

”Hauskaa, opettavaista ja sellasta”

Lasten kokemuksia Eläinlasten elämää -pöytäteatterista sekä Onnellisten linnake -
toiminnallisesta lautapelistä

Satu Ikkala

Nina Tikkanen

Draamakasvatuksen aineopintojen
opinnäytetyö

Jyväskylän avoin yliopisto

Kesäkuu 2017

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 MIELENTERVEYS JA HYVINVOINTI	5
2.1 Lasten mielenterveystaidot	5
2.2 Mielenterveystaitojen osa-alueet	6
2.3 Hyvinvoinnin kasvattaminen	7
2.4 Hyvinvoinnin opettaminen koulussa	8
2.5 Oppilaiden osallisuus	10
3 DRAAMA JA KASVATUS	11
3.1 Draamakasvatus	11
3.2 Osallistava draama	14
3.2.1 Forumteatteri	15
3.3 Draamakasvattaja	16
3.4 Eläinlasten elämää -pöytäteatterimateriaali	17
3.5 Onnellisten linnake –toiminnallinen lautapeli	18
4 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUSAINEISTO	19
4.1 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa	19
4.2 Lapsinäkökulmainen tutkimus	21
4.2.1 Lasten havainnointi ja haastattelu	21
4.2.2 Draamakasvatuksen työtapana lapsinäkökulmaisena aineistonkeruumenetelmänä	23
4.3 Aineisto ja aineiston keruu	24
4.4 Tutkimuskysymykset	25
5 ELÄINLASTEN ELÄMÄÄ -TULOKSET	26
5.1 Lasten kokemuksia eläinlasten elämää -pöytäteatterimateriaalista	26
5.2 Lasten nimeämiä tunteita toimintakertojen loppuksi	26
5.3 Lasten nimeämät merkitykselliset hetket toiminnassa	28
5.4 Lasten käsityksiä oppimisesta pöytäteatterityöskentelyssä	28

6 ONNELLISTEN LINNAKE -TULOKSET	29
6.1 Lasten kokemuksia Onnellisten linnake -toiminnallisesta lautapelistä	29
6.2 Lasten nimeämiä tunteita toimintakertojen loppuksi	30
6.3 Lasten nimeämät merkitykselliset hetket toiminnassa	30
7 POHDINTA	31
7.1 Lasten kokemukset ja mielenterveystaitojen osa-alueet	31
7.2 Draaman loistavat mahdollisuudet	33
8 LÄHTEET	35
LIITE 1	
LIITE 2	

1 JOHDANTO

Opinnäytetyössämme tutkimme lasten kokemuksia Eläinlasten elämää -pöytäteatterista sekä Onnellisten linnake -toiminnallisesta lautapelistä. Materiaali on Suomen mielenterveysseuran julkaisemaa lasten ja nuorten mielenterveyden tukemiseen ja mielenterveystaitojen opettamiseen tarkoitettua materiaalia. Materiaalissa käytetään draaman toimintatapoja.

Lasten kokemuksia Suomen mielenterveysseuran tuottamasta aineistosta ei ole tutkittu aiemmin, vain aikuisten kokemuksista materiaalin käytöstä on tehty tutkimus. Mielestämme on tärkeää saada tietoa lasten omista kokemuksista, koska materiaali on suunnattu lapsille. Ajattelemme, että draaman menetelmin voi opettaa, tavoittaa ja käsitellä sellaisia asioita tai osa-alueita, joita ei muuten voi tavoittaa. Tekemisen kautta tapahtuva toiminta avaa syvemmän kokemuksen ja eläytymisen tason. Draama koskettaa jokaista osallistujaa henkilökohtaisesti kokemuksellisuuden kautta.

Uuden opetussuunnitelman yhtenä keskeisenä teemana on oppilaiden osallisuus. Mielenterveystaitojen opettaminen on myös osa uutta opetussuunnitelmaa. Draamalliset toimintatavat mahdollistavat aidon osallisuuden, koska draamassa myös opettaja on mukana oppimassa yhdessä oppilaiden rinnalla kanssaoppijana ja kanssakokijana.

Näkökulmana tässä opinnäytetyössä ovat lasten kokemukset käytettävästä materiaalista. Tutkimuksen lähestymistapa on fenomenologis-hermeneuttinen ja lasten kokemusten ja kokemusten saamien merkitysten tarkasteleminen. Tutkimusote on lapsinäkökulmainen. Olemme keränneet 2.- ja 5. luokkalaisten lasten kokemuksia käyttämällä draaman työtapoja ja haastattelemalla lapsia. Olemme kiinnostuneita myös lasten toimintaan liittämistä tunteista sekä heille merkityksellisistä hetkistä.

2 MIELENTERVEYS JA HYVINVOINTI

2.1 Lasten mielenterveystaidot

Maailman terveysjärjestön WHO:n (2010) määritelmän mukaan mielenterveys on hyvinvoinnin tila, jossa ihminen näkee omat kykynsä ja pystyy kohtaamaan elämään kuuluvia normaaleja haasteita ja selviytymään niistä. Mielenterveyden voimavaralähtöinen näkökulma käsittää mielenterveyden hyvinvointina: se on iloa, merkityksellisyyttä, itseluottamusta, hallinnan tunteita sekä myönteisiä ihmissuhteita. (Nurmi, Sillanpää & Hannukkala 2016, 18)

Suomen mielenterveysseuran Hyvää mieltä yhdessä –käsikirja määrittelee mielenterveyden elämäntaidolliseksi käsitteeksi. Sillä tarkoitetaan, että mielenterveys ymmärretään voimavarana, joka auttaa selviytymään arjessa, työskentelemään ja oppimaan uutta, tulemaan toimeen muiden kanssa sekä voimaan hyvin. Mielenterveys auttaa hallitsemaan ajoittaista ahdistusta sekä hyväksymään muutokset omassa elämässä. Ne ovat taitoja, joita jokainen voi oppia ja vahvistaa kaikissa elämän vaiheissa. Itsensä hyväksyminen, kyky tunnistaa ja ilmaista omia tunteita, pyrkimys toteuttaa omia päämääriä, taito olla vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, paineensietokyky, kyky sietää pettymyksiä ja menetyksiä, joustavuus ja kyky ratkaista ristiriitoja ovat kaikki mielenterveyttä. (Nurmi, Sillanpää & Hannukkala 2016, 18)

Nykyinen käsitys mielenterveydestä korostaa sen luonnetta uusiutuvana voimavarana. Mielenterveyttä tulee hoitaa ja vaalia. (Taipale 1998, 12-13) Emotionaalinen, psykologinen ja sosiaalinen hyvinvointi ovat kaikki mielenterveyden ulottuvuuksia. Mielenterveyttä voidaan tarkastella myös sen suoja- ja riskitekijöiden kautta. Suojatekijät pitävät yllä terveyttä ja vahvistavat päivittäistä hyvinvointia ja toimintakykyä sekä auttavat selviytymään vastoinkäymisissä ja kriiseissä. Ne tasoittavat ja vähentävät riskien vaikutusta ja vahvistavat tunnetta oman elämän hallinnasta. (Nurmi ym. 2016, 19-21)

Mielenterveyden edistäminen koulussa tarkoittaa mielenterveydelle hyödyllisten taitojen vahvistamista koko ikäluokassa ja koko yhteisön toimintamallien kehittämistä mielen hyvinvointia tukevaksi. (Nurmi ym. 2016, 21) Artikkelissaan Honkanen ym. (2010) kuvailevat lasten ja nuorten mielenterveyden tukemista. Heidän näkemyksensä mukaan hyvän mielenterveyden rakentuminen lapsuudesta aikuisikään on yhteiskunnan kehityksen kivijalka. Tarvitaan pitkäjänteistä yhteistyötä, jossa kouluterveydenhuollon ja perheen lisäksi tuetaan myös opettajia mielenterveyden edistämiseen, häiriöiden ehkäisyyn ja varhaiseen havaitsemiseen. Mielenterveyden suojelun näkökulmasta hyvä yhteistyö tukee lapsen kasvua hyvään aikuisuuteen ja alentaa kynnystä myös mielenterveysongelmien havaitsemiseen. Olennaista on luoda sellainen ympäristö ja ilmapiiri, jossa ongelmia ehkäistään ja mielenterveyttä suojataan arjessa. Lapsen fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kasvua ja kehitystä on tuettava. (Honkanen, Moilanen, Taanila, Hurtig & Koivumaa-Honkanen, 2010)

Koululla on monia mahdollisuuksia edistää mielenterveyttä. Toimintakulttuuri, joka tukee yhteistyötä ja aktiivista oppimista ja jossa on tukea antava ilmapiiri, edistää mielenterveyttä. Turvallinen, lämminhenkinen ja tukea antava luokkayhteisö, oppimisen ilo sekä koulun säännöllisyyttä ja rutiineja luova arki mahdollistavat niin taitojen harjoittelun kuin pettymysten käsittelynkin. Oppilaan emotionaalinen turvallisuus rakentuu ilmapiirissä, jossa hän saa kokea hyväksyntää. Aikuiset vahvistavat lapsen luottamusta itseensä ja kykyynsä selviytyä. (Nurmi ym. 2016, 22)

2.2 Mielenterveystaitojen osa-alueet

Mielenterveystaitoja harjoittelemalla ja niitä käyttämällä vahvistetaan mielenterveyttä. Hyvää mieltä yhdessä –julkaisussa (Nurmi ym. 2016) mielenterveystaidot jaotellaan kahdeksaan eri osa-alueeseen. Ensimmäisenä on hyvä arki, joka on hyvinvoinnin perusta. Toinen osa-alue ovat arvokkaat asiat elämässä. Mielenterveyttä tukee arvojen ja eettisten valintojen pohtiminen. Osallistuminen ja vaikuttaminen omiin ja yhteisön asioihin edistää elämänhallintaa ja hyvinvointia sekä vahvistaa tunnetta omasta merkityksellisyydestä. Kolmantena on itsetuntemus, joka on avain hyvinvointiin ja muiden kohtaamiseen. Hyvää itsetuntoa kehittää omien vahvuuksien tunnistaminen sekä itsensä kehittäminen. Ainutlaatuisuus on neljäs osa-alue. Mielenterveyttä vahvistavat arvostava

kohtaaminen ja jokaisen ainutlaatuisuuden kunnioittaminen. Viidentenä osa-alueena ovat tunnetaidot, tunteiden kohtaaminen ja hyväksyminen, jotka ovat keskeinen osa mielen hyvinvointia. Tunnetaidot ohjaavat käyttäytymistä ja vuorovaikutustilanteita. Kehon ja mielen viestien kuuntelu on kuudes mielenterveystaitojen osa-alue. Rauhoittuminen ja tietoinen läsnäolo ohjaavat omien tunteiden tunnistamiseen ja niiden hyväksyvään havainnointiin. Tietoinen itsensä kuunteleminen keventää mielen kuormitusta ja vahvistaa arjen voimavaroja. Seitsemäs osa-alue ovat kaveritaidot: ryhmään kuuluminen tukee lapsen mielenterveyttä. Hyvät vuorovaikutussuhteet auttavat luomaan ystävyys-suhteita ja toimimaan yhdessä toisten kanssa. Kahdeksantena osa-alueena ovat turvataidot ja selviytyminen. Mielenterveystaidot vahvistavat selviytymistä ja kykyä sietää arjen pettymyksiä.

2.3 Hyvinvoinnin kasvattaminen

Turvallinen yhteisö on hyvinvoinnin perusta (Niemi yms. 2016, 34). Turvallisuuden tunne on merkki hyvinvoinnista. Turvallisuuden tunteen kasvattamiseen ryhmässä sopii erinomaisesti yhdessä leikkiminen. Leikin avulla ja aikana opitaan paljon itsestä, toisista ja ympäristöstä. (Haapaniemi & Raina 2014, 78-81)

Hyvinvointi puolestaan on kukoistusta. Voidakseen kukoistaa, tulee jokaisen Keyesin (2005) määrittelemän hyvinvoinnin alueen, emotionaalisen, sosiaalisen ja psykologisen hyvinvoinnin, toteutua. Se, millaista tarinaa elämästään itselleen kertoo, on hyvinvoinnin kannalta ratkaisevaa. Oleellista on tietoisuus siitä, että voimme itse vaikuttaa hyvinvointiimme. Kasvun asenne, myönteiset tunteet ja toipumiskyky ovat luonnetaitoja, joissa kaikki voivat kehittyä. Luonteenkasvatus kehittää hyvinvointia. Luonne muovautuu perimän, kokemusten ja kasvatuksen vuoropuheluna. Luonteenkasvatus onkin tietoista taito-opetusta. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 24-39) Pahoinvoinnin poistaminen ei takaa hyvinvointia. Hyvinvointia lisäävät myönteinen käsitys itsestä sekä luottamus omiin mahdollisuuksiin. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 13-23).

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017, 17-18) nostavat esille opettajan ja oppilaan välisen myönteisen suhteen ja toiveikkaan ilmapiirin lähtökohtana molemminpuolisen hyvinvoinnin rakentumiselle. Hyvinvointi syntyy vuorovaikutuksessa ja kohtaamisissa, joissa on mahdollisuus

rakentaa luottamusta kahden ihmisen välille ja lisätä turvallisuuden kokemusta. Meillä jokaisella on taipumus tulla sellaisiksi, joiksi meitä innostetaan ja kannustetaan. Toimiiko sama myös hyvinvoinnin ja mielenterveystaitojen kanssa?

Ahtola (2017) kirjoittaa: ”Lasten ja nuorten mielenterveys rakentuu kasvu ympäristöjen vuorovaikutussuhteissa. Koulun tehtävä ei ole hoitaa lasten mielenterveyden ongelmia, mutta koulun arki ja vuorovaikutussuhteet voivat silti olla hoitavia. Kohtaaminen toisen ihmisen kanssa on kokemusmaailmamme ydin, ja kohtaamisia koulupäivä on täynnä. Ne voivat olla korjaavia, hyvää tekeviä, vanhaa ylläpitäviä tai vaurioittavia. Suomessa kaikki lapset käyvät koulua, ja mielenterveyden edistämistyötä kannattaa tietenkin tehdä siellä, missä lapset ovat. Mahdollisesti myös siihen, mitä kouluissa tapahtuu, on helpompaa vaikuttaa kuin koteihin.”

2.4 Hyvinvoinnin opettaminen koulussa

Perusteet hyvinvoinnin opettamiselle löytyvät vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman arvoperustasta ja oppimiskäsityksestä (POPS 2016, 15-17). Oppilas nähdään ainutlaatuisena ja arvokkaana juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. Yhtä tärkeä on kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2016, 15) mukaan oppilas rakentaa oppiessaan identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan sekä paikkaansa maailmassa. Samalla hän luo suhdetta itseensä, toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan, luontoon ja eri kulttuureihin. Perusopetuksen tehtävä on edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa.

Oppilaan kiinnostuksen kohteet, arvostukset, työskentelytavat ja tunteet sekä kokemukset ja käsitykset itsestä oppijana ohjaavat oppimisprosessia ja motivaatiota. Oppilaan minäkuva sekä pystyvyyden tunne ja itsetunto vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita oppilas asettaa toiminnalleen. (POPS 2016, 17)

Perusopetuksen tehtävänä (POPS 2016, 18) on ohjata oppilaita löytämään omat vahvuutensa ja rakentamaan tulevaisuutta oppimisen keinoin. Kouluilla on opetus- ja kasvatustehtävä. Oppilaiden oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemista tehdään yhteistyössä kotien kanssa. Koulu rakentaa oppilaiden myönteistä identiteettiä ihmisinä, oppijoina ja yhteisön jäseninä.

Perusopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä yhdessä inhimillisen ja sosiaalisen pääoman kanssa edistää yksilöllistä hyvinvointia.

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvataan seitsemän laaja-alaista oppimiskokonaisuutta, joiden tavoitteena on perusopetuksen tehtävän mukaisesti ja oppilaiden ikäkauden huomioon ottaen tukea ihmisenä kasvamista sekä edistää demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyden ja kestävän elämäntavan edellyttämää osaamista. Erityisen tärkeää on rohkaista oppilaita tunnistamaan oma erityislaatunsa, omat vahvuutensa ja kehittymismahdollisuutensa sekä arvostamaan itseään. (POPS 2016, 20)

Oppimiskokonaisuus Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot sisältää monia hyvinvoinnin kasvattamisen kohtia. Perusopetuksessa tuetaan oppilaiden luottavaista suhtautumista tulevaisuuteen. Siellä opetetaan myös ymmärtämään, että jokainen vaikuttaa toiminnallaan niin omaan kuin toistenkin hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen. Oppilaita kannustetaan huolehtimaan itsestä ja toisista, harjoittelemaan oman elämän ja arjen kannalta tärkeitä taitoja sekä lisäämään ympäristönsä hyvinvointia. Tavoitteena on, että oppilaat oppivat perusopetuksen aikana tuntemaan ja ymmärtämään hyvinvointia ja terveyttä edistävien ja sitä haittaavien tekijöiden sekä turvallisuuden merkityksen ja hakemaan niihin liittyvää tietoa. He saavat mahdollisuuden kantaa vastuuta omasta ja yhteisestä työstä sekä kehittää tunnetaitojaan ja sosiaalisia taitojaan. Oppilaat kasvavat huomaamaan ihmissuhteiden ja keskinäisen huolenpidon tärkeyden. (POPS 2016, 22)

Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuurin kehittymistä ohjaavat periaatteet tukevat mielenterveystaitoja (POPS 2016, 26-31). Tavoitteena on luoda toimintakulttuuria, joka edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestäväää elämäntapaa. Yhdessä tekeminen ja osallisuuden kokemukset ovat yhteisöä vahvistavia. Mielen hyvinvointia edistävät yhteiset toiminnat sekä liikunta ovat opetussuunnitelman perusteiden mukaan luonteva osa jokaista koulupäivää.

2.5 Oppilaiden osallisuus

Kouluyhteisö on merkityksellinen kehitysyhteisö lapsille. Perustan lasten hyvinvoinnin edistämiseksi luo dialoginen vuorovaikutus ja yhteistyö vanhempien kanssa. Tämän lisäksi myös kouluyhteisön positiivinen, lämmin ilmapiiri, vuorovaikutus, vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sekä lasten ja nuorten mahdollisuus vaikuttaa ja osallistua koulun toimintaan sekä päätöksentekoon oman kehitysvaiheensa mukaisesti luovat perustan hyvinvoinnille. (Koivisto, Ojala & Rautakoski 2015)

Osallisuus määritellään YK:n lasten oikeuksien sopimuksen artiklassa 12 siten, että lapsella on oikeus vapaasti ilmaista näkemyksensä kaikissa itseään koskevissa asioissa ja ne tulee ottaa huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. Rouvinen-Wilenius & Koskinen-Ollonqvistin (2011, 50) määritelmän mukaan osallisuus on osallistumisen mahdollistama tunneperustainen ja yhteenkuuluvuuteen pohjautuva kokemus, jossa ihminen voi vaikuttaa itseään ja ympäristöään koskeviin asioihin ja toimia siinä aktiivisesti ja sitoutuneesti.

Koulussa lapsen osallisuuden kokemus koostuu oikeudesta saada tietoa itseä koskevista suunnitelmista, päätöksistä ja niiden perusteluista sekä mahdollisuudesta ilmaista mielipiteensä. Lasten omat äänet tulevat esille, kun lapset ovat kouluyhteisöissä mukana tutkimassa ympäristöä tai toimintaa ja heille tärkeät sekä merkitykselliset asiat tiedostetaan. On tärkeää ilmaista, että lapsia ymmärretään heidän oman tilansa ja mielen maiseman näkökulmasta. Tällöin lapsen viesteihin

reagoidaan nopeasti, johdonmukaisesti ja asianmukaisesti heidän aikomuksiaan oikein tulkiten. (Koivisto ym. 2015)

Osallisuus edistää lasten ja nuorten hyvinvointia. Kun lapsi saa osallistua oman kouluyhteisönsä toimintaan ja ilmaisee kokemuksiaan, hän saavuttaa psykososiaalisia taitoja. Lasten keskustellessa yhdessä heille tärkeistä asioista, he oppivat toinen toisiltaan ja saavat kokemuksen kuulumisesta johonkin yhteiseen. Samalla hän vahvistaa omaa ajatteluaan. Myönteisiä tunteita lisäävät positiivinen ja vastavuoroinen vuorovaikutus sekä vahvuuksien nimeäminen. Ne puolestaan vaikuttavat kognitiiviseen ajatteluun ja kykyyn omaksua asioita sekä toimia. Myönteiset tunteet auttavat ristiriitojen selvittelyssä ja tunteiden ilmaisussa. Ne vaikuttavat hyvinvointiin, terveyteen sekä elämässä pärjäämiseen. (Koivisto ym. 2015)

3 DRAAMA JA KASVATUS

3.1 Draamakasvatus

Draamakasvatus on kasvatuksellista, kulttuurista ja taiteellista toimintaa kasvatuksessa ja opetuksessa. Draamakasvatus käsitteenä kattaa kaiken draaman ja teatterin, joita koulussa sekä teatteri-ilmaisun opetuksessa hyödynnetään (Heikkinen 2005, 25). Se on osallistavan teatterin laji sekä taidekasvatuksen muoto, jossa keskitytään yhdessä toimimiseen eli prosessiin. Tarkoituksena ei ole ulkopuoliselle yleisölle esiintyminen vaan prosessin läpi käyminen ryhmässä ja siitä oppiminen.

Draamakasvatuksen oppimiskohteet ovat taiteesta oppiminen, sosiaaliset taidot sekä itsestä oppiminen. Taiteesta oppimisessa keskeistä on draaman tekemisen ja tietämisen taidot, sosiaalisten taitojen alueella keskiössä ovat yhteistyötaidot sekä empatian kehittyminen ja itsestä oppimisen alueella opitaan ilmaisemaan ajatuksia ja tunteita sekä opitaan asioita omasta itsestä. (Toivanen 2014, 15)

Kasvatuksellisessa toiminnassa draamakasvatus nähdään työtapana ja oppimismenetelmänä, kun tarkastellaan oppijan ja opittavan asian välistä kokemuksellista suhdetta. Opitaan draaman avulla ja draaman kautta. Kulttuurisena toimintana draamakasvatus on sekä kulttuurin oppimista, että kulttuurista oppimista. Draamakasvatus toimii kulttuurin kenttänä kasvatuksessa ja opetuksessa, tarkoituksena on tehdä oppijat tietoisiksi ympäröivästä maailmasta. Kulttuuri rakentuu yhteisöllisyydelle, osallistumiselle ja vuorovaikutukselle ja nämä ovat myös draamakasvatuksen perusta ja voimavara. Ihminen on aina häntä ympäröivän kulttuurin tuote. Parhaimmillaan draamakasvatuksessa voidaan luoda uutta kulttuuria, kun oppija ryhmässä käy läpi omia ja muiden käsityksiä ympäröivästä todellisuudesta. Tällöin oppijan omat arvostukset ja asema yhteiskunnan jäsenenä ja toimijana avautuvat hänelle sekä ryhmälle tarkasteltaviksi. Opittavan asian näkyväksi tekeminen on avainasemassa. Draamakasvatukseen oleellisesti kuuluva leikki ja leikillisuus ovat myös yksi kulttuurin ilmenemismuoto. (Heikkinen 2005, 26-28)

Draamakasvatus on ennen kaikkea ryhmäprosessi, jossa oppijat oppivat ryhmässä ja ryhmästä. Draamakasvatuksen keskiössä on vuorovaikutteisuus, joka rakentuu ryhmän ideoille, pohdinnoille ja toiminnalle (Toivanen 2014, 12). Draamassa opitaan leikin ja roolien kautta itsestä, yhteiskunnasta ja ryhmästä. Draamassa oppiminen on vuorovaikutteista ja yhteisöllistä oppimista. Tärkeitä ovat oppijan omat sekä muiden tarinat, omien tarinoiden esille tuominen sekä toisten tarinoiden kuuntelu. On uskaltauduttava fiktion, heittäytyttävä leikkiin tosissaan, kuitenkin niin että samalla tiedostetaan, että leikitään. Fiktiossa tapahtunut on fiktion todellisuutta ja roolissa tehty on roolihahmon teko. Draaman maailmasta poistuttua tapahtumia ja tekoja analysoidaan ryhmän kesken, jolloin syntyy mahdollisuus asioiden ja tapahtumien tarkasteluun. Draamassa ei aina ole olemassa oikeaa ja väärää, joskus asiat jäävät avoimiksi ja oppijan on oman itsensä ja omien käsitystensä kautta prosessoitava oppimaansa. Tällöin oppija on oman oppimisensa keskiössä. Ryhmä tukee tätä oppimista tutkimalla ja analysoimalla fiktion ja toden välistä vuorovaikutusta. Oppimisella on aina jokin tavoite, opettaja ohjaa ryhmää tähän päämäärään tietäen miten ja millä keinoin siihen päästään. (Heikkinen 2005,38)

Draamakasvatus on mahdollisuuksien tila taiteen ja kasvatuksen välissä. Tässä tilassa oppija voi luoda uusia ja vaihtoehtoisia näkökulmia omaan ja ympäröivän yhteiskunnan asenteisiin ja toimintatapoihin. Draamakasvatuksen kautta voidaan oppia ymmärtämään itseä ja ympäröivää maailmaa. Se luo mahdollisuuden tutkia maailmoja, jotka ovat oppijalle vieraita ja joihin hän ei

omassa elämässään muuten voi tutustua. Draamakasvatuksessa on myös mahdollista kokea ja elää asioita sekä tunteita, joita oppijan omassa elämismaailmassa ei esiinny. (Heikkinen 2005, 39)

Draamassa opitaan kokemusten kautta. Pelkkä kokemus ei kuitenkaan aina johda oppimiseen vaan kokemuksia on analysoitava. Oppija voi näiden kokemusten ja niistä käydyn keskustelun kautta muokata käsitystä itsestään, ryhmästä ja sosiaalisesta todellisuudesta. Voidaan oppia vaihtoehtoisia ratkaisumalleja ja toimintatapoja. Oppia ymmärtämään toisia ja toisten tapaa elää ja toimia. (Toivanen 2014, 13)

Roolit draamassa luovat mahdollisuuden tarkastella tunteita ja tapahtumia toisten näkökulmasta. Toisaalta oppija on roolissa, toisaalta omana itsenään, syntyy oppijan ulkoisen ja sisäisen maailman välinen tila. Tätä roolissa ja omana itsenä toimimisen vuorovaikutusta kutsutaan mahdollisuuksien tilaksi, jossa voi tapahtua mitä vain, ilman että sitä on todellisuudessa tapahtunut. Draaman oppimispotentiaali on juuri tässä, että voidaan toimia kahdessa todellisuudessa samanaikaisesti, fiktiivisessä sekä todellisessa maailmassa. Tätä kaksoisnäkökulmaa kutsutaan esteettiseksi kahdentumiseksi (Toivanen 2014, 11). Esteettinen kahdentuminen avaa mahdollisuuden kokea ja tehdä asioita, joita omassa elämässä ei todellisuudessa voi tapahtua tai kokea. Se myös avaa mahdollisuuden tarkastella omia asenteita ja toimintamalleja sekä muuttaa niitä. Draamassa voidaan toimia vallasta vapaana, eli todellisen elämismaailman sosiaaliset rajat eivät rajoita draamassa tapahtuvaa toimintaa (Heikkinen 2005, 35).

Esteettinen kahdentuminen tarkoittaa todellisuuden ja fiktion elävää suhdetta. Kahdentuminen tapahtuu roolissa, tilassa sekä ajassa ja kaikkea tätä leimaa sosiaalisuus. Syntyy tietoisuus siitä, että roolissa en ole minä, vaikka se olenkin minä (fyysisesti). Fiktion aika on fiktion aikaa, ei reaaliaikaa ja fiktion todellisuus on fiktion todellisuutta. Tästä tietoisuudesta ja sopimuksesta syntyy leikin ja draaman jännite. Jännite syntyy osin kysymyksistä, joita draamassa on ja osin vastauksista joita kysymyksiin saadaan. Esteettinen kahdentuminen on siirtymistä mahdollisuuksien tilaan, jossa sosiaalinen ja fiktiivinen todellisuus katoavat ja syntyy välitila, tämä välitilan olemassaolo on esteettisen kahdentumisen edellytys. (Heikkinen 2005, 43-48) Draamakasvatuksessa juuri esteettinen kahdentuminen nähdään oppimisen mahdollistajana. Rooli ja fiktio rakennetaan yhdessä ja ryhmä voi muuttaa ja kehittää niitä tutkiakseen itselleen merkityksellisiä asioita (Toivanen 2014,

11).

Oppiminen draamassa perustuu yhdessä koettuun ja jaettuun ryhmäprosessiin. Oppimisen merkityksellisyys syntyy draaman muodosta, draaman täytyy koskettaa osallistujiaan ja sillä tulee olla joku kosketuspinta heidän omaan elämysmaailmaansa. Näin draamassa luodut ja tutkitut merkitykset lisäävät osallistujan ymmärrystä itsestä sekä ympäröivästä maailmasta.

3.2 Osallistava draama

Osallistava draama on yksi draamakasvatuksen genreistä. Osallistava draama on tutkimista, tekemistä, osallistumista sekä vastaanottamista. Siinä tutkitaan draaman avulla ja kautta jotain asiaa, teemaa tai ilmiötä. Osallistavassa draamassa opettaja luo kehykset, joiden puitteissa toimitaan ja joissa draamaa luodaan. Draamaa tehdään ryhmää varten, ryhmä omistaa yhdessä opettajan kanssa tekemänsä draaman. Keskeistä on toiminta ja osallistuminen. (Heikkinen 2005, 75-76)

Osallistava draama jakautuu ala-genreihin, niitä ovat Heikkisen (2005, 76) mukaan draamaleikki, tarinankerronta sekä prosessidraama. Draamaleikki perustuu lasten omaan roolileikkiin, draamakasvatuksessa lasten luontaista kykyä leikkiä voidaan hyödyntää erilaisten asioiden tutkimiseen leikkimällä yhdessä tutkittavia asioita. Tarinankerronnassa kerrotaan tarinoita yksin tai pienryhmässä. Tarinankerronnan avulla voidaan oppia kerronnan kieliopista sekä jakaa tarinoita toisille. Prosessidraama on draamaopetusjakso, missä jotain asiaa tutkitaan draamallisesti. Siinä luotavat draamat ovat oppimisalueita, joita tutkitaan vuorottelemalla toimintaa fiktiossa ja keskustelua todellisessa elämismailmassa.

Osallistavassa draamassa ryhmä luo yhdessä opettajan kanssa fiktiivisen maailman, jonka sisällä työskennellään. Asioita tutkitaan, etsitään merkityksiä ja luodaan uusia sekä leikitään tutkittavilla asioilla. Opetellaan ottamaan rooli ja toimimaan roolissa, tarkastellaan tutkittavaa teemaa toisen silmin. Haetaan uusia näkökulmia sekä analysoidaan yhdessä koettua. Keskeisenä energiana prosessissa toimii leikillisuus. Draamaprosessissa leikillisuus on vakavaa leikillisyyttä, jossa leikkijät tietävät leikkivänsä, mutta yhteisestä sopimuksesta tekevät sen tosissaan. Vakava leikillisuus luo toimintaan draamallisen jännitteen sekä pitää prosessin kasassa. (Heikkinen 2005, 76)

3.2.1 Forumteatteri

Forumteatteri on yksi osallistavan teatterin muoto. Forumteatterin kehittäjä on brasilialainen Augusto Boal. Keskeinen ajatus ja lähtökohta Forumteatterissa on taiteen ja teatterin voimaannuttava vaikutus yksilölle ja yhteisölle. Pyrkimyksenä on tunnistaa yhteisöön tai yksilöön kohdistuvaa sortoa sekä parantaa sortoa kokevan asemaa. Forumteatterissa yleisö ei ole passiivinen vastaanottaja vaan sen tehtävänä on olla aktiivinen ja keskusteleva osallistuja. (Pekkinen 2011)

Forumteatteri esityksessä on aina teema, jota käsitellään. Esitykset pohjautuvat tosielämässä kohdattuihin tilanteisiin ja niissä ilmeneviin epäkohtiin. Teemaa käsitellään konfliktin kautta. Usein esitys loppuu kohtaukseen, jossa on selvä konflikti tai väärin kohdeltu päähenkilö. Tarkoituksena on nostaa esiin päähenkilön ongelma sekä toisten roolihenkilöiden vaikutus siihen. (Toivanen 2015, 197)

Yleisön ja esiintyjien välillä toimii jokeri, hänen tehtävänä on kertoa yleisölle mistä forumteatterissa on kyse ja mikä on katsojien rooli esityksessä. Ensimmäisen katselukerran jälkeen esitys näytetään uudelleen, jokeri kertoo katsojille, että heillä on mahdollisuus keskeyttää esitys, milloin tahansa ja ehdottaa toisenlaisia ratkaisuja tilanteeseen. Yleensä muutoksia tehdään vain yhden henkilön toimintaan kerrallaan. Kokeilun ja siitä käydyn keskustelun jälkeen palataan esitykseen ja pohditaan, kuinka katsojien ehdottama muutos vaikutti henkilön toimintaan. Jokeri pitää huolen siitä, että yleisön ehdotukset pysyvät asetetuissa tavoitteissa, eli sorretun tilanteen parantamisessa. Jokeri huolehtii tarkentavien kysymysten avulla siitä, että näyttelijät saavat katsojien ehdotuksista tarpeellisen määrän tietoa, jonka pohjalta toimia. (Toivanen 2015, 197-200)

Katsojien on myös mahdollista pelkkien ehdotusten lisäksi ottaa jonkun roolihenkilön paikka näytelmässä. Katsojat voivat toimia välillä näyttelijöinä, jolloin he toimivat katsoja-näyttelijöinä. Yleisö koettaa muuttaa esitettyä todellisuutta ehdotuksillaan. Forumteatterissa oikeiden vastausten sijaan keskeistä on oikeiden kysymysten esittäminen. Tarkoituksena ei ole löytää yhtä oikeaa ratkaisua vaan tutkia, kuinka erilaiset ratkaisut vaikuttavat roolihenkilöihin sekä tilanteisiin (Toivanen 2015, 179-180).

Usein forumteatterityöskentely jakautuu kolmeen työvaiheeseen. Ensimmäinen vaihe on ennakkotyöskentely valitun teeman pohjalta. Esitykseen osallistuva ryhmä saa ennakkotyöskentelyyn sopivaa materiaalia, jota käsitellään joko itsenäisesti kirjallisena

työskentelynä, ryhmissä tai koko ryhmän keskusteluna. Ennakkotyöskentely virittää aiheeseen ja antaa valmiuksia osallistumiseen esityksen aikana. Toisessa vaiheessa osallistuva ryhmä osallistuu Forumteatteriesitykseen katsoja-näyttelijöinä, jolloin heillä on mahdollisuus ottaa kantaa tapahtumiin antamalla ehdotuksia näyttelijöille sekä toimia itse rooleissa. Kolmas työskentelyvaihe on jälkityö, sen tarkoituksena on syventää nähtyä esitystä ja käsiteltävää teemaa. Jälkityö tapahtuu ryhmässä esityksen jälkeen, keskustelua ja pohdintaa voidaan jatkaa kahdella tasolla, voidaan pohtia näytelmän henkilöitä ja näytelmän tapahtumia tai voidaan kohdistaa pohdinta ryhmänjäsenten omaan elämään. (Toivanen 2015, 199-200) Eläinlasten elämää - pöytäteatterimateriaalissa forumteatterin kaikki kolme työvaihetta olivat saman työskentelykerran sisällä.

3.3 Draamakasvattaja

Draamakasvattaja on sekä oppimisen ohjaaja että opastava kanssaoppija, hän rikkoo perinteisen opettaja-oppilas asetelman uskaltautumalla leikkiin ja draamaan yhtenä toimijana ryhmässä (Toivanen 2014, 36). Draamakasvattaja on samanaikaisesti sekä kasvattaja että taiteilija. Kasvattajana hän ohjaa ryhmää taiteelliseen oppimiseen, taiteilijana hän on teatterin tekijä, joka osaa ohjata esittävää, soveltavaa ja osallistavaa draamaa. Draamakasvattaja on dramaturgi, draamatyön kehittäjä sekä tutkija. Hän opettaa ryhmälle draamallista kielioppia, sekä tarjoaa ryhmälle välineitä tuoda äänensä kuuluviin ja tutkia syntyneitä merkityksiä yhdessä ryhmän kanssa (Heikkinen 2005, 176).

Draamakasvattaja tuntee teoriaa kasvatuksen, draamakasvatuksen ja teatteritaiteen puolelta, lisäksi hänen on kyettävä soveltamaan tätä teoriaa käytäntöön. Hän hallitsee draamakasvatuksen tietorakenteet sekä osaa suunnitella draaman maailmoja eli oppimisympäristöjä. (Heikkinen 2005, 178-179)

Draamakasvattajan tehtävä on opettaa draaman kielioppia, Heikkisen (179) mukaan kyse on tavasta ”ajatella teatteriksi” ja ”ajatella toimien”. Draamakasvattaja kannustaa omalla esimerkillään osallistumaan ja toimimaan yhdessä. Draamatoiminnan edellytyksenä on arvostava ja turvallinen ilmapiiri. On draamakasvattajan tehtävä ja hänen vastuullaan huolehtia, että ilmapiiri rakentuu sellaiseksi, että kaikki uskaltavat olla mukana toiminnassa (Toivanen 2014, 37). Luottavainen ja turvallinen ilmapiiri lisää myös ryhmän sitoutumista työskentelyyn. Työvälineenä tässä draamakasvattaja käyttää draamasopimusta, se määrittelee työskentelyn rajat ja suuntaa toimintaa.

Sopimus on kahdensuuntainen eli sekä ryhmänjäsenet että ohjaaja sitoutuvat siihen. (Heikkinen 2005, 187).

Draamak kasvattaja on oppimisen ohjaaja, hänen tärkein tehtävänsä on aktivoida oppilaat tutkimaan ja etsimään uutta tietoa. Hän on myös organisoija, hänen tehtävänsä on luoda puitteet, jotka edesauttavat jokaisen oppijan yksilöllisiä oppimisprosesseja sekä suunnitella ja tukea ryhmän toimintaa. (Heikkinen 2004, 180-181) Draamak kasvattajan on oltava aktiivinen ja kokonaisvaltaisesti läsnä sekä sitoutunut työskentelemään ryhmän kanssa. Hänen tehtävänsä on saada ryhmä innostumaan työskentelystä ja pitää draama elossa (Toivanen 2014, 38). Tärkeää on haastaa ryhmä dialogiin sekä draaman sisällä, että ulkopuolella. Draamak kasvattaja ohjaa ryhmää vakavaan leikkiin, näin draaman maailmoista tulee merkityksellisiä ja niiden avulla ja kautta opitaan. (Heikkinen 2014, 181)

Draamak kasvattajalla tulee olla selkeä käsitys siitä, mihin draamatyöskentelyllä pyritään. Toiminnan tavoite tulee esittää kullekin ryhmälle heidän tasolleen sopivalla tavalla. Ohjaajan tehtävänä on käynnistää työskentely sekä pitää toimintaa käynnissä. (Toivanen 2014, 48) Ohjaaja kuuntelee ryhmää, antaa mahdollisuuksia tehdä aloitteita, valita, tutkia, tehdä johtopäätöksiä sekä ilmaista ajatuksia. Kuuntelemisen ja kommunikaation tulee olla sensitiivistä, ohjaajan täytyy kyetä tulkitsemaan ryhmän reaktioita sekä muuttamaan toimintaa tarvittaessa. Hänellä tulee olla moraalinen intuitio siitä, kuinka pitkälle draamatilanteessa voidaan edetä. (Toivanen 2014, 39)

Draamatoimintaan kuuluu osana spontaanius, kommentointi, häly ja melu, näihin draamaohjaajan on totuttava. Tärkeää on olla herkkä tilanteille, joustava ja huumorintajuinen. Toiminnan etenemisestä ja siinä syntyviä ratkaisuja ei koskaan voi tietää etukäteen ja tässä juuri piilee draaman viehätys, mikä vain on mahdollista. Onnistuakseen draamatyöskentelyssä on ohjaajan hyväksyttävä tämä keskeneräisyys. (Toivanen 2014, 49)

3.4 Eläinlasten elämää -pöytäteatterimateriaali

Eläinlasten elämää – mielenterveystaitoja pöytäteatterin keinoin (Nurmi & Turunen 2014) on Suomen Mielenterveysseuran kehittämä materiaali lasten mielenterveyden edistämiseen. Pöytäteatteriaineisto on kehitetty Turvallisin mielin ja Mielenterveystaidot alakouluun -hankkeiden yhteistyönä vuosina 2012-2014. Materiaali on tarkoitettu varhaiskasvatuksessa ja alakouluissa toimiville kasvattajille ja opettajille lasten mielenterveystaitojen opettamiseen ja tukemiseen.

Aineistoon kuuluu tarinavihko sekä kuusi pöytäteatterihahmoa. Pöytäteatterihahmot ovat eläimiä ja pöytäteatterin tarinat sijoittuvat metsään, jossa eläimet perheineen asuvat. Tarinat ovat helposti lähestyttäviä arkisia tapahtumia eläinlasten elämästä. Pöytäteatterityöskentelyssä eläinlasten välisiä tapahtumia selvitetään roolityöskentelyn avulla, jossa lapset pääsevät harjoittelemaan erilaisia arjessa tarvittavia mielenterveystaitoja. Olennaista työskentelyssä on ohjaajan ja lasten välinen luottamus, vuorovaikutus sekä yhdessä ihmetteleminen. Tarkoituksena on rohkaista lapsia eettiseen pohdintaan mm. oikeasta ja väärästä sekä reilusta tavasta toimia.

Pöytäteatterituokiot alkavat leikillä, joka virittää osallistujat käsiteltävään teemaan. Alkuleikin jälkeen ohjaaja esittää pöytäteatterikohtauksen, joka päättyy konfliktitilanteeseen.

Pöytäteatterityöskentely perustuu forumteatterin työtapaan, jossa valittua teemaa käsitellään konfliktin kautta. Nähtyä pöytäteatterikohtausta käsitellään yhdessä keskustelemalla, siitä mitä nähtiin, mitä tapahtui ja miten olisi pitänyt toimia ja miksi. Lapset saavat ehdottaa ja kokeilla mahdollisia ratkaisuja tilanteeseen roolityöskentelyn avulla yhdessä ohjaajan kanssa. Tuokioiden lopuksi tehdään vielä harjoitus tai leikki, joka kokoaa työskentelyn ja antaa lapsille konkreettisen esimerkin kuinka opitun taidon voi viedä mukanaan omaan arkeen.

3.5 Onnellisten linnake -toiminnallinen lautapeli

Onnellisten linnake (2014) on toiminnallinen lautapeli 3.-6.-luokkalaisille, joka on laadittu Suomen Mielenterveysseurassa työkaluksi mielenterveyttä tukevien taitojen vahvistamiseen Mielenterveystaidot alakouluun -hankkeessa. Pelissä harjoitellaan viittä eri mielenterveystaitoa: tunnetaitoja, kaveritaitoja, arjenhallintaa, omien vahvuuksien nimeämistä ja toisten itsetunnon tukemista sekä tutustutaan rauhoittumisen tapoihin ja keinoihin purkaa stressiä. Peliä pelataan joukkueissa.

Peli perustuu tarinaan Onnellisten linnakkeen yksinäisestä kuninkaasta, joka ei enää jaksa ylläpitää saaren Majakkatornin ikuista liekkiä. Videoklipit johdattavat pelaajat tarinaan. Pelaajien tehtävänä on huolehtia liekin palamisesta, ettei saari tuhoudu, kerätä avaimia Majakkatorniin ja pelastaa

kuningas. Pelin aikana selviää myös Onnellisten linnakkeen salaisuus: miten olla onnellinen eli miten elää hyvää elämää.

Peliä pelataan viisi kertaa 60-90 minuuttia kerrallaan. Kullakin pelikerralla joukkueet lähtevät torilta ja siirtyvät linnakkeen eri tiloihin suorittamaan tehtäväkorttien tehtäviä. Eri pelikerroilla pelataan eri tiloissa, jokainen joukkue käy kaikissa viidessä mielenterveystaitoa vahvistavassa tilassa. Tilat ovat Itsetunnon valtaistuinsi, Houkutusten puutarha, Tunteiden labyrintti, Ihmissuhteiden tyrmä sekä Levon paviljonki. Viimeisellä pelikerralla yksi joukkueista pääsee Majakkatorniin ja pelastaa kuninkaan sekä voittaa pelin.

4 TUTKIMUSMENETELMÄ JA TUTKIMUSAINEISTO

4.1 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa

Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia. Kokemus muotoutuu merkitysten mukaan. Hermeneuttinen tutkimus ei pyri löytämään yleisiä säännönmukaisuuksia yleistämällä yksittäistapauksista, vaan on kiinnostunut myös ainutkertaisesta ja ainutlaatuisesta. (Laine 2001, 26-28) Hermeneutiikka tarkoittaa teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Hermeneuttinen lähestymistapa pyrkiikin tulkintaan ja ymmärtämiseen. Ymmärrämme maailmaa ja toisia ihmisiä omien kokemustemme ja ymmärryksemme valossa. Fenomenologiseen tutkimukseen hermeneuttista lähestymistapaa tarvitaan tulkinnan tarpeen takia. (Laine 2001, 29)

Fenomenologis-hermeneuttinen metodi tarkoittaa ajattelutapaa ja tutkimusotetta. Sitä ei voi määritellä tarkasti eikä sille voi määritellä säännönmukaista aineiston käsittelytapaa. Jokaisessa tutkimuksessa tutkija, tutkittava ja tilanne ovat erityislaatuisia. Tärkein on toimia niin, että saavuttaisimme toisen kokemuksen ja hänen ilmaisunsa merkitykset mahdollisimman autenttisina (Laine 2001, 31)

Tutkijalla on esiymmärrys, eli oma luontainen tapansa ymmärtää tutkimuskohde jonkunlaisena, jo ennen tutkimusta. Fenomenologisella ja hermeneuttisella tutkimuksella on kaksitasoinen rakenne. Perustaso muodostuu tutkittavan koetusta elämästä ja esiymmärryksestä. Toisella tasolla on itse tutkimus, joka puolestaan kohdistuu ensimmäiseen tasoon. Tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä tekemään tunnettu tiedetyksi. Merkitysten ymmärtämisen lähtökohtana on tulkitsijan ja tulkittavan yhteinen ja tuttu, se luo perustan mahdollisuudelle ymmärtää yleisemmin toisia ja myös tulkita heidän kokemuksiaan ja ilmaisujaan. (Laine 2001, 30-31)

Tutkimusta tehdessä tulisi osata tunnistaa erilleen tutkijan oma tapa ja toisen tapa ymmärtää maailmaa. Kriittisyys omia tulkintoja kohtaan ja reflektiivisyys omien lähtökohtien tunnistamiseksi ja niiden tiedostamiseksi kuuluvat tutkimukseen ja auttavat pääsemään tutkimukselliselle tasolle. Erityisen merkityksellistä fenomenologiassa on tutkimuskohdetta ennakoita selittävien mallien tiedostaminen. (Laine 2001, 33)

Laine (2001, 34-35) tarkoittaa hermeneuttisella kehällä tutkimuksellista dialogia aineiston kanssa. Tavoitteena on vapautua tutkijan oman perspektiivin minäkeskeisyydestä. Hermeneuttisen kehän kulkeminen pitää yllä tutkijan kriittistä tietoisuutta omasta rajoittuneesta subjektiivisuudestaan. Se on liikettä aineiston ja oman tulkinnan välillä. Kriittisen reflektion kautta pääsemme kerta toisensa jälkeen lähemmäs todellista ymmärtämistä. Tutkija tekee jo välittömiä tulkintoja katsellessaan ja kuunnellessaan haastateltavaa. Näistä pyritään pääsemään irti kriittisen ja reflektiivisen asenteen avulla. Tutkijan tehtävänä on koetella omia tulkintaehdotuksiaan uudelleen ja uudelleen aineiston parissa. Tavoitteena on löytää se, mitä tutkittava on tarkoittanut. (Laine 2001, 34-35)

Hermeneuttinen lähestymistapa on tässä tapauksessa tapamme tutkia. Tutkimuksen edetessä tutkimusongelmat ja tulkinnat hermeneuttisen kehän tavoin tarkentuvat ja ymmärrys tutkimuskohteesta lisääntyy. Hermeneuttinen lähestymistapa auttaa tutkijaa erottamaan tutkimuskohteensa ja oman tapansa ajatella toisistaan.

Tutkimuksemme eteni fenomenologisen tutkimuksen tapaan vaiheittain (Laine 2001, 37-43). Se alkoi esiymmärryksemme kriittisestä reflektiosta ja reflektio jatkui koko tutkimuksen ajan. Aineiston hankinnan jälkeen luimme aineiston ja hahmottelimme kokonaisuuden. Seuraavaksi

pyrimme kuvaukseen siitä, mitä aineistossa on sanottu. Tavoitteena oli nostaa tutkimuskysymyksen näkökulmasta esiin olennainen ja kuvata se luonnollisella kielellä. Syntynyt kuvaus toimi perustana tutkimuksen seuraaville vaiheille. Analyysivaiheessa aineiston merkitykset jäsentyivät merkityskokonaisuuksiksi. Synteesivaiheessa loimme kokonaiskuvan tutkittavasta ilmiöstä viemällä merkityskokonaisuudet yhteen ja arvioimalla niiden välisiä suhteita. Viimeisessä vaiheessa arvioimme uuden tiedon käytännöllisiä sovelluksia ja pohdimme kehittämisideoita.

4.2 Lapsinäkökulmainen tutkimus

4.2.1 Lasten havainnointi ja haastattelu

Käytimme tutkimuksessa yhtenä tutkimusmenetelmänä havainnointia. Keräsimme tietoa lasten kokemuksista havainnoimalla lapsiryhmää sekä yksittäisiä lapsia. Tutkimusmenetelmänä havainnointi eroaa arkisesta havainnoinnista. Arkielämässä havainnoimme ymmärtääksemme näkemäämme ja kokemaamme, tieteellisessä havainnoinnissa pyritään saamaan aineistoa tietyn ilmiön tai ongelman eri tekijöistä. Oleellista tieteellisessä havainnoinnissa on tiedostaa havainnointiin vaikuttavat tekijät, tutkijan aiemmat havainnot ja kokemukset vaikuttavat uusiin havaintoihin. Lisäksi tieteellisessä havainnoinnissa ajattelu ja ”järki” ohjaavat arkihavainnointia enemmän, sitä mitä ja miten havaintoja tehdään. (Grönfors 2001, 124)

Havainnointimme oli osallistuvaa havainnointia. Tutkijoina olimme itse aktiivisina osallistujina työskentelyssä, jota ohjasimme ja havainnoimme. Osallistuessaan tutkija tekee havaintoja oman roolinsa avulla. Siksi on tärkeää, että tutkija tiedostaa roolinsa ja osallistuu esittämättä mitään, omana itsenään. Havainnointiin ja osallistumiseen perustuvassa tutkimuksessa oleellista on tutkijan ja tutkittavien välinen vuorovaikutus (Grönfors 2001, 139). Tavoitteena on tilanne, jossa tutkijan läsnäoloon ei kiinnitettäisi suurempaa huomiota, vaan hän pystyisi havainnoimaan sekä osallistumaan luontevasti havainnoitavan ryhmän toimintaan yhtenä ryhmän jäsenenä. (Grönfors 2001, 131)

Tässä tutkimuksessa osallistuminen oli tietoista ja lapsille kerrottiin tutkimuksen alussa, että heitä havainnoidaan työskentelyn aikana ja että havaintoja käytetään tutkimuksessa. Tutkimukseen

osallistuminen oli vapaaehtoista ja myös lapsilta itseltään pyydettiin suostumus tutkimukseen. On eettisesti oikein informoida tutkittavia siitä mitä havainnoidaan, mikä on tutkimuksen tavoite sekä mihin tutkimuksesta saatua tietoa käytetään (Grönfors 2001, 133).

Lapset ja heidän kokemustensa tutkiminen vaatii tutkimukselta monipuolisia tiedonkeruumenetelmiä. Mielestämme havainnointi ja siihen liittyvä osallistuminen on toimiva tapa kerätä tietoa lasten kokemuksista, kun asiat nähdään niiden oikeissa yhteyksissä, kytkeytyy tieto paremmin sen kontekstiin. Havainnointi antaa myös sellaista yksityiskohtaista ja monipuolista tietoa tutkittavasta asiasta, jota ei ole mahdollista saada millään muulla menetelmällä (Grönfors 2001, 127).

Toisena tutkimusmenetelmänä käytimme haastattelua. Lasta tai lapsiryhmää haastateltaessa on haastattelijan otettava huomioon muutamia erityisesti lapsiin liittyviä seikkoja. Yksi näistä on koko tutkimusprosessin läpäisevä ajatus lapsiystävällisyydestä. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimukseen osallistuminen ei saa häiritä lapsen koulunkäyntiä eikä yöunia, osallistumisen tulisi olla mahdollisimman arkipäivästä ja mielellään myös hauskaa. Lisäksi haastattelussa on otettava huomioon lapsen kehitysvaihe sekä ilmaisun tyyli ja taito. (Aarnos 2001, 145) Havainnoinnin avulla saimme pohjatietoa haastattelua varten. Saimme tietoa lasten tavasta ilmaista itseään, heidän osallisuudestaan sekä heidän toimimisestaan osana ryhmää. Havainnointi oli myös osana haastattelua.

Tutkimuksen aikana lapsia haastateltiin jokaisen tapaamiskerran lopuksi kyselemällä heidän kokemuksistaan ja tunteistaan. Nämä haastattelut olivat ryhmähaastatteluita, joissa tarkoituksena oli saada lapset kertomaan omista kokemuksistaan, mutta myös kuuntelemaan toisiaan. Kuuntelemalla toisiaan lapset voivat rakentaa haastattelun aikana uusia ajatuksia sekä saavat mahdollisuuden tutustua toistensa kokemuksiin. Ryhmähaastattelussa on tärkeää, että haastattelija osaa ohjata lapsiryhmää, hänen tulee osata rohkaista lapsia keskusteluun, toistensa kuunteluun sekä vastavuoroisuuteen. Tutkijan on tärkeää osata haastattelun aikana metakuunnella ja -katsella tilannetta. Metakuuntelu sisältää lasten reaktioiden havainnoinnin, tuntevatko lapset tilanteen turvallisiksi, ovatko he avoimia keskustelussaan, onko heillä tarpeeksi aikaa ajatella ja prosessoida ajatuksiaan. (Aarnos 2001, 148-149)

Eläinlasten elämää -pöytäteatterimateriaaliin liittyen haastattelimme lapsia myös yksitellen. Tämä siksi, että halusimme antaa lapsille mahdollisuuden kertoa kokemuksistaan ja ajatuksistaan rauhassa ilman toisten lasten vaikutusta omaan ilmaisuun. Yksilöhaastattelussa haastattelutilanne pyrittiin tekemään mahdollisimman suotuisaksi, tunnelman lisäksi huomiota kiinnitettiin ulkoisiin tekijöihin. Haastattelulle varattiin rauhallinen, lapselle tuttu tila, lisäksi mukana oli pöytäteatterimateriaalia ja -rekvisiittaa, joita lapsi sai tutkia haastattelun aikana. Pöytäteatterimateriaalin tarkoituksena oli virittää lapsen ajatukset käsiteltävään asiaan, mutta myös auttaa lasta rentoutumaan ja keskittymään. (Aarnos 2001, 147) Viides luokkalaisia ei haastateltu tässä tutkimuksessa yksitellen, siksi Onnellisten linnaketta koskeva aineisto on suppeampi.

4.2.2 Draamakasvatuksen työtapana lapsinäkökulmaisena aineistonkeruumenetelmänä

Lapsinäkökulmaisella tutkimuksella tarkoitetaan tutkimusta, jossa haetaan lasten kokemuksia, näkökulmia, painotuksia ja tapoja ilmaista asioita. Lapsinäkökulman vaikutus näkyy koko tutkimusprosessin ajan, mm. aineistonkeruussa ja tutkimusmenetelmän valinnassa. Lapset ilmaisevat itseään usein eritavoin kuin aikuiset ja käyttävät myös muita ilmaisutapoja kuin kieltä. Heille on ominaista leikki, leikillisuus, toiminnallisuus, ihmettely, kokeileminen ja huumori. Tutkittaessa lapsia tutkijan haasteena on löytää sellaisia toimintatapoja ja tutkimusmenetelmiä, jotka antavat monenlaisille lapsille mahdollisuuden kertoa maailmoistaan. Tutkijan tulee huolehtia siitä, ettei hän asetu määrävään asemaan vuorovaikutuksessa vaan hänen tulee toimia draamakasvattajan tavoin ja ihmetellä yhdessä lapsen rinnalla. (Karlsson 2009)

Pohtiessamme lapsinäkökulmaisia aineistonkeruumenetelmiä tutkimukseemme, halusimme lisätä perinteisten menetelmien rinnalle draamakasvatuksen työtavan aineistonkeruumenetelmäksi. Draaman työtapojen ja tekniikoiden tarkoituksena on antaa osallistujille mahdollisuus tarkastella omia ajatuksiaan, tunteitaan ja ymmärrystään suhteessa toisiin ryhmän jäseniin sekä omiin kokemuksiin tehdystä draamasta (Owens & Barber 2010, 22). Koska tarkoituksenamme on tutkia lasten kokemuksia materiaalista, pohdimme erityisesti sellaisia työtapoja, joissa omien kokemusten esille tuominen olisi mahdollisimman helppoa. Halusimme menetelmän olevan myös toiminnallinen, sillä täten saavuttaisimme paremmin myös sellaisten lasten kokemukset, joille puhe ei ole luontevin ilmaisukanava. Tutkittuamme draamakasvatuksessa käytettyjä reflektointimenetelmiä valitsimme tutkimukseemme sopivimmaksi hetken merkitsemisen.

Hetken merkitsemisessä osallistujia pyydetään miettimään sitä hetkeä draamatyöskentelyssä, jossa tapahtui heidän mielestään jotain merkityksellistä ja mieleenpainuvaa ja menemään siihen paikkaan, jossa tämä tapahtui. Tämän jälkeen osallistujia pyydetään kertomaan valinnastaan, miksi juuri kyseinen tilanne ja tapahtuma oli heille merkityksellinen (Owens & Barber 2010, 28).

Toisena toiminnallisena aineistonkeruumenetelmänä käytimme tunteiden nimeämistä. Tämän menetelmän kehitimme itse pohdittuamme, kuinka saisimme enemmän tietoa lasten kokemuksista. Jokainen draamatunti lopetettiin siten, että lapsia pyydettiin pohtimaan miltä heistä tuntuu juuri nyt. Tämän jälkeen he saivat asettaa oman merkkinsä (legopala/nappula) sen tunnepilven päälle, joka vastasi heidän tunnettaan tunnin jälkeen. Tunnepilvet levitettiin lattialle ja kaikki saivat mennä saman aikaisesti asettamaan palansa. Tämä siksi, että annettiin mahdollisuus ilmaista oma tunne ilman toisten kommentointia tai vaikutusta omaan tunnekokemukseen. Tunteet pilvissä olivat: suru, pelko, viha, ilo, rakkaus, yllätys. Jos lapsista tuntui, ettei juuri omaan tunteeseen sopivaa pilveä ollut, voitiin keskustella siitä mitä eri tunteet pitävät sisällään. Kun kaikki olivat asettaneet merkkinsä valitsemansa tunteen kohdalle, oli niillä, jotka halusivat mahdollisuus kertoa omasta valinnastaan. Merkkien asettumista pilvien päälle tarkasteltiin myös yhdessä katsomalla niiden jakautumista eri pilvien päälle.

Tämä menetelmä antoi lapsille mahdollisuuden nähdä konkreettisesti, kuinka kaikki kokevat saman asian omalla tavallaan. Tunteiden nimeämisen ja niistä keskustelun kautta yksityinen ajattelu ja ilmaisu tulee yhteiseksi sekä julkiseksi (Heikkinen 2005, 55). Omien ja toisten tunteiden tarkastelu ja tiedostaminen lisäävät osallistujien ymmärrystä itsestään, sekä toisistaan ryhmänä ja siten konkretisoi kokemuksen. Omien kokemusten ja tunteiden esille tuominen ei aina ole helppoa ja tässä aineistonkeruu menetelmässä erityisesti täytyy ottaa huomioon lasten erilaiset valmiudet ilmaista itseään. Kuitenkin se, ettei mitään tarvinnut sanoittaa helpotti varmasti monen valintaa tunteen valinnassa.

4.3 Aineisto ja aineiston keruu

Aineisto kerättiin kahdessa pääkaupunkiseudun koulussa. Toinen kouluista oli suomenkielinen ja toinen oli ruotsinkielinen. Aineiston ruotsinkieliset suorat lainaukset on tutkimusraportissa käännetty suomenkielelle, jotta aineiston anonyymiys säilyy eikä yksittäisiä oppilaita pysty tunnistamaan. Kohderyhmänä olivat 2.-luokkalaiset sekä 5.-luokkalaiset. Molemmille ryhmille

pidettiin viisi noin 90 minuutin oppituntia. Pöytäteatterimateriaali on tarkoitettu 1.–3.-luokkalaisille ja toiminnallinen lautapeli 4. – 6.-luokkalaisille. Aineiston keruu tapahtui nauhoittamalla lasten reflektointia oppituntien lopuksi heidän kertoessaan valitsemastaan tunnepilvestä sekä hetken merkitsemisestä. Lisäksi pyysimme mukana olleita aikuisia kirjoittamaan lyhyitä muistiinpanoja omista huomioistaan. Pidimme itse päiväkirjaa, jossa kirjasimme ylös huomioitamme lasten kokemuksista, toimimisesta oppitunnin aikana sekä ryhmässä tapahtuvista mahdollisista muutoksista. Aikuisten huomioita käytettiin lasten kokemusten peilaamiseen.

4.4 Tutkimuskysymykset

Kuinka lapset kokevat Eläinlasten elämää -pöytäteatterimateriaalin?

Kuinka lapset kokevat Onnellisten linnake -toiminnallisen lautapelin?

Minkälaisia tunteita lapset nimeävät toiminnan lopuksi? Miksi?

Minkälaiset hetket toiminnassa olivat lasten mielestä merkityksellisiä?

Meitä kiinnostaa myös:

Voiko lyhyellä draamajaksolla olla merkitystä oppimisen kannalta?

Muuttuko mikään?

Kasvaako itsetuntemus?

Muuttuvatko tunteet toiminnan edetessä?

5 ELÄINLASTEN ELÄMÄÄ -TULOKSET

5.1 Lasten kokemuksia eläinlasten elämää -pöytäteatterimateriaalista

Lapset kokivat tuokiot pääasiallisesti hauskoina ja kivoina. He kokivat, että oli hauskaa katsoa pöytäteatteriesityksiä, niin opettajan kuin toisten oppilaidenkin. Luokkakavereiden esitykset jäivät mieleen. Heistä tuntui kivalta ja hyödylliseltä esittää itse ja tehdä itse. Lapsia kiehtoivat tuntien toiminnallisuus. Lapsista oli hauskaa kuunnella erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja sekä itse osallistua ratkaisujen keksimiseen että esittämiseen. Lapsista yhdessä tekeminen tuntui kivalta, heille oli tärkeää, että kaikki saivat olla mukana. Tunteja kuvaavana sanana he mainitsivat ystävällisyyden. Tunnit koettiin opettavaisina, hyödyllisinä ja jännittävinä, varsinkin silloin kun itse oli esittämässä mukana. Lapset huomasivat, että tunneissa on aina jokin opetus, jonka lapset liittivät ystävyys taitoihin. Negatiivisia kokemuksia oli vähän. Vain yksi oppilas kuvaili kokemusta tylsäksi.

”Mun mielestä tunnit oli tosi kivoja, kun meillä oli ne nukketheaterijutut tai teatterijutut esillä. Ja sit mä tykkäsin niistä leikeistä, joita meillä oli ja mun mielestä se oli tosi kivaa.”

5.2 Lasten nimeämiä tunteita toimintakertojen lopuksi

Jokaisen pöytäteatteritunnin lopuksi lapset laittoivat oman merkkinsä johonkin tunnepilveen. Tunnepilviä olivat ilo, suru, rakkaus, pelko, viha ja yllätys. Suurin osa asetetuista merkeistä laitettiin iloon 48,4%. Viha sai 26,4%, yllätys 12,4%, rakkaus 6,4%, pelko 4% ja suru 2,4%. Osalle lapsista oli hankalaa ajatella pelkästään pöytäteatterituntia nimetessään tunteita, heillä oli mieleissään muita päivän tapahtumia ja he perustelivat valitsemansa tunteen niillä tapahtumilla. Tunteista kertominen oli vapaaehtoista, suurin osa lapsista halusi kuitenkin kertoa valinnastaan. Kuulluksi tulemisella oli heille suuri merkitys.

Syitä sille, että lapset valitsivat ilon, oli kiva tai hauska tarina sekä loppu, joka ilostutti lapsia.

”Mulle tuli toi ilo, koska musta siitä tuli onni, koska ne oli..., musta niin kiva se loppu siinä, et ne kannusti sitä siiliä.”

Pöytäteatterihahmon hassuus ilahdutti, esitykset toivat hyvää mieltä, kun sai katsoa toisten esityksiä tai olla mukana esiintymässä. Iloa tuotti myös näytelmässä tapahtuneen konfliktin ratkaiseminen. Lasten mielestä pöytäteatteritunnit olivat ylipäätään kivoja ja innostavia. Heistä oli kivaa olla mukana tunneilla yhdessä toisten kanssa. Heitä ilahdutti ja innosti kun he huomasivat, että on pöytäteatteritunti. Muutama lapsi perusteli valintaansa tunteihin liittymättömillä asioilla, kuten välituntimaratonilla ja mukavalla liikuntatunnilla.

Vihan tunnetta lapset selittivät asioilla tai tapahtumilla, jotka eivät liittyneet pöytäteatteritunteihin. Ainoastaan yksi lapsi kertoi toistuvasti vihaavansa draamaa, esiintymistä sekä teatteria. Tunteihin liittymättömiä syitä olivat nälkä, jalkakipu, lapsen isovelji oli syönyt keksipaketin tai potkaissut.

Yllätyksen valinnan perusteluna lapsilla oli tarinan yllätyksellinen loppu, näytelmän tekeminen ja esittäminen, toiminnallisuus ja leikkiminen tunneilla vastoin oppilaiden odotuksia.

”No yllätyin siks, että eka mä luulin, että tää ei ollu näin kiva. Sit että tässä vaan luetaan tarinoita ja kysellään kaikkee, eikä leikitä.”

Hahmon tai onnen tunteen ilmestyminen uudelleen sekä hahmon toimiminen lopuksi oikein tuotti helpotuksen tunteen.

Rakkauden tunteen herätti näytelmässä tapahtunut sopiminen. Yhden pöytäteatteritunnin loppuleikkinä ollut Taikaviitta, jossa jokainen lapsi vuorollaan peiteltiin ison huiivin alle ja muut kertoivat hänestä mukavia ja kannustavia asioita, jäi monen mieleen ja oli perusteluna rakkauden valinnalle.

”Mä laitoin rakkauteen, koska tos on toi luottamus, niin mä osaan nyt luottaa et muut kaverit tykkää musta, kunnolla.”

Tunteihin liittymättömiä syitä oli rakastuminen ja kaverin kanssa leikityt häät.

Pelon lapset olivat valinneet, koska tarinassa ollut huijaaminen herätti monenlaisia mietteitä. Jos itse ajattelematta huijaa pelissä tai raivostuu kovasti eikä kuuntelisikaan toisia tai jos pelissä

hävinyt raivostuiksi siitä, että toinen on huijannut. Jokin tunnilla tapahtunut asia oli jäänyt ahdistamaan. Pelkoon liittyi myös positiivisia kokemuksia.

”Mä laitoin pelkoon, koska en niinku uskalla näytellä.[...] Mutta nyt se kuitenkin tuntu kivalta. [...] Mä uskalsin.”

Suru tunnetta tuotti monille pöytäteatterituntien loppuminen. Lapsilla oli ollut hauskaa. Surun ja kaihon tunne tulivat jostain, jota lapset eivät osanneet sanottaa. Surua aiheutti myös näytelmässä ollut siilin vihaisuus. Tunteihin liittymätön syy oli kipeä polvi.

5.3 Lasten nimeämät merkitykselliset hetket toiminnassa

Pöytäteatterituntien päätteeksi lapset tekivät hetken merkitsemisen ja halutessaan saivat kertoa, missä ovat. Suurin osa lasten nimeämisestä hetkistä liittyi pöytäteatterin katsomiseen, omaan esittämiseen sekä pöytäteatterin tarinoihin ja näytelmässä tapahtuneisiin asioihin. Merkityksellistä heille oli myös saada olla mukana pohtimassa loppuratkaisuja tilanteisiin sekä olla mukana niiden esittämisessä. Omien ajatusten esille tuominen sekä toisten ajatusten kuuleminen koettiin myös merkityksellisiksi. Lapsille oli tärkeää, että he tunsivat voivansa vaikuttaa keskustelun ja oman aktiivisuuden kautta tarinoiden kulkuun. Tärkeää heille oli myös yhdessä hassuttelu ja nauraminen, muiden kertomat hyvät asiat itsestä, opettajan vieressä istuminen, merkin laittaminen tunnepilviin ja osallistuminen jollain tavalla.

”No mä oon tässä, koska tässä oli aika kiva esitys tai se oli aika kivaa näytellä.”

”Mä oon tässä, koska tässä oli kiva kuunnella, kun musta sanottiin asioita ja muista.”

5.4 Lasten käsityksiä oppimisesta pöytäteatterityöskentelyssä

Lapsilla oli käsitys siitä, että tunneilla opeteltiin mm. että ollaan kilttejä kaikille ja yhdessä olemista, miten pitää käyttäytyä ja keksittiin ratkaisuja ristiriitatilanteisiin.

Lapset kokivat itse oppineensa pöytäteatteritunneilla, että kaikki ovat erilaisia ja arvokkaita omana itsenään ja huomasivat samankaltaisuutta hahmoissa, itsessään ja todellisuuden kanssa.

”No, kaikki ne nuket oli vähän erilaisia, niin ku et kaikki ei ollu samanlaisia. Ja se on ihan niinku oikeesti, ku kaikki ihmiset ei oo samanlaisia.”

He kertoivat oppineensa, ettei aina tarvitse olla parhaan kaverin kanssa eikä ketään saa jättää ulkopuolelle, vaan kaikki saavat olla mukana. Toisista pitää huolehtia ja olla kaikille kilttejä. Pitää käyttäytyä hyvin ja olla oikeudenmukainen sekä pyytää anteeksi. Täytyy osata myöntää tehneensä väärin, ei saa varastaa eikä valehdella, ei saa huijata pelissä, ei pidä riidellä kaikesta eikä muita saa haukkua, koska siitä tulee paha mieli. He mainitsivat oppineensa, että kaikki ovat hyviä eri asioissa. He kertoivat oppineensa ratkaisumalleja ristiriitatilanteisiin.

Osa oppilaista kertoi oppineensa myös esittämistä sekä rohkeutta olla mukana itse näyttelemisessä, mitä ei ollut ennen uskaltanut. Jotkut lapset kertoivat huomanneensa, että paras tapa oppia on se, kun saa itse olla tekemässä, ”näyttämällä ja sanomalla”. Ja vaikka joku taito ei olisikaan vielä hallussa, niin lapsilla oli uskoa siihen, että sen voi vielä kunnolla oppia.

6 ONNELLISTEN LINNAKE -TULOKSET

6.1 Lasten kokemuksia Onnellisten linnake -toiminnallisesta lautapelistä

Lasten kokemukset pelistä olivat pääsääntöisesti positiivisia. Heidän mielestään pelaaminen oli kivaa ja hauskaa. Tehtävät olivat kivoja ja niitä oli hauska tehdä. Peliä oli kiva pelata, siinä oli paljon jännitystä. Pelilaudan ulkonäköön oltiin tyytyväisiä, siinä reilusti yksityiskohtia eikä se ollut tavanomaisen selkeä vaan aidomman näköinen. Paikkoihin oli eri pituiset matkat, yksi oppilas oli sitä mieltä, että matka olisi voinut olla samanpituisen kaikkialle, muiden mielestä hauskuus oli juuri eripituisissa matkoissa, kun kaikki kuitenkin kävivät jokaisessa pelilaudan tilassa. Jotkut tehtävät koettiin tylsiksi, koska ryhmän jäsen ei olisi halunnut olla tehtävässä siinä roolissa, jonka ryhmä oli hänelle valinnut.

Viimeiseen pelikertaan löytyi lapsilta muutostoiveita.

”Mun mielestä tossa lopussa, sen sijaan, että heitetään noppaa pari kertaa ja sit pääsee sinne ja voittaa, et ois joku viimeinen tehtävä, jota kaikki tekee. Ja sitten se joka ehtii tehdä sen ekana, voittaa. Niin sit se voisi olla jotain niihin avaimiin liittyvää. Et pitäis saada ne jotenkin tietyllä tavalla.”

6.2 Lasten nimeämiä tunteita toimintakertojen lopuksi

Iloa koettiin selvästi eniten, niitä oli 65% valinnoista. Iloa tuotti tehtävien tekeminen, tehtävissä onnistuminen sekä pelaaminen, mikä oli hauskaa. Iloa tuotti myös se, että oli eniten avaimia, sai aloitusvuoron seuraavalle kerralle ja pelin voittaminen. Myös se, ettei ollut esimerkiksi matikantuntia tuotti iloa oppilaille. Iloa tuotti myös hyvien asioiden pohtiminen omasta luokasta.

Pelko (2% valinnoista) tuli avaimen menettämisen mahdollisuudesta. Vihaa (11%) ja surua (4%) koettiin siitä, kun ei voinut olla mukana pelikerralla. Lisäksi surua aiheutti pelin ja pelikerran loppuminen. Yllätys vaihtui turhautumiseksi eli vihaksi, koska tuli riitaa siitä, halutaanko avaimia vaihtaa vai ei. Yksi oppilas mainitsi kokeneensa vihaa ja iloa, häntä nauratti ja ärsytti, koska tehtävä oli luettu huolimattomasti ja siten suoritettu väärästä asiasta.

Lapset kokivat yllätyksen (15%) tunteita pelin helppoudesta ja tehtävien tekemisestä.

” Mä laitoin yllätykseen, ku peliä oli niin helppo ymmärtää, ku ei ollu odottanu sitä.”

Jännitystä koettiin varsinkin pelin alussa, kun ei vielä tiedetty mitä tuleman pitää. Samoin viimeinen kerta yllätti erilaisuudellaan. Pelin lopussa koettiin samanaikaisesti monia tunteita.

”Ällistys, jännitys ja helpotus, koska se jännitti et kuka pääsee sinne kuninkaan luo ekana, pelastaa sen ja sitten me päästiin sinne.”

Rakkaus (3%) ei saanut perustelua valinnalleen.

6.3 Lasten nimeämät merkitykselliset hetket toiminnassa

Jokaisen pelikerran päätteeksi tehtiin hetken merkitseminen. Merkittäviä hetkiä pelissä olivat lasten mielestä ne, että sai itse olla mukana ja osallistua, tehdä yhteistyötä sekä keskustella. Tehdyt

tehtävät olivat merkityksellisiä. Erittäin monet valitsivat hetkeksi elokuvan, musiikki- tai tanssivideon tekemisen. Myös still-kuvien ja pienten kohtausten tekeminen olivat monille merkityksellisiä hetkiä. Lapset olivat tyytyväisiä tekemiinsä tehtäviin ja mainitsivat monia tehtyjä tehtäviä nimeltä ja kokivat ne itselleen tärkeiksi.

”Istun pomppupallolla ja oon just kertonu mitä kuuluu hyvään arkeen. [...] Koska tää oli se vika juttu mitä me tehtiin. Ja tää oli tosi kiva.”

Tehtävien esittely opettajalle oli myös merkityksellistä, se oli hauskaa. Avaimen saaminen, arvuutinpeilin luona oleminen ja pelilaudan vieressä nopan heittäminen olivat nekin merkityksellisiä pelitilanteeseen liittyviä hetkiä. Pelin voittaminen, koska ei ollut väliä kenellä on eniten avaimia, oli viimeisellä kerralla voittaneelle ryhmälle merkityksellistä.

7 POHDINTA

7.1 Lasten kokemukset ja mielenterveystaitojen osa-alueet

Lasten kokemus käytetyistä materiaaleista oli kaiken kaikkiaan positiivinen. Materiaalien toiminnallisuus ja yhteiset tehtävät antoivat lapsille mahdollisuuden aitoon osallisuuteen ja vahvistivat hyvinvointia. Mielenterveystaitojen osa-alueet nousivat esiin lasten omista kommentteista. Hyvinvoinnin perustana oleva hyvä arki tuli esiin sekä viidesluokkalaisten kertomassa että peliä pelatessa. Onnellisten linnakkeen tehtävistä useat käsittelevät hyvää arkea. Lapset tekivät tehtäviä innokkaasti ja mielellään, heitä kiinnosti oman hyvän arjen pohtiminen yhdessä toisten kanssa.

Arvokkaat asiat elämässä, arvojen ja eettisten valintojen pohtiminen, osallistuminen ja vaikuttaminen sekä oman merkityksellisyyden tunteen vahvistuminen nousivat esiin kaikkein voimakkaimmin koko aineistosta. Kuulluksi ja nähdyksi tuleminen olivat lapsille erittäin merkittäviä, niin esittäminen, tehtävien tekeminen kuin omien ajatusten kertominen toisille tai

opettajalle. Mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa asioihin pohtimalla ja ryhmässä keskustelemalla nousivat vahvasti esiin sekä oppituntien lopun reflektiossa että loppuhaastattelussa. Lapset kokivat pöytäteatterimateriaalin opettavan arvojen ja eettisten valintojen pohtimista.

Itsetuntemus, omien vahvuuksien tunnistaminen ja itsensä kehittäminen tuli esiin lasten kertomana. He huomasivat yhtäläisyyksiä itsensä ja pöytäteatterihahmojen välillä sekä pystyivät samaistumaan hahmoihin. Heidän itsetuntemuksensa kasvoi ja huomasivat itsessään tapahtuneita muutoksia. He uskoivat omiin mahdollisuuksiinsa oppia ja kehittyä. He osasivat nimetä sekä omia että toisten vahvuuksia ja nauttivat siitä, että saivat kertoa toisilleen näistä. Muiden antama hyväksyntä oli yksi merkittävimmistä kokemuksista.

Ainutlaatuisuus, toisten arvostava kohtaaminen ja jokaisen ainutlaatuisuuden kunnioittaminen olivat lapsille tärkeitä. He olivat oppineet arvostamaan toistensa ainutlaatuisuutta sekä kunnioittamaan toistensa erilaisuutta. He puhuivat paljon toisista huolehtimisesta ja toisten huomioimisesta ja olivat sitä mieltä, että materiaalissa opetettiin näitä taitoja. Merkityksellistä oli saada kuulla omasta ainutlaatuisuudestaan toisten kertomana.

Tunnetaitoja, tunteiden nimeämistä ja niistä kertomista harjoiteltiin jokaisen toimintakerran päätteeksi tunnepilvien avulla. Lapset kokivat tämän merkitykselliseksi. Lapsilla oli suuri tarve kertoa toisille valitsemastaan tunteesta ja siihen liittyvistä syistä. Tunnetaidot, tunteiden kohtaaminen ja niiden hyväksyminen olivat tärkeä osa jokaista toimintakertaa. Oppimisen merkityksellisyys liittyy vahvasti koettuihin tunteisiin, tunteiden nimeäminen ja tilanteen reflektointi luovat mahdollisuuden sisäisille prosesseille ja sitä kautta syvemmälle oppimiselle. Tunnetaidot ohjaavat käyttäytymistä ja vuorovaikutustilanteita. Lapset jäivätkin pohtimaan omaa käyttäytymistään ja sen vaikutusta muihin.

Kehon ja mielen viestien kuuntelu sekä rauhoittuminen ja tietoinen läsnäolo tulivat esiin Onnellisten linnakkeen tehtävissä, jotka lapset kokivat merkityksellisiksi. Sekä pöytäteatteri- että pelikertojen päätteeksi tapahtuvassa hetken merkitsemisessä pysähdyttiin tietoisesti kuuntelemaan omia ajatuksia ja kokemuksia. Hetken merkitseminen ei kuulunut kumpaankaan materiaaliin vaan oli osa tutkimusaineiston keruuta.

Kaveritaidot oli toinen aineistosta erittäin voimakkaasti esiin noussut mielenterveystaitojen osa-alue. Ryhmään kuulumisen, mukana oleminen ja yhdessä toimiminen toistuivat jatkuvasti lasten kertomisissa. Heille oli merkityksellistä oivaltaa olevansa merkittävä ja tärkeä osa ryhmää. Lapset iloitsivat siitä, että kaikki saivat olla mukana toiminnassa ja jakamassa yhdenvertaisina kaikenlaisia ajatuksia. He kokivat, että ryhmässä oli tilaa yhdessä hassuttelulle ja nauramiselle. He huomasivat, että materiaalin välityksellä opeteltiin ystävyys taitoja.

Turvataidot ja selviytyminen nousivat esiin lasten vastauksissa vähäisesti. Lapset olivat oppineet ristiriitatilanteista, haasteista ja pettymyksistä selviytymistä. Onnellisten linnakkeen tehtävissä käsiteltiin turvataitoja ja selviytymistä, mm. pohtimalla kenelle on tärkeä ja ketkä ovat itselle tärkeitä henkilöitä. Nämä tehtävät olivat lapsille mieluisia ja herättivät paljon ajatuksia ja keskustelua.

7.2 Draaman loistavat mahdollisuudet

Kaikissa tutkimusryhmissämme oli selvästi nähtävillä ryhmän sisäinen tiivistyminen ja luottamuksen kasvaminen työskentelyn edetessä. Myös yhdessä tekeminen, ryhmän sisältä kumpuava toiminnan tavoitteellisuus sekä tasavertainen suhde lasten ja aikuisten välillä lisääntyivät pitkin matkaa. Toiminnan alussa ollut varovaisuus hävisi ensimmäisen toimintakerran jälkeen jokaisessa ryhmässä. Nähdäksemme varovaisuus liittyi siihen, että lapset eivät tieneet mitä oli tulossa, mitä heiltä odotettiin ja miten oli tarkoitus toimia. Varovaisuus muuttui intensiivisemmäksi ja sitoutuneemmaksi osallistumiseksi keskusteluun ja tekemiseen. Innokkuus, seuraavan kerran odotus ja yhdessä työskentelyn ilo olivat työskentelyä leimaavia piirteitä.

Ryhmässä oppiminen ja yhdessä kokeminen on draamakasvatuksen perusta. Ryhmään kuulumisen on tärkeää ja ryhmän hyväksyvä ja turvallinen ilmapiiri tukee oppimista. Turvallisuus itsessään on merkki hyvinvoinnista. Turvallisuuden tunne lisää lasten uskallusta kertoa ajatuksistaan ja tunteistaan sekä kykyä kuunnella toisia.

Lapset saivat onnistumisen kokemuksia toimiessaan materiaalin parissa. Tästä kertovat heidän nimeämensä positiiviset tunteet. Onnistumisen kokemukset vahvistavat lasten luottamusta omiin kykyihinsä ja tekevät oppimiskokemuksista merkityksellisiä. Positiivisten tunteiden ilmaisu reflektiovaiheessa kertoo, että tehtävät ovat olleet sopivia lapsen kehitystasoon nähden (Toivanen 2002, 197-198).

Jokainen meistä voi vaikuttaa omaan ja toisten hyvinvointiin. Draamassa voidaan roolityöskentelyn kautta kokeilla ja harjoitella turvallisessa ympäristössä erilaisia toimintatapoja. Draamassa tapahtuva esteettinen kahdentuminen mahdollistaa todellisen oppimisen sekä lisää muutoksen mahdollisuutta käyttäytymisessä ja ajattelussa oman tekemisen ja itse kokemisen kautta. Sitoutuessaan draamatyöskentelyyn avautuu kaikille mukanaolijoille vahva kokemus osallisuudesta ja vaikuttamismahdollisuuksista. Samalla draama tarjoaa mahdollisuuden olla oman oppimisensa subjekti, draamassa kaikki ovat samalla viivalla ja ryhmä itse määrittelee mikä on merkityksellistä ja tutkimisen arvoista. Huomasimme, että tutkimuksessamme mukana olleet lapset kokivat voimauttavana mahdollisuutensa saada ryhmänä itse määritellä draamatilanteiden sisällön ja suunnan. Draamatyöskentely koulussa avaa mahdollisuuden aitoon kohtaamiseen aikuisen ja lapsen välillä ja lasten kesken. Draamassa aikuinen on lapsen rinnalla tasavertaisena kanssaoppijana.

Lasten innostumisen intensiteetti ja totaalinen fiktion sukeltaminen olivat meille yllätys siitä huolimatta, että olimme ajatelleetkin heidän lähtevän mielellään mukaan toimintaan. Samoin olimme yllättyneitä siitä, että jokainen lapsi sitoutui yhteiseen työskentelyyn.

Pöytäteatterityöskentelyssä lapset tekivät kaikkensa, että ristiriitatilanteet metsässä saatiin ratkaistua. He kannattelivat hahmoja eivätkä jättäneet niitä pulaan. Lautapelissä viidesluokkalaiset toimivat yhteen hiileen puhaltaen ja olivat valmiita tekemään paljon työtä tehtäviä tehdessään. Työskentely näytti olevan heille oikeasti tärkeää, he olivat valmiita näkemään vaivaa onnistuakseen tehtävissä. Mielenkiintoista oli, että kaikki tutkimukseemme osallistuneet ryhmät myös toimivat samalla tavalla huolimatta lasten iästä, koulusta tai ohjaajasta.

Kumpikin materiaali tarjoaa valtavan hyvän työskentelyalustan mielenterveystaitojen vahvistamiseen. Draamakasvatus ja oppiminen draaman avulla ja draaman keinoin mahdollistaa mielestämme sellaisten asioiden käsittelyn, joita on muuten hankala tavoittaa. Yhdessä tekemisen ja

kokemisen kautta tapahtuva toiminta avaa mahdollisuuden oikealle oppimiselle ja asioiden syvälliselle omaksumiselle. Koettu muuttuu tiedetyksi. Elämyksen jälkeen mikään ei ole sisäisessä todellisuudessa niin kuin ennen, syntyy uusi sisäinen todellisuus (Sava 1993, 17).

8 LÄHTEET

Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 144-157.

Ahtola, A. 2017. Koulun arjen pitäisi tukea mielenterveyttä. Potilaan lääkärilehti 13.4.2017. Hakupäivä 27.4.2017. <http://www.potilaanlaakarilehti.fi/kommentit/koulun-arjen-pitaisi-tukea-mielenterveytta/>

Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 124-141.

Haapaniemi, R. & Raina, L. 2014. Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus -opetusta, taidetta, tutkimista! Minerva kustannus Oy: Jyväskylä.

Honkanen, M., Moilanen, I., Taanila, A., Hurtig, T. & Koivumaa-Honkanen, H. 2010. Luokanopettaja lapsen mielenterveyden edistäjänä ja ennustajana. Duodecim; 126: 277–282.

Karlsson, L. 2009. Miten tarttua lapsuuden näkökulmiin tutkimuksessa. Lapsuudentutkimuksen verkosto, kuukauden kolumni. Hakupäivä 11.5.2017 <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/lanka/lapsuudentutkimuksen-verkosto/kuukauden-kolumni-miten-tarttua-lasten-nakokulmiin-tutkimuksessa>

Koivisto, K., Ojala, J. & Rautakoski, P. 2015. Lasten ja nuorten vahvuuksien ja osallisuuden edistäminen kouluyhteisössä. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivisto & K. Koivunen (toim.) Yhteistyössä koulutusta, työelämää ja aluetta kehittämässä. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 29. Hakupäivä 11.4.2017. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2015102115011>

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.

Nurmi, R., Sillanpää, A. & Hannukkala, M. 2016. Hyvää mieltä yhdessä. Käsikirja alakoululaisen mielenterveyden edistämiseen. 4. uudistettu painos. Suomen mielenterveysseura.

Nurmi, R., Turunen, A. 2014. Eläinlasten elämää - Mielenterveystaitoja pöytäteatterin keinoin. Suomen mielenterveysseura.

Onnellisten linnake. Mielenterveyden toiminnallinen lautapeli 3. – 6.luokkalaisille. 2014. Suomen mielenterveysseura. Hakupäivä 10.6.2017.

http://www.mielenterveysseura.fi/sites/default/files/materials_files/onnellisten_linnake_pelihojeet.pdf

Owens, A. & Barber, K. 2010. Draamakompassi – prosessidraaman suunnittelu, käytännön työskentely, arviointi ja reflektointi. Jyväskylä: WS Bookwell Oy

Pekkinen, S. 2011. Teatterin keinoin sortoa vastaan. Humakin kulttuurituotannon koulutuksen ja tutkimuksen blogi. Hakupäivä 11.5.2017

<http://kulttuurituotanto.blogspot.fi/2011/04/teatterin-keinoin-sortoa-vastaan.html>

POPS. 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 4. painos. Opetushallitus, Helsinki.

Rouvinen-Wilenius, P. & Koskinen-Ollonqvist, P. (toim.) 2011. Tasa-arvo ja osallisuus väylä terveyteen. Järjestöt suunnan näyttäjinä. Terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisuja 9. Hakupäivä 11.4.2017. http://www.soste.fi/media/pdf/julkaisut/tasa-arvo_ja_osallisuus_2012.pdf

Taipale, V. 1998. Lasten mielenterveystyö. 3. painos. Porvoo: WSOY

Toivanen, T. 2002. ”Mä en ois kyllä ikinä uskonut ittestäni sellasta.” Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Teatterikorkeakoulu. Acta Scenica 9.

Toivanen, T. 2015. Lentoon! Draama ja teatteri perusopetuksessa, uudistettu 2. painos. Sanoma Pro Oy: Helsinki.

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa, PS-kustannus: Juva.

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2017. Huomaa hyvä! Vahvuusvariksen bongausopas. Juva: PS-kustannus.

YK:n yleissopimus LAPSEN OIKEUKSISTA. 1989. Unicef. Hakupäivä 11.4.2017.
https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf

Liite 1

Eläinlasten elämää						
	tunnepilvet					
Tunnin aihe	ilo	suru	rakkaus	pelko	viha	yllätys
Auttaminen	4+11	1+0	0+2	1+0	0+13	5+1
Ulkopuolelle jättäminen	4+12	0+0	2+2	0+0	1+13	4+0
Itsetunto ja kannustaminen	4,5	0	3	0	0	1,5
Häviäminen ja huijaaminen	6+14	0+0	0+0	4+0	0+12	1+0
Kateus	7	2	0	0	0	3
Yhteensä:	62,5=48,4%	3=2,4%	9=6,4%	5=4%	39=26,4%	15,5=12,4%

Onnellisten linnake

	tunnepilvet					
	ilo	suru	rakkaus	pelko	viha	yllätys
1. kerta	8	0	0	0	0	5
2. kerta	11	0	1	1	0	0
3. kerta	8+ 10	0+2	0+3	0+1	3+6	3+5
4. kerta	13,5	0	0	0	0,5	0
5. kerta	7+23	0+3	0+0	0+0	2+2	4+2
Yhteensä:	80,5=65%	5=4%	4=3%	2=2%	12,5=11%	19=15%

Liite 2

Haastattelurunko Eläinlasten elämää

Luokassa ensin yhteinen hetki, jossa käydään läpi seuraava:

”Muistatteko, kun olin pitämässä teille draamatunteja/meillä oli pöytäteatteria. Silloin kerroin teille, että teen tutkimuksista teidän kokemuksistanne/kuinka te koette tämän materiaalin. Mielelläni haluaisin kuulla teidän ajatuksianne ja nyt ne jotka haluavat, saavat vielä kertoa kokemuksistaan. Minä nauhoitan ne, että voin sitten kotona kuunnella, mitä kerroitte. Ne nauhat tulevat vain minun käyttööni, eivät muiden.”

Eläinhahmot mukana haastattelutilanteessa. Lapset yksitellen haastateltavina.

Haastattelun teemat/ valinnaisia kysymyksiä:

- Lempihahmosi?
- Mitä ajattelet pöytäteatterista?
- Mitä muistat? / Mitä jäi mieleen? /Muistatko jotain erityistä, mikä jäi mieleen?
- Mitä opit?
- Miten koit pöytäteatterin?
- Olitko mukana esittämässä jotain hahmoa?
- Millä yhdellä sanalla tai tunteella kuvailisit Eläinlasten elämää –tunteja?
- Kiitos! On tärkeää, että olit mukana. Se mitä kerroit, oli arvokasta.

Lisäksi jokaiselle haastateltavalle omavalintainen eläinhahmo.