draamapedagogiikkaa koskevia kirjoituksia 2, 1-37.
- Hakkarainen, P. 1990. Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Heinig, R. B. 1993. Creative Drama for the classroom teacher. 4. painos. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Heinonen, S-L. 1996. Seikkailu, vapaus, lento ja kuvittelun leikki. Draama varhaiskasvatuksessa. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajan koulutuslaitoksen julkaisusarja B. Opetusmonisteita.
- Helenius, A. 1982. Roolileikki ja lasten suhteet. Roolileikin tarkastelu lasten moraalisen kehityksen ja kasvatuksen kannalta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 246.
- Helenius, A. 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hering, W. 1983. Der pädagogische Einsatz von Spiel in vorschulischen Bildungseinrichtungen. Teoksessa K. J. Kreutzer (toim.) Handbuch der Spielpädagogik. Band 2. Dusseldorf: Schwann-Bagel, 101-118.
- Hujala, E. 1996. Varhaiskasvatuksen teoreettisen kehityksen rakentuminen. Kasvatus 27, 5, 489-500.
- Hännikäinen, M. 1992. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Piagetilainen

- näkökulma. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteenlaitoksen julkaisuja 2.
- Hännikäinen, M. 1995. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulma. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 4.
- Jäälinoja, P. 1996. Draamapedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Heikkinen H. (toim.) Oulun yliopiston ja Ilmaisukasvatus - Dramapedagogik ry:n yhteisjulkaisu 1, 26-31.
- Kanerva, P. & Viranko V. 1997. Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä. Laatusana Oy/ Äidinkielen opettajain liitto.
- Kuuluvainen, J. 1994. Draama. Nyt. Draaman teoriaa 1990-luvun alun Englannissa. Teoksessa J. Lehtonen & H. Tantt-Knapp (toim.) Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 10-22.
- Kärby, G. 1990. Children's conceptions of their own play. *Early Child Development and Care* 58, 81-85.
- Laakso, E. 1994. Ilmaisukasvatuksen lähtökohdista. Teoksessa I. Grönholm (toim.) *Ilmaisun monet kielet*. Helsinki: Opetushallitus, 11-30.
- Lindqvist, G. 1995. *The Aesthetics of Play. A didactic Study of Play and Culture in Preschools*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 62.
- Lindqvist, G. 1996. *Lekens möjligheter*. Stockholm: Studentlitteratur. HLS Förlag.
- Lintunen J. 1995. Kokemuksellinen oppiminen ja pedagoginen draama. Teoksessa J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.) *Draama. Elämys. Kokemus*. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 109-122.
- McLeod, J. 1995. *Making Drama Happen*. Teoksessa B. Warren (toim.) *Creating a theatre in your classroom*. North York: Captus Press, 9-17.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. *Kvalitatiivisen aineiston analysointi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Neelands, J. 1990. *Making Sense of Drama. A Guide to Classroom Practice*. Uusintapainos. Oxford: Heinemann.

- Neelands, J. 1992. *Learning through Imagined Experience*. London: Hodder & Stoughton.
- Neelands, J. (toim.) T. Goode. 1995. *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. 8. painos. Glasgow: Cambridge University Press.
- Nicholson, H. 1996. *Performing Gender: Drama, Education and Identity*. Teoksessa J. Somers (toim.) *Drama and Theatre in Education. Contemporary research*. North York: Captus Press, 75-85.
- Niiranen, P. 1995. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 24.
- Novitsky, N. 1989. *Kuntouttava sosiodraama*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- van Oers, B. 1994. *Semiotic Activity of Young Children in Play: The Construction and Use of Schematic Representations*. *European Early Childhood Education Research Journal* 2 (1), 19-33.
- Olofsson, B. K. 1991. *Varför leker inte barnen*. Stockholm: Studentlitteratur. HLS Förlag.
- O'Toole, J. 1992. *The Process of Drama: Negotiating Art and Meaning*. Kuvio suom. R. Taskinen & P. Teerijoki. London: Routledge.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Piaget, J. 1976. *Play and its role in the mental development of the child*. Teoksessa J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (toim.) *Play - Its Role in Development and Evolution*. New York: Penguin Books, 555-569.
- Pramling, I. 1991. *Barn och inläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Saebö, A. B. & Flugstad, P. 1992. *Drama i Barnehagen. Veiledningsbok i drama for barnehagepersonell*. Stavanger: Tano.
- Saltz, E. & Brodie, J. 1982. *Pretend-play training in childhood: A review and critique*. Teoksessa D. J. Pepler & K. H. Rubin (toim.) *The play of children: Current theory and research. Contributions to Human Development* 6. Basel; New York: Karger, 97-113.
- Smilansky, S. 1968. *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*. New York: Wiley & Sons.

- Stenhouse, L. 1988. Case Study Methods. Teoksessa J. P. Keeves (toim.) Educational Research, Methodology and Measurement. An International handbook. Oxford: Pergamon Press, 49-53.
- Strandell, H. 1994. Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem. Helsinki: Gaudeamus.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 78.
- Tabachnick, B. R. 1989. Needed for Teaching Education: Naturalistic Research that is Culturally responsive. *Teaching & Teacher Education* 5 (2), 155-163.
- Taskinen, R. & Teerijoki, P. 1997. Kohti draamapedagogiikan dialogia. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, 5-6, 387-398.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vygotsky, L. S. 1976. Play and its role in the mental development of the child. Teoksessa J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (toim.) *Play - Its Role in Development and Evolution*. New York: Penguin Books, 537-554.
- Vygotsky, L.S. 1978a. Interaction between learning and development. Teoksessa M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (toim.) *L.S. Vygotsky. Mind in society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 79-91.
- Vygotsky, L. S. 1978b. The Role of Play in Development. Teoksessa M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (toim.) *L. S. Vygotsky. Mind in society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 92-104.
- Välivaara, C. 1996. Sadut ja draamapedagogiikka monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa. Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisuja 1/1996.

- Way, B. 1976. Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen. Suom. T. Karppinen. Helsinki: Tammi.
- Öhrn-Baruch, B. 1986. Mera drama i förskolan. Lund: Liber.
- Östern, A-L. 1993. Pedagogiskt drama - en didaktisk handledning. Studie- och undervisningsmaterial nr 5/1993. Vasa: Institutionen för lärarutbildning, Åbo Akademi.
- Östern, A-L. 1994a. Pedagoginen draama. Teoksessa I. Grönholm (toim.) Ilmaisun monet kielet. Helsinki: Opetushallitus, 43-73.
- Östern, A-L. 1994b. "Sol, sol! - Jag vill va' solen!" Kontextbyggande och perspektivbyten i barns berättande och drama. Vasa: Rapporter från Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi nr 9/1994.

Liite 1: Pedagogisen draaman työtapoja (Neelands)

1. Puitteita ja ympäristöä luovat työtavat

Äänikuva. Äänikuva voi olla valmista realistista tai tyylliteltyä musiikkia tai ääniä, joita voidaan käyttää esim. toiminnan tukena (liikutaan äänen mukaan) ja tunnelmaan virittäjänä (luo äänillä ympäristön toiminnalle). Äänikuvan voi työstää myös ryhmätyönä; äänen voi nauhoittaa tai käyttää elävää taustaaäntä. Äänikuvalla voi myös esittää ilmiöitä/ käsitteitä, esim. vihaa tai se voi korostaa jonkin draaman tilanteen käännekohtaa (käytetään erilaisia ääniä, ei puhetta, kuvaamaan tilannetta; toiset kuuntelevat silmät kiinni).

Pürretty rooli. Tärkeä ja keskeinen henkilö esitetään kuvana, jota voidaan käyttää henkilönä esitettävissä tilanteissa ja improvisaatioissa. Kuvaan voidaan kirjoittaa esim. henkilön ominaisuuksia, tunteita, haluja jne.

Puvustaminen. Pukuja voidaan käyttää luomaan uskottavuutta roolihahmoihin ja helpottamaan "näyttelemistä". Puvuilla voidaan esitellä myös kulttuuria, elämäntapaa, historiallista aikaa jne.

Lavastaminen. Saatavia huonekaluja ja tarvikkeita käytetään esittämään tilaa, missä draama tapahtuu. Se helpottaa näyttelijöiden työskentelyä ja luo uskottavuutta tapahtumaan.

Yhteispiirros. Pienryhmätyönä valmistetaan yhteiskuva esittämään paikkaa, missä draama tapahtuu tai ihmisiä, joita siinä on mukana. Yhteispiirros konkretisoi ryhmien ajatusmaailmaa. Piirroset kiinnitetään seinälle, jossa ne voivat olla koko aiheen käsittelyjakson ajan.

Pelit ja leikit. Pelejä ja leikkejä käytetään luomaan turvallista ja luottamuksellista ilmapiiriä tai luomaan ryhmän sääntöjä. Niiden avulla voidaan päästä aiheen sisälle leikinomaisesti. Ne voivat toimia draamatunnin alussa toiminnan motivoijana ja draaman liikkeellepanijana.

Keskenjätetty materiaali. Keskenjätetty materiaali voi olla tarinan, lehtitikkelin tai kirjeen alku. Materiaali toimii lähtökohtana draaman kehitykselle ja työstämiselle. Esim. kerrotaan satu, joka jätetään kesken ennen loppuratkaisua. Tämän jälkeen ryhmät lähtevät kehittämään erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja.

Päiväkirja, kirjeet, lehdet, viestit. Kutakin näistä voi työstää roolissa tai ilman roolia tarkoituksena kehittää aihetta eteen päin. Ohjaaja voi käyttää niitä myös tuomaan uusia jännitteitä draamaan tai niitä voi käyttää todisteina. Esim. kun ohjaaja haluaa tuoda tilanteeseen uutta jännitettä, hän voi kertoa saaneensa kirjeen (esim. kuningas on tulossa vierailulle huomenna), joka muuttaa toimintaa.

Karttojen ja diagrammien tekeminen. Karttoja ja diagrammeja voi tehdä ryhmätöinä hahmottamaan tai selvittämään tilannetta. Ohjaaja voi myös esitellä valmiita karttoja, jolloin esim. välimatkoja pystytään paremmin hahmottamaan. Diagrammeilla voi tuoda uutta tietoa draamatilanteeseen. Molempia voi käyttää ongelmanratkaisussa (esim. kun mietitään lyhintä reittiä haluttuun kohteeseen). Niitä voi esittää myös virikkeenä toiminnalle ja pohdiskeluille.

Still-kuva. Ryhmät suunnittelevat pysähtyneen kuvan omaa kehoa käyttäen, tarkoituksena kuvata teeman jotakin hetkeä, käännekohtaa, ideaa. Voidaan tehdä myös vastakohtakuvia tilanteille, esim. painajaiskuva, unikuva, kuva vuoden päästä jne.

Jäljitely. Jäljitellään todellisia päätöksenteko-, ongelmanratkaisu- ja johtamistilanteita. Tilanteille asetetaan aikaraja, jotta pelin jännitys säilyisi.

(jatkuu)

(jatkuu)

2. Kertovat työtavat

Puhelinkeskustelut ja radiouutiset. Puhelinkeskustelut voivat olla parien kesken kaksisuuntaisia keskusteluja, joissa selitetään sen hetkistä tilannetta, kerrotaan uutinen tai tiedotetaan jostain asiasta. Radiouutista voi käyttää uuden informaation esittämisessä tai ulkopuolista painetta luotaessa. Ohjaaja voi saada tätä kautta myös neuvoja toiminnan suuntaamiseen.

Asiantuntijan mantteli. Ryhmän jäsenistä jotkut ovat perehtyneet tiettyyn asiaan, esim. vuoristokiipeilyyn, jolloin he toimivat draamatilanteissa asiantuntijoina.

Kokoukset. Ryhmä kokoontuu draaman merkeissä kuulemaan uuden tiedon, toimintasuunnitelman, tekemään yhteisiä päätöksiä tai ehdottamaan toimintamalleja, joilla ratkaistaan esiin nousseet ongelmat. Kokousta voi johtaa ryhmän ohjaaja tai joku ryhmän jäsenistä.

Haastattelut ja kuulustelut. Näillä saadaan lisää tietoja tilanteesta, asenteista, motiiveista ja mahdollisuuksista. Ryhmä voi haastatella roolissa olevaa henkilöä, kysellä hänen mielipiteitään ja ajatuksiaan tai kuulustella roolihahmon tekemisistä jne. Haastattelijana voi toimia myös yksi ryhmän jäsen.

Koko ryhmän roolinäytelmä. Koko ryhmä ohjaaja mukaan lukien käyttäytyy kuin he olisivat joku kuviteltu ryhmä kohtaamassa ympärillä olevaa tilannetta. Kaikki puhuvat ja käyttäytyvät rooliensa edellyttämällä tavalla.

Kuuma tuoli. Ryhmä voi haastatella roolissa olevan näyttelijän ajatuksia, tuntemuksia sekä kysellä aikoja. Muu toiminta on pysäytetty, ja roolissa olijat voivat istua vastapäätä kyselijöitä. Kuuma tuoli voi olla myös sisäisen monologin keino: kun jokin roolihahmo istuu tuoliin, muu toiminta pysähtyy ja istuja voi kertoa omia ajatuksiaan ja tuntemuksiaan. Toiminta jatkuu henkilön noustua tuolista.

Reportaasi. Tapahtumista tehdään etusivu-uutisia, TV-uutisia, dokumenttiohjelmiä. Ryhmäläiset voivat olla toimittajan rooleissa tai työskennellä draaman ulkopuolella.

Ääniä ulkopuolelta. Jännite ja motivaatio draamaan tulee ulkopuolisesta uhkatekijästä tai vaaran tunteesta, joka lähestyy mutta ei ole läsnä. Ryhmä voi työskennellä kuviteltua vihollista vastaan tai se voi järjestellä tärkeää vierailua. Ohjeet ja toimintamallit tulevat ulkopuoliselta henkilöltä.

Opettaja roolissa. Ottamalla jonkin tilanteeseen sopivan roolin ohjaaja voi johdatella tapahtumia, tuoda siihen uusia elementtejä, herättää mielenkiintoa. Hän pystyy kontrolloimaan tapahtumia, houkuttelemaan osallistumaan jne. Ohjaaja voi tilanteen mukaan ottaa auktoriteetti-roolin, vastustajan, välittäjän, sorretun tai avuttoman roolin.

3. Tulkitsemiseen pohjautuvat työtavat

Foorumteatteri. Pienet ryhmät valmistavat koko ryhmän valitseman aiheen pohjalta pienet esitykset, joita muut ryhmät observeivat. Sekä näyttelijät että observeijat voivat keskeyttää toiminnan, milloin he tuntevat, että se on menettämässä suunnan tai että sitä halutaan kehittää. Observeijat voivat vaihtaa roolia kenen tahansa näyttelijän kanssa tai tuoda uusia henkilöitä tarinaan.

Pienryhmänäytelmät. Pienryhmät suunnittelevat, valmistavat ja esittävät improvisaatiopohjaisia esityksiä, joiden tarkoituksena on testata hypoteeseja tai demonstroida vaihtoehtoisia toiminta- ja menettelytapoja.

Uudelleen näyttelemisen. Tunnettu tapahtuma tai äskettäin sattunut tapahtuma esitetään uudelleen tarkoituksena osoittaa, mitä olisi saattanut tapahtua tai millaisia olivat sosiaaliset jännitteet. Painopiste on yksityiskohtien täsmällisyydessä ja aitoudessa.

(jatkuu)

(jatkuu)

Rituaali. Rituaali on tyylliteltyä näyttelemistä, jota säätelevät säännöt ja merkkikielet. Rituaalit ovat usein toistuvia ja ne vaativat yksilöitä mukautumaan ryhmäkulttuuriin.

Analogia. Ongelma tuodaan esille työskentelemällä rinnakkain tilanteen kanssa. Analogiaa käytetään silloin, kun todellinen ongelma on liian läheinen tai kun osallistujat kokevat aiheen liian painostavana tai avoimena.

Nurin päin. Tarkoituksen on tuoda uusia näkemyksiä väljähtyneeseen aiheeseen. Toiminta voidaan muokata saippuaopperaksi, peliksi, sirkustyylikseksi, keskusteluohjelmaksi jne.

Naamiot. Naamioita käyttämällä (puoli- ja kokonaamiot, luonteen mukaiset naamiot jne.) voidaan muuttaa tilanteiden näkökulmia ja tyyliä. Niiden avulla voidaan ottaa välimatkaa liian lähellä olevan aiheen käsittelyyn.

Otsikon laadinta. Ryhmät keksivät iskulauseita, nimiä, kappaleotsikoita ja kirjallisia esityksiä siitä, mitä on nähty. Heitä pyydetään kristallisoimaan työnsä osuvaan ilmaukseen tai he voivat työskennellä annetun otsikon kanssa.

Valmistetut roolit. Joku ulkopuolinen henkilö tuodaan draamaan esittämään jotakin tiettyä roolia "autenttisesti" eli hän pysyy koko ajan roolissa. Ohjaajan tehtävänä on helpottaa ryhmän tapaamista tämän roolihahmon kanssa ja innostaa ryhmää kyselemään ja tutkimaan kyseisen roolihahmon taustoja: elämäntyyliä, ongelmia, tarpeita jne.

Miimi. Ryhmä työstää vastauksensa ongelmaan liikkeen ja toiminnan avulla.

Seremonia. Ryhmät keksivät erityisiä tapahtumia osoittaakseen jotain kulttuurillisia tai historiallisia ilmiöitä.

4. Ajattelutoimintaa herättävät työtavat.

Käännekohta. Ryhmät pohtivat, missä kohtaa draamaa tapahtui muutos tunnetilassa/aiheen ymmärtämisessä jne. Nämä käännekohdat esitetään muita työtapoja käyttämällä.

Totuuden hetki. Draaman loppu ratkaistaan keskustelulla. Vapaaehtoiset näyttävät loppuratkaisun useissa eri kokoonpanoissa ja eri tavoilla kunnes ryhmä on tyytyväinen loppuratkaisuun.

Tällä tavalla / tuolla tavalla. Tämän työtavan tarkoituksena on esitellä eri ihmisten ilmauksien eroja samoissa tilanteissa. Ryhmät esittävät eri versioita samoista tapahtumista ja huomio kiinnitetään yksityiskohtiin ja henkilöiden päämääriin tilanteissa.

Todisteen antaminen. Ohjaaja tai joku ryhmäläisistä esittää monologin, jonka tarkoituksena on olla objektiivinen kuvaus tapahtumista, mutta mikä todellisuudessa on erittäin subjektiivinen kuvaus tilanteesta todistajan näkökulmasta. Kuvaus on usein ladattu tunteilla.

Ääniä päässä. Tätä työtapaa käytetään valottamaan henkilöiden ratkaisujen monimutkaisuutta. Yksi tai useampi henkilö voi esittää henkilön todellisia ajatuksia, pohdintoja, ratkaisujen merkityksiä jne. (Lintunen 1995, 119-122.)

Liite 2: Kehystarina

Hiiri Hiukkasen seikkailu

Syksy oli värjännyt metsän; kaikkialla varpujen ja heinien lomassa lojui sadevedestä kimaltelevia erivärisiä lehtiä. Kotometsässä oli rauhallista, mitä nyt Tuuli leikkitteli puiden oksistossa. Kiven luota lähti käytävä johtaakseen kodikkaaseen hiirenpesään. Siellä turvassa asui Hiiri Hiukkanen isänsä, äitinsä ja sisaruksiensa kanssa. Onnellista elämää - mutta tylsää! Hiiri Hiukkanen oli näet kaikkein pienin hiirulainen, eikä sitä koskaan otettu mukaan seikkailuihin.

Taas kerran Hiiri Hiukkanen ulkoili kotikolon suuaukolla yksin. Sisarukset olivat ties missä! No jaa, olihan hauskaa katsella lehtien tippumista puista ja olihan hyvä istahtaa tatin alle sadekuuron ajaksi. Hiiri Hiukkasta vähän suututti, sillä se olisi tahtonut leikkiä jonkun kanssa kunnon isojen hiirten leikkejä. Hiiri Hiukkasta pidettiin arkana ja heiveröisenä, onnettomana suojeltavana raukkana.

Yht'äkkiä Tuulenpyörre pyörähti Hiiri Hiukkasen maille. Sen viitasta lensi jotain aivan Hiukkasen eteen. Uskaltaisikohan sitä mennä katsomaan; ensin olisi parasta odottaa kun Tuulenpyörre lähtisi. Hiiri Hiukkanen hiipi, hiipi hiljaa ja otti pudonneen esineen varovasti käsiinsä. Aarrekartta! Hiukkanen tutki vanhan kartan lukemattomia merkkejä. Kartan takana luki epäselvällä käsialalla: pelasta Salatun metsän asukkaat; etsi aarre. Mitähän se tarkoitti?

Sisarukset palasivat retkiltään. Ne kiinnostuivat tietenkin kartasta, joka Hiukkasella oli kädessään. Hiirilapset rakastivat seikkailuja, ja aarrekartta jos mikä oikein huokui jännitystä. He päättivät järjestää kokouksen. Ensi yönä lähdettäisiin seikkailuun. Kukaan ei edes ajatellut, että Hiukkanenkin tulisi mukaan. Se keräsi kuitenkin rohkeutensa ja pyysi vapisevin viiksin päästä mukaan. Se vetosi kartan omistusoikeuteen. Asiaa mietittiin, ja Hiukkanen päätettiin ottaa mukaan.

Lyhtyjen sammuttua lähdettiin matkaan. Oli lähdettävä salaa, sillä hiirivanhemmat eivät koskaan antaisi lapsilleen lupaa seikkailla Salatussa metsässä saakka. Hiukkasta jännitti ja vapisutti. Se ei kulkenut ensimmäisenä, mutta melko kärjessä kuitenkin, sillä se oli kartanlukijana. Kartan merkit johdattivat heidät kulkemaan polkua ja sitten luolan läpi Leveän joen rannalle. Mitä nyt? Miten ihmeessä päästäisiin joen yli? Myrsky oli rikkonut sillan käyttökelvottomaksi. Hiiret miettivät, ja keksivätkin ratkaisun.

Juuri kun hiirilapset olivat pääsemässä Leveän joen toiselle rannalle, nousi myrsky. Joella myrskysi usein. Myrskynpoika viskoi hiirilapset kenet minnekin näkymättömiin. Vain Hiiri Hiukkanen jäi jäljelle Leveän joen rannalle Salattuun metsään. Niin, ja aarrekartta! Se oli puristanut karttaa itseään vasten ja estänyt Myrskynpoikaa sieppaamasta sitä. Mutta mitä nyt - kartan mukaan oli kuljettava Salatun metsän halki. Yksinkö? Ja missä olivat muut hiirilapset?

Siinä miettiessään Hiukkanen kuuli nyhkytystä. Ei se oli oikeastaan kuin vesiputous - niin vuolasta itkua. Ensin Hiukkanen piiloutui, mutta hiipi vähä vähältä suojavärinsä turvin kurkistamaan itkun lähdettä! Se oli valtava Peikko, joka oli juuttunut varpaastaan siimaan. Peikko riuhtoi ja riuhtoi muttei päässyt irti. Uskaltaisikohan hiipiä puraisemaan siiman poikki. Hiukkasen vahvat hampaat tekisivät sen helposti. Niinpä se hiipi ja puri siiman poikki. Se oli ylpeä itsestään.

Hiukkanen ja Peikko ystävyistyivät. Peikko pyysi Hiukkasen kotiinsa yrttiteelle. Peikon kotona oli lämmintä ja hauskaa - tee maistui ihanalta. Peikon äiti ja siskokin olivat kotosalla. Hiukkanen kertoi kadonneista sisaruksistaan ja aarrekartasta. Peikot säikähtivät suunnattomasti kun huomasivat kartan johdattavan Hiisien suon halki! Ne eivät voisi auttaa Hiukkasta, sillä ne eivät tienneet mitään niin kamalaa kuin Hiidet. Hiidet olivat aina pahanteossa ja aiheuttivat pelkkää harmia Salatun metsän asukkaille. Milloin ne ryöväisivät talvivarastot, milloin kaivoivat kuoppiaan ja virittelivät ansojaan.

(jatkuu)

(jatkuu)

Aamulla Hiiri Hiukkanen päätti jatkaa matkaa, sillä ilman sisaruksiaan se ei voisi palata kotiin. Peikotkin lupasivat etsiä hiirilapsia. Peikko oli antanut Hiukkaselle kaksi vahvaksi tekevää ihmekatajan marjaa palkkioksi henkensä pelastamisesta. Hiukkanen kulki niityn luo ja näki siellä ensimmäisten aamunsäteiden joukossa satumaisia keijuja tanssimassa. Niin kaunista Hiukkanen ei ollut koskaan hiirensilmillään nähnyt. Siinä katsellessaan keijukaisia, sen valtasi yht'äkkiä kova koti-ikävä. Olisivatpa hänen sisaruksensa täällä. Keijut tulivat Hiukkasen luo ja tarjosivat tälle kastevettä.

Hiukkanen oli niin liikuttunut ja häikäistynyt keijujen kauneudesta, ettei huomannut lähtevänsä väärälle polulle. Kartan mukaan kyllä aivan oikealle - kohti Hiisien suota! Siinä kulkiessaan Tuuli toi hänen korviinsa laulua. Ensimmäistä laulua joka kovetessaan muuttui pelottavaksi. Aivan kuin joku olisi pyytänyt apua. Hiiri Hiukkanen kuunteli tarkasti. "Auttakaa, auttakaa, hiirilapsia! Olemme Hiisien vankina luolassa. Auttakaa, auttakaa.." Hiukkanen päätti, että nyt seikkailu saisi loppua ja että se lähtisi hakemaan äitiä ja isää avuksi sisaruksia pelastamaan.

Siitä tuli kuitenkin kuin uusi Hiukkanen. Se tunsikin olevansa rohkeampi kuin koskaan. Se ei voisi jättää sisaruksiaan pulaan ja luikkia tiehensä, sen oli nyt selvittävä itse! Äidin ja isän hakemiseen ei ollut kylliksi aikaa. Määrätietoisesti se lähti kulkemaan kohti Hiisien suota. Matkalla se kohtasi Peikkoja, jotka olivat rakentamassa talvimajoja ja jotka pyysivät häntä kääntymään takaisin. Hiukkanen oli kuitenkin tehnyt päätöksensä, eikä sitä pysäyttäisi mikään.

Illan suussa Hiukkanen saapui Hiisien suon porteille. Portin peitti musta varjo. Hiukkasta jännitti - vatsassa pisteli. Silloin se muisti ihmekatajan marjat, ja laittoi yhden suuhunsa. Samalla pelko oli poissa ja Hiukkanen tunsikin itsensä rohkeaksi ja suureksi. Se vain jatkoi matkaa Hiisien suolle, eikä pelottava Hiisi Portinvartija mahtanut mitään. Silmät suurellaan se vain tuijotti Hiukkasen perään.

Hiukkanen suunnisti aarekartan mukaan. Oikealle ja suoraan... sen jalat upposivat suohon ja takana kuului Hiisien ääniä. Ne seurasivat Hiukkasta! Jonka voimat alkoivat hälvetä. Jaksaa vielä vähän, se hoki itselleen. Se juoksi minkä pienistä kintuistaan pääsi upottavalla suolla, ja pääsikin viimein kartan osoittaman aarteen luo. Ei siinä kyllä mitään aarretta näkynyt. Mahdottoman suuria kiviä vain. Se ei koskaan jaksaisi siirtää suuria kiviä. Sitten Hiukkanen muisti, että toinen ihmekatajan marja oli syömättä. Siitä Hiukkanen sai voimia ja jaksoi siirtää kivet syrjään.

Pienessä kuopassa oli aarrelipas ja hiekan alta löytyi avain. Hiukkanen avasi lippaan vapisevin sormin. Oli toimittava nopeasti, sillä Hiisien äänet lähenivät hetki hetkeltä. Lippaassa oli pieni kivi ja teksti: vie voimakivi Hiisien luolaan, niin Hiisien valta väistyy ja Salatun metsän asukkaat saavat rauhan. Hiukkanen otti kiven ja lähti suunnistamaan kohti Hiisien luolaan. Taas oli kuljettava suon poikki pilkkopimeässä.

Hiukkanen pääsi Hiisien luolalle ja jäi vakoilemaan sitä kauemmas. Nyt se vasta aamunhämärissä näki ensimmäisen kerran Hiidet; ne valmistivat ansoja ja keittivät myrkkysesoksiaan Salatun metsän asukkaiden kiusaksi. Luolan perältä se kuuli vikinää ja huomasi siellä sisaruksiaan. Se odotti. Se kuuli Hiisien suunnitelmista pyydystä tunteilijaa, joka oli yöllä saapunut suolle. Kun hiidet menivät kauemmaksi, Hiukkanen syöksyi luolaan ja asetti voimakiven luolan lattialle.

Tuli aamu - Hiidet olivat poissa. Voimakivi taikoi ne pois. Hiirilapset syleilivät toisiaan. Hiukkasen sisarukset kertoivat kaikista kauheuksista, mitä olivat saaneet kestää Hiisien vallan alla. Niitä oli pelottanut kamalasti. Hiukkanen kuunteli. Siitä oli yhtäkkiä tullut kuin isovelji, joka suojelee pikkusisaruksiaan. Se olikin rohkea!

Matkalla Kotometsään pysähdyttiin Salatun metsän juhliin. Monivuotinen piina oli poissa. Metsän asukkaat olivat vapaita. Hiiri Hiukkanen oli sankari, pelastaja. Kaikkein rohkein. Juhlien jälkeen palattiin Kotometsään, omaan rakkaaseen kotikoloon oman äidin ja isän luo.

Elina Lehtinen syyskuussa 1996.

Liite 3: Arviointilomake

Lapsen nimi.....Päivämäärä.....

Arvioi lapsen käyttäytymistä päiväkodissa merkitsemällä rasti sopivaan kohtaan asteikolla.

1 erittäin usein
2 usein
3 silloin tällöin
4 harvoin
5 erittäin harvoin

Lapsi

1. tulee epäroimättä mukaan uusiin toimintoihin ja tilanteisiin.....	1	5
2. on ujo sellaisten aikuisten seurassa joita ei tunne.....	5	1
3. leikkii enemmän toisten lasten vieressä kuin näiden kanssa.....	5	1
4. ilmaisee selvästi, mitä haluaa.....	1	5
5. lapsen liikkeet ovat hitaat, verkkaiset.....	5	1
6. tarvitsee aikuisen kehotuksen tekemisilleen.....	5	1
7. luovuttaa helposti epäonnistuessaan.....	5	1
8. vaatii toiselta lapselta leikkikalua tai muuta toisella olevaa.....	1	5
9. vetäytyy erilleen muista lapsista.....	5	1
10. myöntyy muiden lasten ehdotuksiin.....	5	1
11. kertoo omista tuntemuksista ja itselleen tärkeistä asioista.....	1	5
12. tarvitsee leikkiin tietyn lapsen "tukseen".....	5	1
13. antaa helposti periksi puolustamatta itseään.....	5	1
14. luottaa itseensä.....	1	5
15. yrittää saada tahtonsa läpi keinolla millä hyvänsä.....	1	5
16. ottaa johtajan roolin lapsiryhmässä.....	1	5
17. on oma-aloitteinen.....	1	5
18. on aktiivinen liikuntatuokioilla ja ulkona.....	1	5
19. odottaa aikuisten auttavan.....	5	1
20. opettelee innokkaasti uusia asioita.....	1	5
21. puhuu enemmän aikuisten kuin muiden lasten kanssa.....	5	1
22. toimii sovittujen sääntöjen mukaan.....	5	1
23. ottaa vastuuta toisista, huolehtii muista.....	1	5
24. on mukana toisten lasten toiminnoissa sivusta seurailijana.....	5	1
25. ilmaisee haluamansa enemmän eleillä kuin puhumalla.....	5	1
26. hakeutuu aikuisten läheisyyteen.....	5	1
27. on kiinnostunut uusista tehtävistä.....	1	5
28. selviytyy itsenäisesti pukemisesta, syömisestä yms.....	1	5
29. hyväksyy leikeissä muiden hänelle antaman roolin.....	5	1
30. on leikeissä oma-aloitteinen ja idearikas.....	1	5
31. tekee sovitteluehdotuksia riitatilanteissa.....	1	5
32. puhuu hiljaisella äänellä.....	5	1
33. esiintyy (laulaa tms) arastelematta ryhmän edessä.....	1	5
34. etsii kontaktia aikuiseen.....	5	1
35. puolustaa itseään, jos muut käyttäytyvät aggressiivisesti häntä kohtaan.....	1	5
36. ottaa roolileikissä (esim. kotileikki) johtavat roolit.....	1	5
37. ilmaisee myönteisesti tunteensa.....	1	5
38. valitsee tutut lelut, pelit jne. mieluummin kuin uudet.....	5	1
39. osallistuu innokkaasti ryhmätoimintaan.....	1	5
40. ilmaisee kielteiset tunteensa.....	1	5
41. tulee heti mukaan uusiin leikkeihin ja peleihin.....	1	5
42. läheisistä henkilöistä (äidistä) eroaminen vaikeaa esim. päiväkotiin tuotaessa.....	5	1

Liite 4: Tuokiokohtaiset suunnitelmat

AIHE/TEEMA: HIIRI HIUKKASEN SEIKKAILU ALKAA

1. tuokio

26.9.96

MITÄ	MITEN	MIKSI
Kokoontuminen (koko päiväkotiryhmä)	Lapset kootaan ovelle Sisääntulorituuaali: Molemmista korvista vedetään vuorotellen, pyörähdys ympäri, suu "vetoketjulla" kiinni, mennään jonossa sisään draamatyöskentelyhuoneeseen. Istutaan piiriin huoneen keskelle	Yhteisen tunnelman luominen Tilanteen rauhoittaminen Keskittyminen
Tarina Hiiri Hiukkasen syntymästä	Kerrotaan Kynttilävalaistus Hämärretty huone.	Yhteisen, kuvitteellisen toimintaympäristön luominen tarinan avulla
Pysyviin toimintaryhmiin jakaminen (kolme ryhmää)	Kerrotaan tarina tuulenpyörteestä, joka oli heittänyt metsään lasten nimillä varustettuja pihlajan, koivun ja haavan lehtiä Jako ryhmiin lehtien avulla	Jatkossa toiminta tapahtuu näissä pysyvissä ryhmissä
Tulevan draamajakson esitteleminen lapsille: toiminta 2 kertaa viikossa, ryhmät kokoontuvat vuorotellen aamupäivisin, kaikille ryhmille sama ohjelma	Istutaan piirissä	Luottamuksen ja uteliaisuuden herättäminen
Ryhmäytymisleikki	Musiikin aikana tanssitaan. Musiikin loppuessa juostaan omiin ryhmiin eri nurkkiin Tunnistetaan oman ryhmän jäsenet	Ryhmään kuulumisen tunteen herättäminen
Loppulaulu: <i>Pokela: Korpikuusen kannon alla</i>	Lauetaan piirissä istuen	Tuokion kokoava lopettaminen

Tarina 26.9.96
Litteroitu Elinan kertomuksen nauhoituksesta

Hiiri Hiukkanen syntymä

Elipä eräs hiiriperhe. Nyt minä kerron tästä hiiriperheestä. Pitää olla hiljaa, koska päähenkilö on vielä niin pieni, että täytyy kuunnella hiljaa. Se oli Kotometsässä. Se oli ihana metsä. Siellä oli monenlaisia puita ja kasveja. Se oli eläinten... aika turvallinen metsä. Kyllähän sielläkin aika monenlaisia vaaroja oli varsinkin pienille eläimille. Mutta tämä oli onnellinen hiiriperhe.

Eräänä kesäyönä hiiriäiti ja hiiri-isä olivat muuttaneet myyräkoloon, sillä myyrä oli lähtenyt leveämmän leivän perään kaupunkiin. Myyrä oli jättänyt kolonsa ihan tyhjilleen. Käytävä lähti kulkemaan kiven luota ja siellä oli mukava kilo, jonne hiiriäiti ja hiiri-isä asettuivat asumaan. Ja nyt oli sellainen yö, jolloin hiiriäiti synnytti poikasia. Hiirelle syntyy aina monia poikasia kerrallaan. Ja niin tuonakin yönä. Ne olivat suloisia pieniä vaaleanpunaisia hiiriä eikä niillä ollut vielä karvapeitettä. Ne oli ihan kunnan hiiriä. Ja sitten kaikista viimeisenä, luultiin että kaikki hiiret on jo syntyneet, syntyi hyvin hyvin pieni hiiri vielä. Hyvä että sitä edes huomattiin ja hiiri-isä lähti hakemaan oman suurennuslasinsa, että se pystyisi näkemään pienen hiiren tarkemmin. Ja suurennuslasin avulla nähtiin että kyllä siitä ihan kunnan hiiri tulee. Se oli niin pieni, että se sai heti nimekseen Hiiri Hiukkanen.

Ja kyllähän Hiiri Hiukkanen kasvoi, kasvoi siinä missä toisetkin hiirilapset. Toiset kasvoivat nopeammin ja he lähtivät kolosta ulos. Ne kävelivät käytävää pitkin ja kävivät kurkistelemassa ulkomaailmaa, ja haistelemassa mustikan varpuja, myöhemmin puolukan varpuja. Mutta Hiiri Hiukkanen ei ollut vielä lähtenyt minnekään. Hiiri Hiukkanen vain kyyhötti siellä isän ja äidin vieressä ja sitten kun se oli jonkun verran kasvanut se jo ajatteli että jospa minäkin kävisin tuolla ulkona.

Hän lähti aika tomerasti kulkemaan käytävää pitkin ja kääntyi puolivälissä takaisin. Enhän minä vielä uskalla yksin mennä ulos. Sisarukseni olivat menneet jo aika kauaksi leikkimään eikä Hiiri Hiukkanen yksin oikein uskaltanut. Mutta sitten hiiri Hiukkanen kysyi: "Äiti, lähtisitkö sinä viemään minua tuonne ulos?" Niin äiti lähti Hiiri Hiukkanen kanssa ulos ja Hiiri Hiukkanen vähän uskalsi kurkistaa sieltä kolosta ja näki paljon vihreää ja isoja kallioita ja kiviä, mustikoita. Kyllä se ihmetteli maailmaa. Mutta ensimmäisenä se ei uskaltanut mennä, äidin piti mennä edeltä. Sitten kun se oli ensimmäisen kerran käynyt siinä kotikolon ulkopuolella se uskalsi yksin mennä siihen ulkoilmaan. Mutta se ei uskaltanut vielä lähteä sisarusten mukaan seikkailemaan. Se vain jäi ulkoilemaan siihen kotikolon eteen. Sisarukseni eivät oikein halunneetkaan sitä mukaan, kun he pelkäsivät että sille jotain tapahtuu. Kaikki suojelivat aina Hiiri Hiukkasta ettei se vain joudu mihinkään vaaraan ja ettei sille tapahdu mitään pahaa. Se oli sellainen Hiiri Hiukkanen.

AIHE/TEEMA: HIIRI HIUKKASEN KOTONA
 2. tuokio
 1.10.96

MITÄ	MITEN	MIKSI
VIRITTÄYTYMINEN: Nimileikki piirissä	Piiriin istumaan. Sanotaan oma nimi seuraavalle. Kuiskaten ensimmäinen kierros, hiljaa toinen ja kovaa kolmas.	Turvallisuuden tunteen luominen ryhmän jäseniin. Toisiin tutustuminen. Puhumisen rohkaiseminen ryhmässä.
Nimileikki "Torilla"	Kävellään huoneessa vapaasti ja sanotaan oma nimi vastaantulijalle. Toinen vastaa sanomalla oman nimensä	Parin kanssa puhumisen rohkaiseminen. Toisen kohtaamiseen rohkaiseminen.
TOIMINTA: Keskustelu / kerronta	Istutaan piirissä. Kerrotaan Hiiri Hiukkasen kodista kysellen lapsilta - millainen HH:n koti oli - missä se oli - keitä siellä asui - missä hiiret nukkuivat jne	Tarinan sisään johdattaminen. Yhteisten puitteiden avulla turvallisuuden tunteen lisääminen. Puhumiseen rohkaiseminen ryhmässä.
Leikki "Kettu tulee"	Valitaan korteilla yksi lapsi vuorollaan HH:ksi. HH istuu lattialla. Toiset ovat hiirisisaruksia ja leikkivät lähistöllä (hyppivät, juoksevat jne.) Äitihiiri (ohjaaja roolissa) huutaa: "Kettu tulee", jolloin hiirisisarukset muodostavat kohotetuin käsivarsin majan HH:n ympärille	Pelon ja turvallisuuden kontrastin kokeminen ryhmässä. Ryhmään kuulumisen rohkaiseminen
Riippukeinu	Kaksi aikuista + toiset lapset keinuttavat vuorotellen kutakin lasta Hiiri Hiukkasena. Rauhallinen musiikki taustalla	Risikin ottaminen. Luottamisen harjoittelu. Luotettavana olemisen harjoittelu.
LOPETUS: Keskustelu	Istutaan piirissä keskustellen, miltä tuntui olla Hiiri Hiukkasena eri tilanteissa	Koettujen elämysten purkaminen

AIHE/TEEMA: HIIRI HIUKKANEN LÖYTÄÄ KARTAN

3. tuokio

3.10.96

MITÄ	MITEN	MIKSI
VIRITTÄYTYMINEN: Nimipiiri	Sanotaan oma nimi piirissä vierustoverille kuiskaten, ääneen ja kovemmalla äänellä	Turvallisuuden tunteen luominen (edellisestä kerrasta tuttu tehtävä). Ryhmässä puhumisen rohkaiseminen
Leikki "Puun lehdet tulessa, puun lehdet maassa"	Musiikin soidessa "lennetään", musiikin tauottua muututaan patsaiksi	Vapautuminen liikunnan avulla
TOIMINTA: Äänenkäyttöleikki	Eläydytään tuuleksi tekemällä omalla äänellä tuulen ääntä	Eläytyminen, tunnelman luominen, ryhmään kuulumisen rohkaiseminen, ryhmässä itsensä ilmaisemisen rohkaiseminen
Kertomus: Tuuli tuo aarrekartan HH:lle	Ohjaaja kertoo: "Kun sisarukset olivat retkellä, tuulenpoika viskasi jotain HH:n eteen. Ensin HH ei uskaltanut mennä katsomaan, mikä se oli, mutta se rohkaisi mielensä. Se oli kartta. HH tutki karttaa ja hiirisisaruksetkin tulivat katsomaan sitä..."	Tarinaa eläytyminen, ryhmään kuuluminen
Hiirilasten nukkumanmeno	Jokainen eläytyy hiirisaruk-seksi ohjaajan kertomuksen mukaan. Ohjaaja kertoo lapsille säännöt: Kohta äitihiiri kutsuu teidät nukkumaan. Silloin te riennätte nukkumapaikoillenne. Muistakaa, että hiirivanhemmat eivät saa tietää kartasta, sillä he eivät koskaan päästäisi lapsiaan Salatun metsän ulkopuolelle. Sitten kun äiti ja isä nukkuvat, voitte hiipiä tutkimaan karttaa ja pitämään kokousta.	Eläydytään hiirilasten rooleihin.
Äitihiiri peittelee lapset	Ohjaaja roolissa Lapset hiirisarusten rooleissa	Tunteiden kokeminen eri rooleissa

MITÄ	MITEN	MIKSI
Kokous	Tutkitaan karttaa yhdessä, suunnitellaan seikkailuun lähtöä. Ohjaaja hiirisisaruksen roolissa, lapset myös hiirisisaruksia	Eläytymiskyvyn kehittäminen, ryhmässä puhumisen ja toimimisen tukeminen
Takaisin nukkumaan	Lapset edelleen hiirisisarusten rooleissa, myös ohjaaja	Eläytyminen, ryhmässä toimimisen tukeminen
LOPETUS: Rentoutus	Lapset menevät hiirisisarusten rooleissa nukkumaan. Rauhallinen musiikki taustalla	Tuokion lopettaminen
Keskustelu	Kokoonnutaan piiriin. Keskustellaan tuokion herättämistä tunteuksista ja elämyksistä	Omiin tunteisiin tutustuminen eri rooleissa. Rohkaiseminen puhumiseen ryhmässä
JÄLKITYÖSKENTELY: Maalaaminen	Vesivärimaalaus	Koettujen elämysten purkaminen

AIHE/TEEMA: YÖRETKI

4. tuokio

7.10.96

MITÄ	MITEN	MIKSI
VIRITTÄYTYMINEN: Keskustelu	Istutaan piirissä ja muistellaan edellistä kertaa.	Rohkaistaan puhumaan ryhmässä
TOIMINTA: Joo-ei-leikki	Yksi on vuorollaan HH. Hän kääntyy selin ja kuuntelee, kun etukäteen laadittuja häntä koskevia kysymyksiä ja väitteitä luetaan korteista. Ryhmä äänestää vuorollaan joo tai ei huutoäänestyksellä. (Esim. Otetaanko HH retkelle mukaan?)	Syrjityn rooliin eläytyminen
Ongelmanratkaisutehtävä	Kuvia eri esineistä. Jokainen saa valita esineen, jonka ottaisi retkelle mukaan ja perustelee miksi.	Ryhmässä puhumisen rohkaiseminen, oman mielipiteen perusteleva
Pantomiimi	Edellisen tehtävän kuvat sekoitetaan ja jokainen vuorollaan esittää pantomiimisesti kuvan esinettä ryhmälle	Ryhmässä toimimisen rohkaiseminen
Yöretki	Liikuntarata: Kierretään rataa, jossa ollaan kuvitteellisessa metsässä hiirisaruksina ja kukin vuorollaan HH:na (kantaa karttaa) ja Tanu Tarkkasilmänä, opas	Ryhmässä toimimisen rohkaiseminen
LOPETUS: Kokoontuminen	Istutaan piirissä. Tutkitaan yhdessä karttaa. Kerron tarinaa eteenpäin ja että silta, joka vie joen yli, onkin kadonnut	Tunnelman tiivistäminen, jännityksen luominen

AIHE/TEEMA: JOEN YLITYS

5. tuokio

9.10.96

MITÄ	MITEN	MIKSI
VIRITTÄYTYMINEN: Tuulileikki	Kokoonnutaan piiriin. Ohjaaja kertoo tuulisesta yöstä. Kun kuuluu musiikkia (nokkahuilu), lehdet lentävät (lapset lehtiä) ja kun musiikki taukoo, lehdet putoavat	Työskentelytunnelman virittäminen, vapautuminen
TOIMINTA: Kokous, jossa tutkitaan karttaa ja ratkaistaan, miten joki voitaisiin ylittää	Istutaan piiriin. Ohjaaja kertoo, että silta on sortunut. Muodostetaan parit. Parit saavat omat tehtävät lapuille kirjoitettuna (aikuinen auttaa lukemisessa) 1. Miten joki voidaan ylittää? 2. Miten hiiret pysyisivät yhdessä joen ylityksen ajan? 3. Miten uimataidoton HH saadaan joen yli? 4. Miten tavarat saadaan kuivina joen yli? Keskustellaan lopuksi yhdessä keksityistä ratkaisuista.	Rohkaistaan puhumaan parin kanssa. Ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen.
Joen ylitys	Ohjaaja pyytää lapsia etsimään huoneesta tarvittavan materiaalin, jonka avulla joki voidaan ylittää. Oikea tai kuvitteellinen. Joki ylitetään hiiren rooleissa leikisti.	Ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen. Ryhmässä toimimisen ja puhumisen rohkaiseminen.
Myrsky lennättää hiiret kauas toisistaan	Ohjaaja kertoo: "Juuri kun hiiret pääsivät joen yli, voimakas tuuli lennätti ne ympäri metsää. Vain HH jäi yksin kartan kanssa..."	Tarinan vieminen eteenpäin
LOPETUS: Keskustelu	Istutaan piiriin.	Elämysten purkaminen
JÄLKITYÖSKENTELEY: Maalaaminen	Vesivärimaalaus	Elämysten purkaminen

AIHE/TEEMA: HIIRI HIUKKANEN JA PEIKKO

6. tuokio

15.10.96

MITÄ	MITEN	MIKSI
VIRITTÄYTYMINEN: Keskustelu	Istutaan piirissä. Muistellaan viime kerran tapahtumat.	Turvallisuuden tunteen vahvistaminen. Ryhmässä puhumisen rohkaiseminen
Sähkötyö-leikki	Piirissä istuen sähkötetään puristamalla vierustoveria kädestä. Silmät suljettuina. Kun tuntee puristuksen, kukin tuottaa vuorollaan yön ääniä	Tarinaan eläytyminen
Hiiri Hiukkanen yksin metsässä, otetaan rooli yksin yhdessä	Ohjaaja kertoo tarinaa, miten HH lähtee etsimään sisarus-siaan. Samalla hän toimii itse HH:n roolissa. Lapset seuraavat häntä HH:n roolissa. Metsässä kuuluu kuvitteellisia ääniä ja vaarallisia eläimiä täytyy varoa. Ohjaaja johdattelee samalla tarinaa eteenpäin. Kartta kelluu joessa. Miten HH saisi sen käsiinsä?	Pelon, jännityksen, uskaltamisen kokeminen. Ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen
HH kohtaa peikon	Hämärretään huone. Hiirilasten kulkiessa metsässä ohjaaja pukeutuu vaivihkaa peikon peruukkiin ja viittaa ja huutaa peikon roolissa apua. Odotetaan lasten reaktiota ja miten he toimivat uudessa tilanteessa. Peikko on aika pelottava, mutta avuton	Myötätunnon herättäminen. Riskin ottaminen, uskaltaminen, oikean -väärän pohtiminen
Peikko vie HH:n luolaansa kiitokseksi	Ohjaaja peikon roolissa vetoaa tarvittaessa lasten myötätuntoon saadakseen heidät auttamaan itseään. Lapset HH:n roolissa. Peikko tutkii HH:n kanssa karttaa. Säikähtää, koska Hiisien suo on vaarallinen. Lupaa opastaa hiisien suolle ja antaa taikavoimia.	Auttamisen kokeminen, uskaltaminen
LOPETUS: Keskustelu	Istutaan piiriin. Valot sytytetään.	Elämysten purkaminen

AIHE/TEEMA: PEIKKOLASSA

7. tuokio

17.10.96

MITÄ	MITEN	MIKSI
VIRITTÄYTYMINEN: Peikkojen aamuvoimistelu	Ohjaaja peikon roolissa. Lapset HH:n roolissa	Lämmittely tunnelmaan pääsemiseksi. Ryhmään kuulumisen rohkaiseminen
TOIMINTA: Peikko Pam-Pamin viesti	Ohjaaja peikko Pam-Pamin roolissa. Kertoo, että hiidet ovat saaneet peikkolapset vangeikseen. Hiidet tietävät, että on olemassa kartta, johon on merkitty aarre. Aarteen löytäjällä on valta murtaa hiisien valta. Hiidet etsivät karttaa. Lapset HH:n roolissa	Jännitteen luominen draamatyöskentelyyn
Majojen rakentaminen	Lapset peikkojen rooleissa, samoin ohjaaja (pääpeikko). Parityöskentelynä majojen rakentamista tuoleista, peitoista ja tyynyistä	Ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen. Parin kanssa puhumiseen ja toimimiseen rohkaiseminen
Peikkojuoman valmistaminen	Ohjaaja pääpeikon roolissa Lapset peikkojen rooleissa. Peikot toimivat majakunnittain ja tuovat taikajuomakeitokseen valitsemiaan ja löytämiään kuvitteellisia aineksia ja kertovat, mitä tuovat	Neuvottelutaitojen kehittäminen, parin kanssa puhumiseen ja toimimiseen rohkaiseminen
LOPETUS: Peikot rohkaisevat HH:ta	Istutaan piirissä. Lapset peikkojen rooleissa sanovat kukin vuorollaan jotain rohkaisevaa HH:lle	Ryhmässä puhumiseen rohkaiseminen
JÄLKITYÖSKENTELY: Savityö	Peikkojen juoma-astian valmistaminen	Elämysten syventäminen

AIHE/TEEMA: HIIRI HIUKKANEN JA KEIJUT

8. tuokio

29.10.96

MITÄ	MITEN	MIKSI
VIRITTÄYTYMINEN: Keskustelu	Istutaan piirissä ja muistellaan edellisen kerran tapahtumia	Tarinaan eläytymisen helpottaminen
Peili-leikki	Liikutaan pareittain kämmenet vastakkain musiikin mukaan, niin että vuorotellen toinen ohjaa liikettä ja toinen seuraa. Vaihdetaan ohjaajaa.	Annetaan taitoja seuraavaa työskentelytapaa varten. Parin kanssa toimimiseen rohkaiseminen
TOIMINTA: HH keijujen tanssia katsomassa	Ohjaaja peikon roolissa Tytöt keijujen roolissa Pojat hiirien roolissa Peikko johdattaa HH:ta keijujen niitylle. Lähestyessään niittyä alkaa kuulua kaunista musiikkia ja HH näkee keijujen tanssivan niityllä. Tanssitaan pareittain, välillä parien vaihto. Liikkeet musiikin mukaan.	Kauneuden elämyksen kokeminen tuottamalla (keijut) ja katsomalla (hiiret). Parin kanssa toimimiseen rohkaiseminen
Lepohetki keijujen kanssa	Keijut antavat HH:lle kastevettä. HH ja peikko kyselevät keijuilta, tietävätkö ne mitään kadonneista hiirilapsista	Roolin syventäminen. Ryhmässä puhumiseen rohkaiseminen
LOPETUS: Rentoutus	Makuulle lattialle silmät suljettuina. Kuvitellaan jotain kaunista.	Kauneuden tunnistaminen.
JÄLKITYÖSKENTELY: Askartelu	Keijujen valmistaminen	Elämysten syventäminen

AIHE/TEEMA: HIIRI HIUKKASEN IKÄVÄ

9. tuokio

31.10.96

MITÄ	MITEN	MIKSI
VIRITTÄYTYMINEN Keskustelu	Istutaan piiriin. Muistellaan edellisen kerran tapahtumia.	Tunnelmaan virittäytyminen
Syvennetään Hiiri Hiukkasen olemusta	Ohjaa antaa jokaiselle Hiukkasen roolin "Sinä olet Mikko Hiukkanen, sinä olet Tiina Hiukkanen" jne, koskettaa samalla lasta. Sen jälkeen ohjaaja johdattelee keskustelua Hiiri Hiukkasen olemukseen, luonteenpiirteisiin ja arkuuteen	Hiiri Hiukkasen arkuuteen eläytyminen
TOIMINTA Hiiri Hiukkasen yksin öisessä metsässä	Lapset päinmakuulle säteittäin, päät keskelle. Ohjaaja kertoo Hiiri Hiukkasesta ja sen yöstä metsässä. Sen ikävästä, pelosta... ja peittää samalla lasten päät suurella kankaalla	Hiiri Hiukkasen pelkoon eläytyminen
Hiiri Hiukkasen aamu metsässä	Ohjaaja ottaa kankaan pois ja kertoo aamun koittaneen. Hän kertoo, miten Hiiri Hiukkanen on kahden vaiheilla, lähteäkö kotiin vai etsiäkö sisaruksia. Silloin se kuulee kaukaa vaimeaa, epätoivoista huutoa: "Apua...apua.."Ja se tekee päätöksen: se yrittää löytää sisarukset. Se katsoo karttaa, mihin päin sen pitäisi lähteä.	Itsenäiseen toimimiseen kannustaminen. Pelon voittamiseen eläytyminen. Päätöksen tekemiseen kannustaminen
LOPETUS: Keskustelu Rooleista riisuminen	Istutaan piirissä. Ohjaaja pyytää jokaista lasta sanomaan: "Minä en ole enää Hiukkanen, vaan Mikko" jne. Ohjaaja johdattelee keskustelua aiheesta "Mikä pelottaa?" Jokainen lapsi vuorollaan kertoo, mikä erityisesti häntä pelottaa tai on pelottanut joskus	Oman identiteetin selkiyttäminen Omiin tunteisiin tutustuminen
JÄLKITYÖSKENTELY Maalaaminen	Vesivärimaalaus Aihe: Pelko	Elämysten syventäminen

AIHE/TEEMA: HIIDET JA HIIRET

10. tuokio

4.11.96

MITÄ	MITEN	MIKSI
VIRITTÄYTYMINEN: Keskustelu	Istutaan piirissä, todetaan läsnäolijat ja tutkitaan kartasta, minne HH on menossa.	Tarinaa virittäytyminen. Ryhmässä puhumisen rohkaiseminen
TOIMINTA: Hiisien ja hiirien aamulenkki	Ojaaja kertoo tarinan (tämänkertaisen suunnitelman lopussa) Liikutaan rooleissa, ohjaaja päällikkö Hirmuna, lapset hiirinä. Kuljetaan kuvitteellisella suolla, Hirmu pelottava ja kometeleva.	Eläytymisen tukeminen
Ansojen rakentaminen	Ohjaaja Hirmun roolissa teettää hiirivangeillaan parityönä ansoja muille metsän kulkijoille	Ongelmaratkaisutaitojen kehittäminen, parin kanssa puhumisen ja toimimisen rohkaiseminen
Ansojen esittely	Hirmu kuuntelee, kun hiiret esittelevät pareittain ansat toisille	Ryhmässä puhumisen, esiintymisen rohkaiseminen
Hiidet - hiiret -leikki	Vuorotellen puolet ryhmästä hiisinä ja hiirinä. Hiidet suunnittelevat ilkeyksiä hiirille. Hiiret kuuntelevat.	Eläytyminen kiusatun ja kiusajan rooleihin
Tuulenpojan terveiset	Lapset hiirten rooleissa luolaan nukkumaan. Ohjaaja kertoo Tuulenpojasta, joka on nähnyt HH:n aivan hiisien suon lähellä. Apu on tulossa. Taustalla rauhoittava musiikki	Turvallisuuden tunteen luominen, rauhoittuminen
LOPETUS: Keskustelu	Istutaan piirissä. Ohjaaja johdattelee keskustelussa miettimään, miltä tuntuu kun kiusataan tai kun ei oteta leikkiin mukaan	Elämysten syventäminen
JÄLKITYÖSKENTELY: Maalaaminen	Vesivärit	Elämysten syventäminen

Tarina 4.11.96:

Hiiri Hiukkanen kulki kartan viitoittamaa reittiä kohti hiisien suota. Samaan aikaan hiisien suolle oli tulossa aamu. Hiirisarukset lojuivat luolassa, ja heitä vartioiva hiisi torkkui. Hiisiä johti hiisipäällikkö Hirmu - pelätty olento. Joka aamu lähdettiin aamulenkille, koska hiisien jalkojen oli pysyttävä vahvoina, sillä suolla oli raskas kulkea. Hiisien voima perustuikin paljolti suontuntemukseen, sillä he osasivat väistellä suonsilmäkkeitä ja suolayrttejä. Hiisen tehtävänä oli aarteen vartiointi. Jos aarre joutuisi vieraisiin käsiin, se olisi samalla hiisien loppu. Nyt kun heillä oli hiirivankeja, nämä saivat aamulenkillä poimia polttavia yrttejä ravintoa ja taikajuomia varten. Päivisin hiiret joutuivat valmistamaan ansoja salatun metsän eläimille. Niistä piti tulla lujia, mutta hiirilapset rakensivat vain lujan näköisiä, mutta muuten sellaisia ansoja, etteivät metsän eläimet niissä vahingoittuisi. Hiisille oli tietenkin valehdeltava. Onneksi hiidet olivat huonokuuloisia, niin hiiret saattoivat salaa supatella keskenään hiisien huomaamatta.

AIHE/TEEMA: HIIRISARUKSET KERÄÄVÄT ROHKEUTTA

11. tuokio

7.11.96

MITÄ	MITEN	MIKSI
<p>VIRITTÄYTYMINEN: Keskustelu</p>	<p>Istutaan piirissä. Sanotaan vuorotellen: "Minun nimeni on (oma nimi) ja tänään olen iloinen siitä, että..." Ohjaaja antaa mallin.</p> <p>Pohditaan, millaista hiirisaruksilla oli olla hiisien vankeina. Tekikö hiisi Hirmu oikein komennelleessaan vankeja? Olisiko hyvä olla Hirmun vallan alaisena? Oliko Hirmu pelottava? Jos oli, mikä siinä pelotti? Miksi hiiret tottelivat sitä? Miten ylivoimaista vastustajaa vastaan voisi puolustautua?</p>	<p>Myönteisen ilmapiirin luominen. Ryhmässä puhumisen rohkaiseminen</p> <p>Tuetaan ryhmäkeskustelutaitoja, syvennetään edellisen kerran aiheita pelosta ja vallankäytöstä. Rohkaistaan keksimään puolustautumiskeinoja ja luottamaan itseensä</p>
<p>TOIMINTA: Hiiret harjoittelevat suokävelyä voimien lisäämiseksi</p>	<p>Lapset hiirien rooleissa. Kävellään kuvitteellisella suolla</p>	<p>Eläytymisen tukeminen</p>
<p>Kivien raivaaminen</p>	<p>Parityöskentely. Toinen kivi ja toinen hiiri, hiiri työntää kiveä (lapsi konttausasennossa) ja yrittää saada sen liikauttamaan. Kivi yrittää pysyä paikallaan ja vastustaa työntämistä</p>	<p>Fyysisen kontaktin saaminen toiseen lapseen. Kokemus omasta voimasta ja sen vastustamisesta</p>
<p>Piilopaikan valmistaminen</p>	<p>Yksi vuorollaan hiiri, jolle toiset tekevät suojaksi tunnelin. Hiiri ryömii tunnelin läpi</p>	<p>Kokemus auttamisesta, suojaamisesta ja suojelluksi tulemisesta. Fyysinen kontakti</p>
<p>LOPETUS: Rentoutus</p>	<p>Kalanruotentoutus. Ohjaaja muistuttaa hiirilapsia hyvästä voimansaamiskeinosta</p>	<p>Kokemus luottamisesta ja luotettavana olemisesta</p>

MITÄ	MITEN	MIKSI
<p>JÄLKITYÖSKENTELY: Avunpyyntökirjeen valmistaminen</p> <p>Valinnainen työ: Hiisinaamari (Voi valmistaa myöhemminkin)</p>	<p>Parityöskentely. Etukäteen valmistetut tuohenkäppyrät, joille hiiret kirjoittavat hiilellä (mustat värikynät) viestinsä. Kirjoittamalla, kuvakerronnalla, salakielellä jne. Ohjaaja kiertää parien luona työskentelyn loppuksi ja kirjoittaa salakieliset viestit suomeksi muistiin</p> <p>Mustaa kartonkia, koristellaan väripapereita leikkaamalla ja liimaamalla</p>	<p>Ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen. Neuvottelutaitojen kehittäminen</p> <p>Elämysten syventäminen</p>

Tarina (7.11.96)

Hiirisarukset olivat siis Hiisien vankeina. Hiidet olivat todella pelottavia ja ilkeitä. Hiirisarukset unohtivat kaikki menneet riitansa ja nahistelunsa ja hakivat turvaa toisistaan. He päättivät pysyä tiukasti yhdessä ja olla toistensa apuna. Silloin he ehkä selviytyisivät hiisistä. He päättivät yhdessä miettiä, miten pääsisivät hiisien vankilasta pois. He päättivät harjoitella lisätäkseen voimiaan niin että he olisivat nopeita ja jaksaisivat juosta, jos pakomahdollisuus ilmenisi. He päättivät kirjoittaa viestin tuohenkäppyrälle, että HH tietäisi heidän saaneen Tuulenpojan viestin. He päättivät valmistaa hiisien nukkuessa mustat hiisinaamarit, joiden turvin he voisivat naamioitua hiisien joukkoon.

AIHE/TEEMA: HIIRI HIUKKANEN YRITTÄÄ PÄÄSTÄ SISARUSTEN LUO

12. tuokio

11.11.96

MITÄ	MITEN	MIKSI
VIRITTÄYTYMINEN: Keskustelu	Istutaan piirissä ja kerrataan edellisen kerran tapahtumat	Tunnelmaan virittäytyminen. Ryhmässä puhumisen tukeminen.
TOIMINTA: Viestien etsintä	Ohjaaja kertoo lapsille, että suolle on piilotettu viestejä (opettaja piilottanut etukäteen edellisellä kerralla valmistetut tuohenkäppyrät huoneeseen siten, että ne ovat hiukan näkyvissä). Lapset saavat etsiä ne HH:n roolissa	Yhteistoiminnan kehittäminen
Hiisien portilla Kertomus	Ohjaaja kertoo piirissä istuville lapsille, että HH on kuullut Tuulenpojan tuomat avunhuudot ja lähtee hiisien suolle. Peikot yrittävät estellä sitä, koska se on liian vaarallista, mutta HH ei voi jättää sisaruksiaan pulaan	Jännityksen luominen. Oikean ja väärän pohtiminen
HH yrittää päästä vartijan ohi	Ohjaaja istuu hiisivartijana Hiisien suon portilla. Jokainen lapsi on vuorollaan HH ja yrittää päästä huomaamatta vartijan ohi. Aina HH ei onnistu, mutta lopulta kuitenkin kaikille onnistumisen elämys	Uskaltamisen kokemus, itseluottamuksen vahvistaminen, kokemus pelastajan roolista
Hiisien hämääminen	Kolme lasta hiiden rooleissa, samoin ohjaaja, loput lapsista HH:n roolissa. HH yrittää päästä näkymättömänä hiisien ohi. Sovituilla taikaesineillä HH muuttuu näkymättömäksi, jollaisena se saa kulkea sovitun matkan	Uskaltamisen, selviytymisen kokemus, itseluottamuksen vahvistaminen
LOPETUS: Keskustelu	Istutaan piirissä ja keskustellaan kokemuksista	Elämysten syventäminen

AIHE/TEEMA: HIIRI HIUKKANEN HIISIEN SUOLLA
 13. tuokio
 13.11.96

MITÄ	MITEN	MIKSI
<p>VIRITTÄYTYMINEN Keskustelu</p>	<p>Istutaan piirissä ja muistellaan mitä edellisellä kerralla tapahtui</p>	<p>Tunnelmaan virittäytyminen</p>
<p>TOIMINTA: Hiipimisleikki</p>	<p>Lapset hiipivät ympäri huonetta HH:n roolissa niin kauan kuin musiikkia kuuluu. Kun musiikki taukoaa, lapset jähmettyvät liikkumattomiksi. Yksi lapsista hiisi. Hän yrittää huomata, jos joku liikaahtaa. Huomattu joutuu syrjään.</p>	<p>Leikin sääntöjen ymmärtäminen ja noudattaminen</p>
<p>Hiiri Hiukkanen suolla</p>	<p>Jokainen HH:n roolissa. Ohjaaja kertoo, miten HH tutkii karttaa, muistaa aarteen ja sen, että aarteen avulla hiisien valtakunta hajoaa. HH alkaa etsiä aarretta. Se kulkee suolla, välillä se piiloutuu vartijalta, välillä lipsahtaa suon silmäkkeeseen jne. Sattumoisin se päätyy kiviröykkiön luo, jonka alta näkyy jotain kimaltavaa...onko se AARRE? Kuljetaan kuvitteellisella suolla. Kun lapset löytäneet aarteen (tuoli- ja peittoröykkiön alle kätetty lamppu ja aarrearkku) tilanne keskeytetään. Arkkua ei avata vielä.</p>	<p>Jännityksen luominen</p>
<p>LOPETUS: Keskustelu</p>	<p>Istutaan piirissä ja mietitään, mitä aarrearkussa mahtaa olla. Mikä se aarre oikein on?</p>	<p>Elämyksen syventäminen</p>

AIHE/TEEMA: AARREARKKU LÖYTYY
 14. tuokio
 19.11.96

MITÄ	MITEN	MIKSI
VIRITTÄYTYMINEN: Leikki Hiiri Hiukkanen suolla	Suolla kiviä (alustoja) joiden päälle HH jähmettyy, ettei hiisi näe häntä. Hiisi komentaa selin: "Vaihtakaa!" HH:t vaihtavat kiveä, hiisi yrittää polttaa vaihtajat tai ne jotka eivät ole pystyneet vaihtamaan.	Tunnelmaan virittäytyminen
TOIMINTA: Tunnistamisleikki	Ohjaaja kertoo, että eräs hiirisaruksista pakeni luolasta HH:n luo. Hiisiä on kuitenkin kaikkialla, eivätkä hiiret voi jutella. Ympäriällä on pilkkopimeää. HH:n on selvitettävä tunnustelemalla, kuka sisaruksista tuli hänen luo. HH keskellä sokkona, muut ympärillä siskoina.	Turvallisuuden tunteen kehittäminen, yhdessä kokeminen, keskittyminen
Hiisien kujanjuoksu	Ohjaaja kertoo, että hiidet ovat kuulleet ääniä pilkkopimeällä suolla. Nyt ne vartioivat entistä tarkemmin. Osa lapsista hiirinä, osa hiisivartijoina kahta puolta huonetta. Hiidet ovat liina silmillä. Heillä on pehmeitä palloja, joilla yrittävät saada kujassa juokseviin hiiriin osuman. Jos pallo osuu, hiiri joutuu vangiksi=pois pelistä. Vaihetaan osia.	Keskittyminen, jännityksen kokeminen, selviytyminen
Kivenvieritys	Parityöskentely. Toinen lapsista kivi, toinen hiiri. Hiiri yrittää työntää kiven paikaltaan	Parin kanssa toimiminen, fyysinen kontakti, omien voimien tunnistaminen, vastustamisen kokemus
Aarteen löytyminen	Ohjaaja kertoo peikon antamasta ihmekatajanmarjasta, jonka avulla HH sai niin suuret voimat, että sai kaikki kivet vieritettyä aarteen päältä. Aarrearkun päällä on teksti, että arkkua ei saa avata ennen kuin hiisien luolassa, ettei taika katoa	Juonen kuljettaminen

MITÄ	MITEN	MIKSI
<p data-bbox="422 309 539 360">LOPETUS: Keskustelu</p> <p data-bbox="422 477 671 528">JÄLKITYÖSKENTELY: Maalaaminen</p>	<p data-bbox="799 338 1090 421">Istutaan piirissä ja jutellaan pimeyden ominaisuuksista ja millaiselta se tuntui (sokkona)</p> <p data-bbox="799 477 930 506">Aihe: Pimeys</p>	<p data-bbox="1174 338 1417 367">Elämysten syventäminen</p> <p data-bbox="1174 477 1417 506">Elämysten syventäminen</p>

AIHE/TEEMA: HIISIEN VALTA MURTUU
 15. tuokio
 21.11.96

MITÄ	MITEN	MIKSI
<p>VIRITTÄYTYMINEN Keskustelu</p>	<p>Istutaan piirissä. Muistellaan edellisen kerran tapahtumat Ohjaaja kertoo, että maahan on satanut ensilumi. Ohjaaja kysyy lapsilta, mitä siitä seuraa HH:n tehtävän kannalta (Hiiri näkyy helposti valkoisessa lumessa, samoin sen jäljet). Annetaan lasten pohtia lumen vaikutusta.</p>	<p>Tunnelmaan virittäytyminen. Ryhmässä puhumisen rohkaiseminen. Ongelmanratkaiseminen.</p>
<p>TOIMINTA: Aarteen kuljettaminen suon yli</p>	<p>Yksi lapsista vuorollaan HH:n roolissa kuljettaa aarrearkun hiideksi naamioituneena suon yli (musta viitta, itsetehty naamari) Kattoon ripustettu valkeita kankaita labyrintiksi=lumipyry</p>	<p>Jännityksen ylläpitäminen. Elämys rohkeasta suoriutumisesta, itseluottamuksen tukeminen</p>
<p>Arkun aukaiseminen luolassa</p>	<p>Odotetaan luolan suulla, kunnes kaikki ovat olleet HH:na ja kuljettaneet aarrearkua. Mennään yhdessä pimeään luolaan (kerrossängyt peitet-tyinä). Luolassa avataan arkku siten, että jokaisen käsi on kannen päällä. Arkkuun on laitettu helmiä, nappeja, joulukuusen valojen "tähtiä", prisma sekä pieni sytytetty taskulamppu. (Ohjaaja sytyttää vaivihkaa sen, kun kaikki lapset ovat menneet luolaan.) Samalla hetkellä kun kansi avataanavustaja vetää luolan muodostaneet peitot alas ja sytyttää valot huoneeseen: hiisien valtakunta on hävinnyt. Taustalla soi musiikki.</p>	<p>Yhteisen kokemuksen luominen. Jännityksen laukaiseminen</p>

MITÄ	MITEN	MIKSI
Vapautetut vangit	Kokoonnutaan aukiolle. Ohjaaja kertoo vankina olleista eläimistä, satuolentoista jne. Lapset pukeutuvat valitsemiinsa rooleihin	Tarinan syventäminen, ryhmässä puhumisen tukeminen
Vankien tarinat	Jokainen kertoo vuorollaan roolissa, kuka on ja miten joutui vangiksi	Ryhmässä puhumisen rohkaiseminen
Tanssi	Tanssitaan rooleissa	Ilon ilmaiseminen
LOPETUS: Keskustelu	Kokoonnutaan istumaan piiriin. Keskustellaan hiirisarusten rooleissa, mikä voitti hiisien vallan. Jutellaan rooleissa alkavasta kotimatkasta, isästä, äidistä ja kodista.	Elämysten syventäminen. Ryhmässä puhumisen rohkaiseminen
JÄLKITYÖSKENTELY: Askartelu	Lumimaisema: t.sininen kartonki, rei'ittäjän silppua, liimaa	Elämysten syventäminen

Tarina 21.11.96

Aarre oli nyt löytynyt. Sitä ei saanut aukaista ennen kuin hiisien luolassa. Hiiri Hiukkanen piti mennä suon yli luolalle ja viedä aarrearkku sinne. Yöllä oli satanut lunta. Hiiri Hiukkaselle siitä oli se etu, että hiidet eivät haistaneet sen jälkiä, koska kylmyys turrutti niiden hajuaistin ja ne olivat saaneet nuhan. Hiljalleen satava lumi peitti Hiiri Hiukkanen jäljet. Se häitti lumesta oli, että nyt hiiri näkyi helpommin.

Tuulenpoika toi viestin sisaruksilta, että ne olivat kätkeneet suuren kuusen alle hiiden viitan ja että ne olivat valmistaneet naamarin, jonka Hiiri Hiukkanen voi panna kuononsa eteen harhauttaakseen hiisiä. Hiiri Hiukkanen löysi viitan ja naamarin. Varovasti se kulki poikki jäätyneen suon. Lumimyrsky suojasi sitä. Hiidet eivät huomanneet Hiiri Hiukkasta. Luolan suulla torkkui vartijahiisi. Hiiri Hiukkanen pääsi livahtamaan sen ohi. Se meni sysimustaan luolaan. Se aukaisi pimeässä luolassa aarrearkun kannen ja ... hiisien luola katosi jäljettömiin. Samoin hiidet. Jokaisesta nurkasta alkoi ilmaantua vankeina olleita eläimiä ja satuolentoja. Hiirisarut ja veljet tulivat riemuissaan Hiiri Hiukkanen luo ja ne syleilivät toisiaan jälleennäkemisen riemussa.

Kaikki eläimet ja satuolennot kokoontuivat hiisien entiselle pihamaalle, jonne oli satanut pehmeää valkeaa lunta. Kaikki oli valoisaa ja kaunista. He riemuitsivat ja tanssivat ja kertoivat Hiiri Hiukkaselle kokemuksistaan. Hiisien valta oli murtunut. Yksi kerrallaan sanoi toisille hyvästit ja lähti etsimään kotiaan. Hiirisarukset olivat tiiviisti toistensa luona. Niillä oli edessään pitkä, mutta hauska kotimatka. Mikään ei voisi enää niitä uhata, sillä he olivat oppineet, miten he selviytyisivät kaikista tulevista vaikeuksista: olemalla rohkeita ja auttamalla toinen toisiaan.

AIHE/TEEMA: KOTIINPALUU

16. tuokio

26.11.96

MITÄ	MITEN	MIKSI
VIRITTÄYTYMINEN Kokoontuminen	Istutaan piirissä. Ohjaaja huomioi nimeltä jokaisen. Kerrotaan kuulumisia	Miellyttävän ilmapiirin luominen
TOIMINTA: Seuraa johtajaa -sovellus	Jokainen keksii vuorollaan, missä ja miten hiirilapset joutuivat kulkemaan koti-matkallaan. Toiset tekevät perässä. Toimitaan hiirien rooleissa.	Yhdessä toimiminen, johtavan roolin kokeminen
Kotiinpaluu	Istutaan piiriin. Ohjaaja kertoo, kuinka hiirilapset tulivat kotiin. Ohjaaja ottaa äitihiiren roolin ja kyselee lapsilta matkan kokemuksia. Lapset hiirilasten rooleissa.	Kokemusten purkaminen Ryhmässä puhumisen rohkaiseminen
Riippukeinu	Kaksi aikuista sekä lapset keinuttavat kutakin lasta vuorollaan "niin kuin hiirivauvana"	Turvallisuuden kokeminen
LOPETUS: Roolin valitseminen seuraavan viikon kotiipaluujuhlaan	Ohjaaja kertoo, että äiti- ja isähiiri ovat päättäneet järjestää juhlat lasten kotiinpaluun kunniaksi. Juhlaan kutsutaan kaikkia hiisien vankeina olleita hiirilasten uusia ystäviä. Lapset valitsevat roolit ja ne kirjataan ylös. Aikuiset hankkivat seuraavaa tapaamista varten tarvittavat puvut ja varusteet.	Pukujen hankkimista varten
JÄLKITYÖSKENTELY: Aarekartan valmistaminen	Repiminen, rypistäminen, maalaaminen, kirjoittaminen ja piirtäminen	Kokemusten purkaminen Muisto matkasta