



HELSINGIN YLIOPISTO  
HELSINGFORS UNIVERSITET  
UNIVERSITY OF HELSINKI

**”Mä olin sellanen omena,  
joka heitettiin sitten roskikseen.”**

—

**Teatterin, draaman ja taiteen tuottamia  
ympäristökokemuksia  
esikoululaisten kuvaamana**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteellinen tiedekunta  
Kasvatustieteiden kandiohjelma  
Varhaiskasvatuksen opettajan  
opintosuunta  
Kandidaatintutkielma, lv 19/20  
Kirsi Heino

Ohjaaja: Sara Sintonen



Tiedekunta – Fakultet – Faculty Kasvatustieteellinen	Koulutusohjelma – Utbildningsprogram – Degree Programme Kasvatustieteiden kandiohjelma	
Tekijä – Författare – Author Kirsi Heino		
Työn nimi – Arbetets titel – Title "Mä olin sellanen omena, joka heitettiin sitten roskikseen." – Teatterin, draaman ja taiteen tuottamia ympäristökokemuksia esikoululaisten kuvaamana		
Oppiaine/Opintosuunta – Läroämne/Studieinriktning – Subject/Study track Varhaiskasvatuksen opettaja		
Työn laji – Arbetets art – Level Kandidaatintutkielma	Aika – Datum – Month and year Huhtikuu 2020	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 38 s.
Tiivistelmä – Referat – Abstract Ympäristöteemat ovat yhteiskunnallisesti erittäin ajankohtaisia. Jo varhaiskasvatusikäisten lasten kanssa on tärkeää puhua luonnosta, ympäristöstä sekä kestävästä kehityksestä, ja siten luoda ja vahvistaa lasten luontosuhdetta sekä toivoa tulevaisuuteen. Lapsen henkilökohtainen luontosuhde on pohjana luonnon ja ympäristön hyväksi tehtävissä teoissa. Ympäristökasvatus on tärkeä osa varhaiskasvatusta ja esiopetusta. Varhaiskasvatuksen ympäristökasvatuksessa voidaan hyödyntää taidekasvatuksen ja erityisesti draamakasvatuksen menetelmiä. Vaikka draamamenetelmien vaikuttavuudesta oppimiseen on tutkimusnäyttöä, on näiden menetelmien käyttö varhaiskasvatuksessa vähäistä ja draamapedagogiikan täydennyskoulutukselle on tarvetta.  Syksyllä 2019 osassa Helsingin päiväkodeista toteutettiin yhteistyössä Teatteri ILMI Ö:n sekä Helsingin kaupungin varhaiskasvatusviraston kanssa Luontokosketus -ympäristö- ja yhteisötaidehanke. Luontokosketus -hankkeessa ympäristönsuojelua ja kestävästä kehityksestä käsitellään esiopetusikäisten lasten kanssa teatterin, draaman ja taiteen keinoin. Teatteri ILMI Ö:n suunnittelema ja toteuttama hanke koostui kahdesta lapsille suunnatusta teatteriesityksestä, päiväkodeissa toteutetuista kolmesta teatterityöpajasta sekä ympäristötaidenäyttelystä. Hankkeeseen sisältyi myös varhaiskasvatuksen henkilöstölle suunnattu koulutusosio.  Tämän tutkimuksen lähtökohtana on näkemys lapsesta itsenäisenä toimijana ja tiedontuottajana. Opetushallituksen Esiopetuksen opetussuunnitelmassa (2016) draamakasvatuksen lähtökohtana ovat lapset ja heidän kokemuksensa. Lasten kanssa tulee yhdessä suunnitella, toteuttaa ja arvioida ilmaisun kokonaisuuksia. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää lasten kokemuksia päiväkodeissa toteutetusta Luontokosketus -ympäristö- ja yhteisötaidehankkeesta. Tutkimuksessa kartoitettiin lapsia haastatteleamalla, mitä hankkeessa käsiteltyjä ympäristöteemoja tai sisältöjä lapset kuvailevat sekä millaisia kokemuksia, elämyksiä tai tunteita lapset tuovat esiin? Tutkimukseen osallistui seitsemän (7) lasta kolmesta eri päiväkodista. Kvalitatiivinen tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluin ja lasten tuottamaa aineistoa käsiteltiin sisällönanalyysin keinoin.  Tulosten mukaan lapset kuvailevat eniten hankkeen niitä teemoja ja sisältöjä, joissa he itse olivat toimijoina. Teatteriesitysten luonto- ja ympäristöteemoista lapset kertovat vähemmän. He mainitsevat esitysten yksityiskohtia ja liittävät omia kokemuksia esityksissä nähtyihin valokuviiin. Esityksiin liittyen lapset pohtivat roskaamista sekä sen seurauksia. Draamamenetelmin toteutettujen työpajojen ympäristöteemoista lapset kuvailevat monipuolisimmin roskaamiseen sekä kierrätykseen liittyviä yksityiskohtia. Lapset tuovat esiin omakohtaisia kokemuksia työpajoissa käsitellyistä teemoista ja työpajoissa käytetyistä menetelmistä, kuten näyttelemisestä. Taidenäyttelyyn liittyen lapset kuvailivat näkemäänsä teoksia, etenkin oman lapsiryhmän toteuttamaa taideteosta. Lapset kuvailivat yksityiskohtaisesti taideteosten tekemistä sekä siihen käytettyjä materiaaleja.  Lasten vastaukset haastatteluissa olivat verrattaen lyhyitä, mutta niissä oli tulkittavissa kokemuksia ympäristökasvatuksen eri osa-alueista. Lapset oppivat ympäristössä toimimalla erilaisissa oppimisympäristöissä sekä erilaisia materiaaleja ja draamankeinoja hyödyntäen. Lapset saivat mahdollisuuden empatian kokemuksiin sekä ympäristöstä huolehtimisen kehittymiseen oppimalla ympäristöstä. Kokemuksellinen oppiminen työpajoissa antoi lapsille mahdollisuuden toimia ympäristön puolesta ja draamaharjoitteissa hyödynnettiin lasten omia mielenkiinnonkohteita. Toiminnassa tavoitettiin myös osallisuutta, voimaantumista sekä yhteenkuuluvuutta.		
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Esiopetus, varhaiskasvatus, ympäristökasvatus, draamakasvatus, teatteri, taide, Luontokosketus -ympäristö- ja yhteisötaidehanke		
Ohjaaja tai ohjaajat – Handledare – Supervisor or supervisors Sara Sintonen		
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited		
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information		

# Sisältö

1	JOHDANTO .....	3
2	DRAAMA YMPÄRISTÖKASVATUKSEN MENETELMÄNÄ .....	4
	2.1 Ympäristökasvatus esiopetuksessa .....	4
	2.2 Draamakasvatus esiopetuksessa .....	6
	2.3 Luontokosketus -ympäristö- ja yhteisötaidehanke .....	9
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ .....	10
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	11
	4.1 Kvalitatiivinen teemahaastattelu metodina .....	11
	4.2 Lapset tiedon tuottajina .....	12
	4.3 Kohderyhmän valinta ja aineiston keruu .....	14
	4.4 Tutkimusetiikka .....	15
	4.5 Aineiston analyysi .....	15
5	LUONTOKOSKETUS -HANKE LASTEN KERTOMANA .....	18
	5.1 Lapset teatterissa ja teatteri päiväkodeissa – Muovipussimeri- ja Ensikosketus -esitykset .....	18
	5.1.1 Tarinoita tontusta ja muovipussin lennosta .....	18
	5.1.2 Hienoja kuvia ja roskia meressä .....	20
	5.2 Lapset rooleissa – draamatyöpajat .....	22
	5.2.1 Näytöksiä, roskanheittäjä ja tuhat hiekanjyvää .....	22
	5.2.2 Jännitystä, auttamista ja kasveja museossa .....	23
	5.3 Lapset taiteen tekijöinä ja kokijoina – Koti Luonnossa -taidenäyttely..	25
	5.3.1 Taiteilua ja keksintöjä .....	26
	5.3.2 Taideteosten äärellä .....	26
	5.4 Mitä lapset näkivät, kokivat ja tunsivat? .....	27
	5.4.1 Teatteriesitykset .....	27
	5.4.2 Draamatyöpajat .....	28
	5.4.3 Taidenäyttely .....	29
6	LUOTETTAVUUS .....	30
7	AJATUKSIA LAPSISTA TIEDONTUOTTAJINA SEKÄ DRAAMAKASVATUKSESTA VARHAISKASVATUKSESSA .....	32
	LÄHTEET .....	35

## 1 Johdanto

Selvitän kandidaatin työssäni esikouluikäisten lasten kokemuksia päiväkodeissa toteutetusta Luontokosketus -ympäristö- ja yhteisötaidehankkeesta. Hanke toteutettiin syksyllä 2019 yhteistyössä Teatteri ILMI Ö:n sekä Helsingin kaupungin varhaiskasvatusviraston kanssa, ja siihen osallistui yhdeksän esiopetusryhmää, seitsemästä eri päiväkodista. Luontokosketus -hankkeen suunnittelusta sekä käytännön toteutuksesta vastasi Teatteri ILMI Ö:n työryhmä. Hanke koostui kahdesta lapsille suunnatusta teatteriesityksestä, jokaisessa päiväkodissa toteutetuista kolmesta teatterityöpajasta sekä ympäristötaidenäyttelystä. Hankkeeseen sisältyi myös varhaiskasvatuksen henkilöstölle suunnattu koulutusosio, jossa tavoitteena oli antaa varhaiskasvatuksen ammattilaisille tueksi teatterin ja taiteen menetelmiä, sekä osoittaa moniaistisen ja elämyksellisen taiteellisen työskenteilyn mahdollisuudet ympäristökasvatuksessa (Teatteri ILMI Ö., 2019).

Ympäristöteemat ovat yhteiskunnallisesti erittäin ajankohtaisia – ilmastonmuutoksesta ja sen hillitsemisestä käydään jatkuvaa keskustelua muun muassa mediassa, jolloin huoli tulevaisuudesta ja ympäristöstä kantautuu yhä nuorempien lasten keskuuteen. Jo varhaiskasvatuskäisten lasten kanssa on tärkeää puhua luonnosta, ympäristöstä sekä kestävästä kehityksestä, ja siten luoda ja vahvistaa lasten luontosuhdetta sekä toivoa tulevaisuuteen. Lapsen henkilökohtainen luontosuhde on pohjana luonnon ja ympäristön hyväksi tehtävissä teoissa. (Parikka-Nihti Suomela, 2015.) Luontokosketus -hankkeessa ympäristönsuojelua ja kestävästä kehityksestä käsitellään lasten kanssa teatterin ja draaman keinoin.

Itse kiinnostuin draamasta ympäristökasvatuksen menetelmänä osallistuttuani Teatteri ILMI Ö:n järjestämään draama- ja teatterityötapojen koulutukseen keväällä 2019. Koulutuksessa kuulin Luontokosketus -hankkeesta sekä mahdollisuudesta opinnäytetyöhön hankkeen puitteissa. Luontokosketus -ympäristö- ja yhteisötaidehankkeessa käytetään teatterin ja draaman menetelmiä tiedonvälityksen ja oppimisen apuna. Vaikka draamamenetelmien vaikuttavuudesta oppimiseen on tutkittua tietoa, on näiden menetelmien käyttö varhaiskasvatuksessa vähäistä, ja draamapedagogiikan täydennyskoulutukselle on tarvetta (Karvi, 2019, s. 91). Haluan kandidaatintutkielmassani syventyä siihen, millaisia kokemuksia lapset kuvailevat hankkeen eri osioista ja millaisia teemoja tai sisältöjä, tunnelmia, mielikuvia ja elämyksiä heille jäi mieleen ajankohtaisia ympäristöaiheita käsittelevistä esityksistä ja tapaamiskerroista.

## 2 Draama ympäristökasvatuksen menetelmänä

### 2.1 Ympäristökasvatus esiopetuksessa

Parikka-Nihti ja Suomela (2015) kuvaavat ympäristökasvatuksen tavoitteiksi saada ihmiset tiedostamaan riippuvuutensa ympäristöstä sekä ihmisten ympäristömyönteisyyden lisäämisen. Ympäristötietoisuus on luovuutta ja kekseliäisyyttä - ympäristötietoinen ihminen osaa toimia mahdollisimman vähän ympäristöä haittaavasti (Parikka-Nihti & Suomela, 2015). Silja Sarkkinen (2017) määrittelee artikkelissaan ympäristökasvatuksen tavoitteeksi kestävän kehityksen mukaisen elämän. Kestävän kehityksen mukainen elämä puolestaan tyydyttää nykyhetken tarpeet viemättä tulevilta sukupolvilta mahdollisuutta heidän tarpeidensa tyydyttämiseen. Ympäristöherkkyys voidaan määritellä yksilön kokemusten ja havaintojen pohjalta rakentuvaksi tunnepitoiseksi ja empaattiseksi suhteeksi ympäristöön, sekä kyvyksi havainnoida ja aistia ympäristöä ja siinä tapahtuvia muutoksia. (Sarkkinen, 2017.) Näistä kokemuksista, sekä sosiaalisen ympäristön käsitteistä, rakentuu oma henkilökohtainen ympäristösuhteemme (Parikka-Nihti & Suomela, 2015). Ympäristösuhteeseen kuuluu kaikki se, mitä ihminen tekee ympäristönsään, ympäristölleen tai ympäristön vaikutuksesta tai sen innoittamana (Sarkkinen, 2017).

Lapsen persoonallinen mukautumiskyky ja osallistuminen suhteessa ympäristöön saavat alkunsa varhaisissa lapsuuden kehitysvaiheissa. Ympäristökasvatuksen pohja luodaan varhaislapsuudessa, vaikka oppimista tapahtuukin läpi elämän. (Parikka-Nihti & Suomela, 2015; Reunamo & Suomela, 2013, s. 91.) Varhaiskasvatusikäiset lapset tutkivat ja ihmettelevät innokkaasti ympäristöään (Parikka-Nihti & Suomela, 2015). Opetushallituksen (2016) esiopetuksen opetussuunnitelman (EOPS) mukaan lasten luontotuntemuksesta sekä ympäristöherkyyden ja luontosuhteen kehittymistä tuetaan tarjoamalla lapsille kokemuksia luonnossa liikkumisesta ja luonnon tutkimisesta. Ympäristökasvatuksessa on tärkeää liittää opetus lasten kokemusmaailmaan ja heidän toimintaympäristöönsä. Kasveihin, eläimiin ja luonnon ilmiöihin liittyvien havaintojen, kokemusten ja tietojen jäsentäminen ja kuvaaminen auttavat lapsia kehittymään ajattelijoina ja oppijoina. Ympäristöä havainnoidaan lasten kanssa eri aistein sekä havaintovälineiden avulla, opetellen luontoon liittyviä käsitteitä, tehden päätelmiä ja pohtien syyseuraus suhteita. Esiopetuksessa tutustutaan luonnonsuojeluun ja luodaan pohjaa kestäväälle elämäntavalle, sekä ohjataan lapsia huolehtimaan ympäristöstään ja sen viihtyisyydestä. (Opetushallitus, 2016, s. 35–37.)

Ympäristöllä on henkilökohtainen, sosiaalinen, luonnontieteellinen ja yhteiskunnallinen merkitys. Ilman henkilökohtaista ympäristösuhdetta, ympäristöä voidaan tarkastella vain luonnontieteellisesti, jolloin voi tapahtua ympäristöstä vieraantumista sekä välinpitämättömyyttä. Ympäristökasvatuksen yksi tavoitteista on lapsen aktiivinen ja osallistuva toimijuus, jolloin hänellä on mahdollisuus kokea itsensä osalliseksi kestävän tulevaisuuden rakentamisessa. Hyväksyvä, kaikkia kunnioittava ilmapiiri, oikeudenmukaisuus ja yhteisöllisyys luovat vahvan pohjan ympäristövastuullisten kansalaisten kasvamiselle. Kotien ohella, opettajan rooli tässä kasvussa on merkittävä, sillä ympäristön puolesta toimimaan oppiminen on varhaislapsuudessa vahvasti mallioppimista. Lapset oppivat nopeasti ympäristövastuullisen käyttäytymisen perusteita, kuten roskien lajittelua, energian säästöä, ympäristöystävällisempien hankintojen tekemistä ja jätteen vähentämistä, mikäli käyttäytymistä mallinnetaan heille sekä toimintaa perustellaan. (Parikka-Nihti & Suomela, 2015.) Lasten kanssa työskentelevien aikuisten on tärkeä tiedostaa, että heidän tapansa toimia ja olla vuorovaikutuksessa välittyy mallina lapsille. Erityisen tärkeää on varhaiskasvatuksen ja kotien yhteistyö, sekä mahdollisimman yhdenmukainen toiminta ympäristön puolesta (Opetushallitus, 2016, s. 22; Parikka-Nihti & Suomela, 2015).

Reunamo ja Suomela (2013) esittelevät tutkimuksessaan ”Education for sustainable development in early childhood education in Finland” ympäristökasvatuksen laajennetun Palmerin puumallin. Palmerin alkuperäisessä puumallissa ympäristökasvatus koostuu oppimisesta ympäristössä, oppimisesta ympäristöstä sekä oppimisesta toimimaan ympäristön puolesta. Laajennetussa puumallissa ympäristökasvatukseen kuuluvat lisäksi osallisuus, voimaantuminen sekä yhteenkuuluvuus. Laajennettuun puumalliin sisältyy erilaisia oppimisen muotoja aina taitojen oppimisesta, eettisiin ja esteettisiin pohdintoihin. (Reunamo & Suomela, 2013, s. 92–93.)

Oppimiseen ympäristössä sisältyvät toimintaympäristö ja materiaalit, eli missä ja millaisissa ympäristöissä lapsen kasvu ja kehitys tapahtuu. Luovuuteen rohkaisevat materiaalit, leikit ja rakentelut, ihmettely ja erilaiset kokeet kuuluvat ympäristössä oppimiseen. (Parikka-Nihti & Suomela, 2015.) Oppiminen ympäristöstä pitää sisällään lapsen empatian kokemusten mahdollistamisen, sekä ympäristöstä huolehtimiskyvyn kehittymisen. Lasten luontaiset kiinnostuksen kohteet tarjoavat teemoja projekteihin ja oppimiseen ympäristöstä, erityisesti omakohtaiset kokemukset ja toiminta ovat merkityksellisiä. Oppiminen on voimakkaasti kokemuksellista ja toiminnallista, ja siihen liittyy myös kognitiivisten, sosioemotionaalisten sekä motoristen taitojen kehittyminen. Ympäristön

esteettisyys vaikuttaa kokemuksiin sekä toimintaan ympäristön puolesta. Pienten lasten kanssa esteettisyys on iloa, ihmettelyä sekä nautintoa. Lasten tulee saada osallistua suunnitteluun, heidän mielipiteitään tulee kuunnella, sekä huomioida ne konkreettisesti toiminnassa. (Parikka-Nihti & Suomela, 2015; Reunamo-Suomela, 2013.)

Tutkimuksessa (Kiziltaş & Halmatov, 2014) lasten suunnitellun ympäristökasvatuksen vaikutuksista lasten ympäristötietoisuuteen todettiin, että 5–6 -vuotialle lapsille toteutettu ympäristökasvatuksen koulutusohjelma oli tehokas tapa lisätä lasten ympäristötietoisuutta. Tutkimuksessa ympäristökasvatuksen menetelminä käytettiin muun muassa äidinkieltä, pelejä, musiikkia sekä draamaa kahdeksan viikon ajan, kolmena päivänä viikossa noin tunti kerrallaan. (Kiziltaş & Halmatov, 2014, s. 127, 131–132.)

Esiopetuksen toimintakulttuuria on tärkeä kehittää muun muassa kokeilemalla monipuolisia työtapoja, uusia ja monipuolisia oppimisympäristöjä, sekä kehittämällä ammatillista osaamista yhteistyöverkostoissa. Hyödyntämällä esiopetuksessa yhteistyötä lähiympäristön toimijoiden kanssa, edistetään oppimisympäristöjen monipuolisuutta, ja avataan lasten oppimisympäristöt ympäröivään yhteisöön ja maailmaan. (Opetushallitus, 2016, s. 22, 24.) Päiväkodeissa toteutettu Luontokosketus -ympäristö- ja yhteisötai-dehanke on hyvä esimerkki varhaiskasvatuksen sekä ammatillisten toimijoiden yhteistyöstä. Projektissa teatterialan ammattilaiset tarjosivat esiopetusryhmille omaa osaamistaan ja ammattitaitoaan ympäristökasvatuksen teemojen käsittelyyn.

## **2.2 Draamakasvatus esiopetuksessa**

Draamakasvatuksessa ihmiset toimivat tietyssä tilassa, tietyssä ajassa sekä tiettyjen sääntöjen mukaan (Heikkinen, 2005, s. 45). Tapio Toivasen (2010, s. 8) mukaan draamakasvatus tai draama on prosessi, jossa käytetään teatterin dramaturgisia keinoja, kuten rooleja, ajan ja paikan tai tilan muuntelua ilman, että tavoitteena olisi toteuttaa esitys ulkopuoliselle. Draamakasvatus yhdistää opetuksen ja kasvatuksen leikillisyyteen, sekä kehittää lapsen kielellisiä ja ilmaisullisia taitoja – toiminnassa otetaan huomioon lapsen tapa oppia leikkien. Erityisen oppimispotentialin tarjoaa mahdollisuus toimia kahdessa eri todellisuudessa, jolloin roolissa ollessaan asioita voi tarkastella itsensä ulkopuolelta. Tätä ns. kaksoisnäkökulmaa kutsutaan esteettiseksi kahdentumiseksi, eli lapsen oman sisäisen ja ulkoisen maailman väliseksi tilaksi, jossa lapsi voi luoda oman elämänsä kannalta tarkoituksellisia uusia merkityksiä. (Toivanen, 2010, s. 9, 11.)

Prosessidraama on kehittynyt pedagoginen sovellus teatterista, joka soveltuu erityisesti lasten opetukseen. Prosessidraama on lähellä lasten luontaista roolileikkiä, jossa he esittävät olevansa joku muu kuin itse. Mielikuvitusmaailmaan sijoittuvissa leikeissä 3–8 -vuotiaat lapset harjaantuvat vuorovaikutuksen, empatian, yhteistyön sekä luovan ongelman ratkaisun taidoissa. Lapset oppivat havainnoinnin, kokeilun sekä leikin kautta maailmasta. (Brown, 2017, s. 165). Lapsen kyky eläytyä joksikin muuksi, ilmenee aikuisuudessa ongelmien ratkomisena sisäisen mielikuvituksen avulla, eri näkökulmien ymmärtämisenä, luovana ajatteluna sekä taitona asettua toisen asemaan. Erityisesti empatiataitoja on tarpeen harjoitella jo lapsena. Draaman avulla voidaan kehittää avarakatseisuutta, avoimuutta, ongelmanratkaisukykyä sekä joustavuutta. (Brown, 2017, s. 166, 169). Draama parhaimmillaan houkuttelee lapset yhteiseen mielikuvitusmaailmaan, jossa tasapainoillaan toden ja fiktion välillä. Prosessidraama on aikuisen ohjaamaa toimintaa, mutta sillä on sama vetovoima, kuin lasten vapaalla leikillä. (Brown, 2017, s. 167). Draama on hyvin vaikuttava oppimisen menetelmä lasten kasvatuksessa, erityisesti 3–8 -vuotiaiden lasten parissa. (Brown, 2017, s. 170).

Draamakasvatuksessa voidaan yhdistää eri oppimisen alueita ja opetettavaa tietoa, sekä lasten omia kokemuksia tarinallisuuden kautta. Oppiminen pohjautuu kokemukselliseen oppimiseen, jolloin tieto syntyy toiminnan, ja siitä syntyvien kokemusten kautta. Draamassa muodostuu sekä tiedostamatonta, että tiedostettua oppimista. (Toivanen, 2010, s. 13.)

Riitta Korhonen (2005) tutki väitöskirjassaan pedagogista draamaleikkiä kuusivuotiaiden esiopetuksessa opettajien kokemusten kautta. Tapaustutkimuksen perusteella opettajat olivat tyytyväisiä toteutettuun draamaleikkikokeiluun, ja pitivät työtappaa esiopetukseen soveltuvana. Opettajat kuitenkin kokivat draamaleikin vaikeaksi ja työlääksi työtavaksi, mutta toisaalta myös antoisaksi ja uusia näkökulmia herättäväksi (Korhonen, 2005, s. 92.) Nämä ajatukset tuntuvat olevan edelleen ajankohtaisia myös suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI, 2019) raportissa ”Varhaiskasvatuksen laatu arjessa” todetaan varhaiskasvatuksen taiteellisen kokemisen ja ilmaisun oppimisen alueen tuloksissa, että suunnitelmallista ja ohjattua kehoillista ilmaisua, kuten draamaa, tanssia tai teatteria toteutettiin taidekasvatuksen muodoista vähiten. Raportissa ehdotetaan tilanteen korjaamiseksi taidekasvatuksen aseman ja sisältöjen tarkastelua peruskoulutuksessa, sekä taidekasvatukseen keskittyvää täydennyskoulutusta. (Karvi, 2019, s. 91.)



Samaa asiaa on pohdittu myös maailmalla. Furman (2000) pohti syitä siihen, miksi draamamenetelmiä ei käytetä kasvatuksessa laajemmin, vaikka useat tutkimukset osoittavat draaman vaikuttavuuden lasten oppimiseen ja kehittymiseen. Hän nostaa esiin amerikkalaisen opettajakoulutuksen, jossa ei arvosteta draamaa tai muita taidemuotoja, olennaisena osana opettajankoulutusta. Digitaalisessa maailmassa tulisi tarjota lapsille mahdollisuus oppia sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja sekä kriittistä ajattelua. Juuri näiden taitojen harjoitteluun ja kehittämiseen draama tarjoaa keinoja ja menetelmiä. (Furman, 2000, s. 177). Edelleen vuonna 2017 Brown pohti artikkelissaan ”Drama as a valuable learning medium in early childhood”, miten varhaiskasvatuksen työntekijät saataisiin tietoisiksi draaman vaikuttavuudesta lasten oppimisessa ja ihmisyyteen kehittymisessä. Hän esitti, että draamapedagogiikan tutkimustulokset tulisi saada paremmin esiin ja ymmärretyiksi, muun muassa konferenssien ja tieteellisten julkaisujen kautta. Lisäksi tarvittaisiin draamamenetelmien koulutusta varhaiskasvatuksen parissa työskenteleville, riittävästi tukea opettajilta ja hallinnolta sekä taloudellisia resursseja. Draaman vaikuttavuus tulisi nähdä ja integroida menetelmä opetussuunnitelmaan. (Brown, 2017, s. 170.)

Myös Tombak (2014) pohti artikkelissaan draaman merkitystä varhaiskasvatuksessa. Ja totesi, että draaman käyttö kasvatuksessa mahdollistaa lapselle tunteiden ilmaisun turvallisella tavalla, parantaa lapsen mielikuvitusta, auttaa lasta ajattelemaan ja toimimaan itsenäisesti, parantaa lapsen sosiaalisia vuorovaikutustaitoja ja tietoisuutta yhteistyöstä. Draaman avulla lapsi pääsee osalliseksi prosessiin; tekemään, elämään, tuntemaan, toteuttamaan sekä ajattelemaan. Luovassa draamassa lapsi on keskiössä, opettajan ollessa ohjaavassa roolissa, varmistaen oppimisen audittiivisten, visuaalisten ja taktiilisten aistimusten sekä tunnekokemusten kautta. Draama antaa mahdollisuuden tutustua ja tutkia erilaisia sosiaalisia tilanteita ja hankaluuksia. Roolityöt draamassa parantavat lasten empatiakykyä, ja draamalla tulee olla oma paikkansa varhaiskasvatuksessa, sillä sen kautta voidaan harjoittaa kaikkia lapsille tärkeitä taitoja. Furmanin (2000) ja Brownin (2017) tavoin Tombak (2014) pitää tärkeänä varhaiskasvattajien tietoisuuden lisäämistä draaman ja oppimisen yhteydestä, esimerkiksi seminaarien, keskustelujen, konferenssien ja työpajojen kautta. Myös koulutuksessa tulisi olla draamakursseja opettajille, myös muualla kuin kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. (Tombak, 2014, s. 372, 375–377).

Suomessa Saila Nevanen (2015) on arvioinut väitöskirjatutkimuksessaan varhaiskasvatuksessa ja kouluissa toteutettua taidekasvatusprojektia oppimisen, hyvinvoinnin, oppi-

misympäristöjen sekä moniammatillisuuden näkökumista. Taidekasvatuksen menetelminä projektissa käytettiin kuvataidetta, ympäristötaidetta, kirjallisuutta ja draamaa sekä arkkitehtuuria, sirkusta ja tanssia. Arvioinnin perusteella todettiin, että hyvin toteutetulla ja pitkäkestoisella taidekasvatuksella voidaan tukea lasten oppimistaitoja sekä hyvinvointia. Erityisesti päämääräsuuntautunut oppiminen ja leikkiminen yhdistyessään motivoivat ja sitouttavat lapsia toimintaan. Lisäksi taidekasvatus vahvistaa yhteisöllisyyttä varhaiskasvatuksen, koulun sekä lähiympäristön välillä. Huomioitavaa kuitenkin on, että moniammatillinen yhteistyö opettajien ja taiteilijoiden välillä vaatii taitoja käsitellä erilaisia tavoitteita ja jännitteitä, mutta yhteistyön onnistuessa molempien osaaminen ja ammattitaito yhdistyvät. (Nevanen, 2015.)

Suomessa draamakasvatus- ja toiminta on sisällytetty Opetushallituksen Esiopetuksen opetussuunnitelmaan (2016, s. 14) ajattelun ja oppimisen laaja-alaisen osaamisen alueelle: “-- lasten muistin ja mielikuvituksen kehittymistä tuetaan esimerkiksi lorujen, musisoinnin ja draamatoiminnan avulla”. EOPS:n taidon- ja tiedonala ”ilmaisun monet muodot” pitää sisällään lasten musiikillisen, kuvataiteellisen, käsityön sekä suullisen ja kehollisen ilmaisun kehittämisen perustaitoja harjoittelemalla. Tavoitteina ovat lasten rohkaisu eri ilmaisumuotojen käyttöön, luovien prosessien kokeminen sekä taiteen elämysten tarjoaminen. Toiminnan lähtökohtana ovat lapset ja heidän kokemuksensa; heidän kanssaan suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan ilmaisun kokonaisuuksia. Ilmaisussa ja sen dokumentoinnissa hyödynnetään erilaisia välineitä ja materiaaleja, sekä opetuksessa hyödynnetään eri oppimisympäristöjä ja lapsille suunnattua kulttuuritarjontaa. (Opetushallitus, 2016, s. 14, 31.) Teatteri ILMI Ö:n Luontokosketus -hanke on esimerkki kulttuurialan ammattilaisten hyödyntämisestä esiopetuksen toiminnassa.

### **2.3 Luontokosketus -ympäristö- ja yhteisötaidehanke**

Teatteri ILMI Ö:n Luontokosketus -ympäristö- ja yhteisötaidehankkeen tavoitteena oli tarjota teatterin, draaman ja taiteen menetelmillä lapsille elämyksiä, kokemuksia, tietoa ekologisesta elämäntavasta, kiertotaloudesta, kierrättämisestä sekä vahvistaa lasten empatiaa. Päiväkodeille suunnattu hanke alkoi syyskuussa 2019 Ensikosketus -esityksellä Vuotalossa sekä Muovipussimeri -esityksellä päiväkodeissa ja jatkui syys-lokakuussa päiväkodeissa pidetyillä työpajoilla (3 kpl/päiväkoti). Marraskuussa oli hankkeeseen liittyvä kaikille avoin Luonto kotona -taidenäyttely Vuotalossa. Lisäksi syksyn aikana pidettiin päiväkotien henkilökunnalle ympäristöaiheisia draamakoulutuksia.

### 3 Tutkimustehtävä

Luontokosketus -ympäristö- ja yhteisötaidehankkeen kohderyhmänä olivat esiopetuksen piirissä olevat lapset sekä toisaalta varhaiskasvatuksen henkilöstö. Esiopetuksessa toiminnan tulee olla lapsia ja heidän hyvinvointiaan, kasvuaan sekä oppimistaan tukevaa. Lasten käsitykset ja mielipiteet ovat tärkeitä ja heidän tulee saada osallistua toiminnan arviointiin. (Opetushallitus 2016, s. 12, 15.) Halusin tutkielmassani keskittyä tarkastelemaan lasten käsityksiä ja kokemuksia hankkeesta ja tuoda heidän äänensä kuuluviin.

Tutkimustehtäväni on selvittää esiopetukseen osallistuvien lasten kokemuksia päiväkohteissa toteutetusta Luontokosketus -ympäristö- ja yhteisötaidehankkeesta.

Tutkimuskysymykseni ovat:

- Mitä hankkeessa käsiteltyjä ympäristöteemoja tai sisältöjä lapset kuvailevat?
- Millaisia kokemuksia, elämyksiä tai tunteita lapset tuovat esiin?

## 4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni liittyy syksyllä 2019 järjestettyyn Teatteri ILMI Ö:n Luontokosketus - ympäristö- ja yhteisötaidehankkeeseen. Tavoitteenani on tuoda esiin lasten kokemuksia päiväkodeissa toteutetusta Luontokosketus -hankkeesta ja sen sisällöistä. Halusin ehdottomasti tutkia aihetta lapsinäkökulmasta käsin, eli selvittää lasten ajatuksia keskustelemalla heidän kanssaan. Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, sillä halusin kuulla lasten ääntä ja kertomuksia, sekä samalla haastaa itseäni kohtaamaan lapsia ja heidän mielipiteitään avoimesti.

### 4.1 Kvalitatiivinen teemahaastattelu metodina

Toteutin lasten haastattelut kvalitatiivisina teemahaastatteluina, joissa oli ennalta määrättyt teemat: Luontokosketus -ympäristö- ja yhteisötaidehankkeen esitykset, työpajat ja taidenäyttely sekä niissä käsitellyt ympäristöaiheet. Teemahaastattelussa ei käytetä tarkkoja kysymyksiä tai noudateta tiukkaa etenemisjärjestystä. Sen sijaan haastattelussa käsitellään vapaamuotoisesti haastattelijan valitsemia teemoja kunkin haastateltavan kanssa. Keskustelunomaisessa tilaisuudessa haastateltavien puheelle ja tulkinnoille annetaan tilaa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Teemahaastattelu sopi metodina tutkimukseeni, sillä se antoi lapsille mahdollisuuden kertoa vapaasti kokemuksistaan, ja minulle haastattelijana tilaa kuunnella lapsia ja mahdollisuuden antaa keskustelun kulkea lasta kiinnostavissa aiheissa. Otin haastatteluun valitsemani teemat lasten kanssa puheeksi siinä järjestyksessä, jossa lapset tapahtumiin osallistuivat. Teemojen käsittelyjärjestys saattoi kuitenkin vaihtua sen mukaan, minkä teeman lapset oma-aloitteisesti ottivat puheeksi. Huolehdin kuitenkin siitä, että kävin kaikkien haastateltavien kanssa läpi haastatteluun valitsemani teemat, joista tutkijana halusin keskustella. Tavoitteenani oli keskustella näistä aiheista haastattelutilanteessa mahdollisimman vapaasti yhdessä lasten kanssa. Haastattelut olivat pääasiassa parihaastatteluja, joissa edettiin lasten ehdoilla.

Haastattelutilanteissa käytin apuna Luontokosketus -hankkeen eri osioista otettuja valokuvia ja niissä käytettyjä esineitä, sekä lasten työpajoissa tuottamia tarinoita. Näillä apukeinoilla pyrin varmistamaan minun ja lasten välisen yhteisymmärryksen siitä, mistä tapahtumasta milloinkin keskusteltiin. Kuvat ja esineet toimivat myös lasten muistin tukena. Ajattelin, että kuvien avulla voin osittain hyödyntää myös sadutusmenetelmää, jolloin lapset saavat kuvien avulla vapaasti kertoa haluamastaan aiheesta, ilman että oh-

jailen tai muuten vaikutan heidän kertomaansa. Sadutusmenetelmä perustuu kuuntelijan kiinnostukseen siitä, mitä lapsi haluaa kertoa. (Karlsson 2012, s. 46.)

## 4.2 Lapset tiedon tuottajina

Tutkimukseni lähtökohtana oli näkemys lapsesta itsenäisenä toimijana. Lapsuuden tutkimuksen myötä näkemys lapsuudesta on muuttunut aiemmasta huolenpidon kohteesta aktiiviseksi toimijaksi, jolla on oma paikka yhteiskunnassa (Pulkinen, 2018, s. 10). YK:n lasten oikeuksien sopimuksen (1989) mukaan lapsella on oikeus tulla kuulluksi ja vaikuttaa omaan elämäänsä. Haluan nostaa tutkimuksessani esiin erityisesti lasten kokemukset ja kertomukset, sillä koen, että lapset ovat oman elämänsä asiantuntijoita.

Roos (2015, s. 22) toteaa väitöstudiumuksessaan, että lapsilta voi ja pitää kysyä, mitä he ajattelevat – lasten tuottama tieto on oikeaa tietoa. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tavoitteena on lasten osallistuminen tiedon tuottamiseen. Lasten tuottaman tiedon kautta voidaan tavoitella lasten näkökulmaa tutkittavaan aiheeseen. (Karlsson, 2012, s. 23.) Tutkimusta tehdessä tulee kuitenkin huomioida, mitä tarkoitetaan lapsen äänen kuuntelemisella. Riittääkö se, että lapset saavat puhua, vai halutaanko oikeasti ymmärtää, mikä on lapsista tärkeää? Lasten äänen kuuleminen konkretisoituu vasta sitten, kun tutkimusten tulokset näkyvät lasten jokapäiväisessä arjessa. (Karlsson, 2012, s. 35.)

Maarit Alasuutari (2009) kirjoittaa artikkelissaan “Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa?” lapsen kvalitatiiviseen haastatteluun liittyvästä vuorovaikutuksesta, ja sen merkityksestä lapsen vastauksiin. Haastattelemalla pyritään saamaan tietoa lapsen maailmasta ja hänen tavastaan jäsentää sitä. Haastattelu on kuitenkin aina vuorovaikutuksellinen tilanne, jossa haastattelija ja haastateltavat tuottavat keskustelun sisällön yhdessä. Näin ei voida olettaa, että haastattelututkimus toisi esiin lapsen äänen sellaisenaan – tutkimustilanne ja haastattelija muovaavat lapsen vastauksia. Haastateltaessa lasta onkin osattava toimia lapsen tasolla, sekä rakentaa haastattelutilanne lapsen kokemusmaailmasta. Haastattelijan tulee olla sensitiivinen, sekä toimia tilanteen edellyttämällä tavalla, ja siten ottaa huomioon lapsen valmiudet. (Alasuutari 2009, s. 162.)

Piia Roos (2015) tutki väitöskirjassaan “Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta”, miten lapset kertovat, ja millaisena päiväkotiarkea jäsentyy lasten kerronnassa. Lasten kerronnalle oli tutkimuksen mukaan ominaista aaltoilu erilaisten ominaispiirteiden välillä; moninaisuutta ilmeni lapsen kerronnan sisällä, sekä eri lasten kerronnan välillä. Lapset olivat avoimia ja taitavia kertojia, ja kerronnassa korostui vuorovaikutuksellisuus. Päiväkotiar-

jessa lasten kertomuksissa korostuivat ystävät ja leikki, myös aikuiset koettiin tärkeänä osana arkea. Tutkimustuloksissa avautui uusia näkökulmia arjen toimintatapoihin, lasten vertaissuhteisiin, toiminnan rakenteisiin sekä lasten vaikutusmahdollisuuksiin. Tutkimuksen mukaan lasten kerronnan tulisi saada enemmän sijaa varhaiskasvatuksessa, sillä kerronnan potentiaalista jää paljon hyödyntämättä. Lapsia tulisi kuulla nykyistä enemmän, sekä aikuisten ja lasten jakamaa leikillisyyttä tulisi vaalia enemmän. Roos (2015) toteaa, että “Lasten kertomusten ja kysymysten äärelle pysähtyminen, asioiden katsominen lapsen tasalta, ei ole niinkään kiinni ajasta tai resursseista, vaan se on kiinni asennoitumisesta ja työn organisoimisesta. Ja melko usein pelkästään siitä, ettei vain huomaa.” (Roos, 2015, s. 6, 164–165.)

Lapsen ollessa tutkimuksessa tiedontuottajana, haastattelijalla on valmiina teema, josta hän toivoo lapsilta tietoa. Tässä on vaarana, että haastatteluteemat rajaavat ja ohjaavat lasten vastauksia, jolloin tutkija saa lapsilta haluamiaan vastauksia. Lapsen haastattelijan on oltava avoin lapsen viesteille erityisesti silloin, kun tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella lapsen itsensä tuottamaa tietoa. Tällöin haastattelijan on löydettävä luontaisia tapoja, joilla lapsi voi ilmaista ajatuksiaan. Tutkimuskysymyksen muotoilussa tulee olla huolellinen, jotta se suuntaa tutkimusta haluttuun suuntaan jokaisessa tutkimusvaiheessa. Mikäli tutkimuksen tavoitteena on tarkastella sitä, mitä lapset kertovat ja minkä he kokevat oleelliseksi, haastattelijan on kuunneltava ja seurattava lapsia, sekä sovellettava ja hyödynnettävä juuri heille ominaista toimintaa, leikkiä ja mielikuvitusta. Silloin kun ollaan kiinnostuneita lapsen puheesta, on mahdollistettava luonteva tapa ja paikka, missä lapset innostuvat kertomaan. Pelkkä kysymyssarjan esittäminen ei todennäköisesti saa lapsia innostumaan. (Karlsson 2012, s 45–46.)

Haastattelutilanne ei ole lapsille ominainen ja he vastaavat kysymyksiin lyhyesti, usein yhdellä tai kahdella sanalla. Etenkään pienet lapset eivät omaehtoisesti vastaa kysymyksiin, ja tilanteessa aikuinen ottaa usein johdattelijan roolin. Tällaisissa haastatteluissa aikuisella on usein määritelty aihepiiri, johon hän haluaa lapsilta vastauksia, eivätkä lasten todelliset ajatukset pääse kuuluville. Lapset myös oppivat hyvin nopeasti vastaamaan aikuisen odottamalla tavalla. (Karlsson 2012, s 45.)

Huomioin näitä Roosin (2015), Alasuutarin (2009) sekä Karlssonin (2012) kuvaamia lapsen haastatteluun liittyviä haasteita omien haastattelujeni suunnittelussa ja toteutuksessa. Koska haastattelutilanne on harvoin lapsille ennestään tuttu, niin kerroin heti alussa lapsille, mitä haastattelussa tulee tapahtumaan, ja että tarkoitus on vapaasti jutella

Luontokosketus -hankkeesta. Näytin lapsille kuvia ja esineitä, joista toivoin heidän minulle kertovan. Koen, että haastattelija – haastateltavat roolijakoa lievensi se, että haastattelutilat olivat minulle vieraita ja lapsille tuttuja, jolloin he saivat aluksi toimia minulle oppaana ja esitellä päiväkodin tiloja. Ennen kuin aloitimme haastattelun, teimme ja kuuntelimme testiäänityksiä iPadillä sekä kerroin, miksi haluan juttutuokiot äänittää. Tein parhaani mukaan tilanteen tunnelman mukavaksi ja mahdollisimman turvalliseksi lapsille. Lapsista oli parihaastatteluissa selvästi tukea toisistaan. Haastattelutilanne oli monelle lapselle uusi, mutta sitä se oli myös minulle. Toimin tutkijana sekä lasten haastattelijana ensimmäistä kertaa, joten myös minua jännitti.

### **4.3 Kohderyhmän valinta ja aineiston keruu**

Tutkimukseni kohderyhmänä olivat Luontokosketus -hankkeeseen osallistuneiden päiväkotien esikouluikäiset lapset. Kohdepäiväkodeiksi valitsin ne kaksi päiväkotia, joissa olin itse mukana seuraamassa työpajoja. Lisäksi tutkimukseen osallistui kolmas päiväkoti, joka ilmoitti olevansa vapaaehtoinen tutkimukseen osallistumiseen. Pyysin kunkin tutkimukseen osallistuvan ryhmän opettajia valitsemaan ryhmästään mielestään haastatteluun soveltuvat lapset. Soveltuvilla lapsilla tarkoitin lapsia, jotka pystyvät kielellisesti ilmaisemaan itseään ja ovat avoimia vieraan haastattelijan läsnä ollessa. Helsingin kaupungilta, tutkimukseen osallistuvilta päiväkodeilta sekä jokaiselta lapselta ja hänen vanhemmaltaan/huoltajaltaan oli kirjallinen lupa tutkimukseen osallistumiselle.

Tutkimukseen osallistui yhteensä seitsemän (7) lasta kolmesta eri päiväkodista. Sovin haastatteluajat ryhmän vastuuaikuisen kanssa, ja haastattelut pidettiin lasten omissa päiväkodeissa. Haastattelut toteutin pääasiassa parihaastatteluna, lukuun ottamatta yhtä haastattelua, jossa keskustelin yhden lapsen kanssa kahden kesken.

Haastattelut toteutin päiväkodeissa ajanjaksolla 17.–19.12.2019. Haastattelutiloina toimivat päiväkodissa kulloinkin vapaana olleet tilat (kahvihuone, johtajan huone, liikuntatila, ryhmätila). Suurin osa lapsista tiesi haastatteluun tullessaan, mistä aiheesta haluan heidän kanssaan keskustella. Haastattelujen äänittämiseen oli kysytty huoltajalta lupa etukäteen, mutta vielä ennen haastattelujen alkua varmistin lapsilta, että heille sopii, että äänitän tilanteet. Lapset olivat hyvin kiinnostuneita, miksi äänitän keskustelut ja etenkin itse äänityksistä. Teimmekin kaikkien haastattelujen alussa koeäänitykset iPadillä, jotka kuuntelimme lasten kanssa ennen haastattelun aloittamista. Useampi haastattelupari ha-

lusi myös kuunnella nauhoituksen haastattelun jälkeen. Äänitin haastattelut iPadin lisäksi puhelimen ääninauhurilla.

Toteutin haastattelut teemahaastatteluina, joissa minulla oli kirjattuna ylös teemat eli hankkeen osa-alueet, joista halusin lasten kanssa keskustella. Minulla oli haastattelussa mukana materiaalia, kuten kuvia, lasten tekemiä tarinoita ja esineitä liittyen esityksiin ja työpajoihin sekä taidenäyttelyyn.

#### **4.4 Tutkimusetiikka**

Noudatin tutkimuksessani Helsingin yliopiston käytännön mukaisesti Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjetta (2019). Tutkimuksen teossa huomioin erityisesti lapset haastateltavina ja pyrin tekemään tilanteen heille mahdollisimman luontevaksi. Lasten anonymiteetistä huolehdin siten, että minulla oli tiedossani vain haastateltavien etunimet, joita en käyttänyt aineiston purkamisessa, analysoinnissa tai raportoinnissa. Kaikilla haastateltavilla lapsilla oli asiankuuluvat luvat ja suostumukset huoltajilta, päiväkodilta sekä kaupungilta. Lapset olivat myös itse halukkaita osallistumaan haastatteluihin. Haastattelutilanteessa tai tulosten analysoinnissa ja raportoinnissa en vertaillut lapsia toisiinsa.

Tallensin tutkimusaineiston digitaalisesti ja tallenteita säilytetään Helsingin yliopiston hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen. Aineistoa ei luovuteta kolmansille osapuolille ja sitä käsitellään luottamuksellisesti. Helsingin kaupungin tutkimusluvan mukaisesti aineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua, viimeistään 31.5.2020.

#### **4.5 Aineiston analyysi**

Käsittelin lasten tuottamaa aineistoa sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa tarkastellaan tekstimuotoista tai sellaiseksi muutettua aineistoa, ja jonka analyysin kautta etsitään aineistosta yhtäläisyyksiä tai eroja. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2008). Sisällönanalyysin avulla pyritään tutkittavan ilmiön tiivistettyyn kuvaukseen, ja siten liittämään tulokset laajempaan kontekstiin ja aiempiin tutkimustuloksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 105).

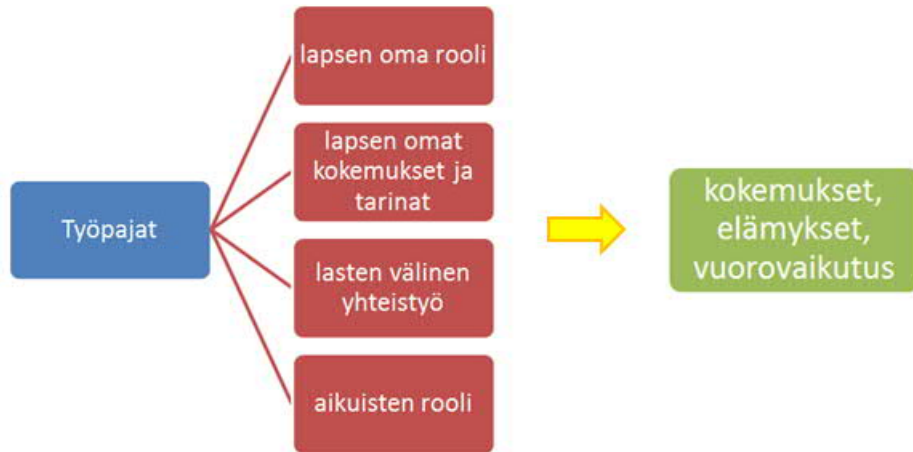
Haastatteluista kertyi ääniteaineistoa yhteensä noin 1,5 tuntia, joka litteroituna tekstinä oli noin 52 sivua. Aineiston käsittelyn aloitin purkamalla eli litteroimalla äänitiedostot kirjalliseen muotoon. Kirjoitin haastatteluista miltei kaiken sanatarkasti ylös, vain joitain selvästi tutkimusaiheesta poikkeavia kohtia en kirjannut. Tämä on perusteltua ai-



neiston ollessa laaja, jolloin ei ole mielekästä litteroida sitä sanasta sanaan, vaan valita johdonmukaisesti tutkimuskysymysten kannalta olennaiset osat (Ruusuvoori, Nikander ja Hyvärinen 2014, s. 14). Tekstiä litteroidessani tein myös merkintöjä, esimerkiksi siitä, miten puheenvuorot lasten kesken jakaantuivat.

Saaranen-Kauppinen & Puusniekka (2008) toteavat, että teemoihin kohdistunutta haastattelua on suhteellisen helppo ryhtyä analysoimaan teemoittain. Teemat, joista haastattavien kanssa on puhuttu, löytyvät yleensä kaikista haastatteluista, vaikkakin eri tavoin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2008.) Näin toimin itsekkin, eli järjestelin ensin yksittäisten haastattelujen litteroidut aineistot Luontokosketus -hankkeen tapahtumien eli haastatteluteemojen alle (Ensikosketus -esitys, Muovipussimeri -esitys, työpajat sekä taidenäyttely). Tämän jälkeen yhdistin kaikkien haastattelujen samaan teemaan kuuluvat aineistot. Huomioitavaa kuitenkin on, että tutkijan ennakkoon asettamat teemat eivät välttämättä ole samat, kuin aineiston analyysin pohjalta aineiston sisällön tai tutkimusaiheen kannalta olennaisiksi osoittautuvat teemat (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2008).

Haastattelurungon mukaisen teemoittelun jälkeen, aineistoa voidaan tarkastella muistiinpanoja sekä mahdollisesti tarkempia koodauksia tehden (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2008). Minulla oli yhteensä neljä teemaa, joiden alle olin jaotellut kaikkien haastattelujen teemoihin sopivat aineistot. Jatkoin aineistoni tarkastelua teemoittain tehden edelleen aineiston tarkempaa jaottelua. Koodasin kunkin teeman sisällä omiksi kokonaisuuksikseen samaa aihealuetta käsitteleviä lasten puheita. Muovipussimeri -teemasta omia kokonaisuuksia muodostivat esimerkiksi ”lasten puhe toimintaympäristöstä”, ”esitysten aiheisiin liittyvät omat kokemukset tai tarinat” sekä ”esityksen sisällön kuvailu”. Yksityiskohtaisen jaottelun jälkeen tarkastelin näitä kokonaisuuksia ja yhdistelin niitä uudelleen laajemmiksi kokonaisuuksiksi, esimerkiksi työpajateeman kokonaisuuksista ”omat kokemukset ja tarinat”, ”oma rooli” sekä ”lastenvälinen yhteistyö” muodostin ”kokemukset, elämykset, vuorovaikutus” -teeman (kaavio 4.1.).



**Kaavio 4.1. Esimerkki yhden haastatteluteeman (sininen) sisältämän aineiston tarkemmasta jaottelusta (punainen) ja uuden teeman (vihreä) muodostamisesta.**

Ruusuvuoren ym. (2014, s. 11) mukaan tutkimusaineiston luokittelu, analysointi sekä tulkinta ja näiden vaiheiden painotus, voivat vaihdella tutkimuksesta riippuen. Laadullisen tutkimuksen vaiheet eivät ole yksittäisiä toisiaan seuraavia vaiheita, vaan ne limityvät ja ovat osin päällekkäisiä, ja välillä palataan myös edelliseen vaiheeseen tarkentamaan tai arvioimaan aiempia kysymyksiä. (Ruusuvuori ym. 2014, s. 12.) Myös minä palasin tutkimukseni aikana lukuisia kertoja alkuperäiseen litteroituun tekstiin, haastattelun mukaisiin teemoihin, niiden tarkempiin jaotteluihin sekä niistä muodostamiini teemoihin.

Sisällönanalyysivaiheessa tutkijan tulee saada aineistosta esiin asioita, joita ei ole näkyvillä suorissa lainauksissa. On tärkeää keskustella aineiston kanssa, erottaa analyttiset havainnot ja yhteenveto, sekä näistä edelleen tehtävät johtopäätökset. Lisäksi tulokset tulee liittää teoreettisiin näkökulmiin sekä ajankohtaisiin ilmiöihin (Ruusuvuori ym. 2014, s. 19, 29.) Käsitellen tutkimukseni tuloksia analyysin tuloksena syntyneiden uusien teemojen kautta.

## 5 Luontokosketus -hanke lasten kertomana

Tarkastelen seuraavissa luvuissa tutkimusaineistoni pohjalta toisaalta sitä, miten lapset kuvailevat Luontokosketus -hankkeen teatteriesityksiä, työpajoja ja taidenäyttelyä sekä niiden sisältöjä, ja toisaalta tarkastelen sitä, millaisia kokemuksia, elämyksiä tai tunteita hankkeen tapahtumista lapset toivat esiin haastatteluissa. Tekstissä esitän suoria lainauksia lasten tuottamasta aineistosta ilman tunnustetietoja. Haastattelijan kommenttien alkuun olen lisännyt tunnusteen H.

### 5.1 Lapset teatterissa ja teatteri päiväkodeissa – Muovipussimeri- ja Ensikosketus -esitykset

Visuaalisen nykyteatteriesityksen ”Ensikosketus” lähtökohtana oli lapsen kokemus luonnosta. Esitys oli miltei sanaton, ja siinä käsiteltiin vuodenaikoja leikin ja kauniiden luontokuvien kautta. (Teatteri ILMIÖ., 2020a.) Luontokosketus -hankkeeseen osallistuneet päiväkodit osallistuivat teatteriesitykseen Vuotalossa. ”Muovipussimeri” oli puolestaan visuaalinen esitys merestä, muovista ja meren asukkaista (Teatteri ILMI Ö., 2020b). Esitys järjestettiin päiväkotien omissa tiloissa ja esityksen jälkeen lapset saivat mennä esiintymislavalle meren äärelle katsomaan ja koskettelemaan rannan esineitä.

#### 5.1.1 Tarinoita tontusta ja muovipussin lennosta

Ensikosketus -esitykseen liittyi luontokuvia, joita näytin haastatteluissa lapsille ja pyysin heitä kertomaan, mitä he näkevät kuvissa, ja missä he ovat mahdollisesti nähneet kuvia aiemmin. Yksi lapsista mainitsi heti Teatteri ILMI Ö:n nähdessään luontokuvat. Osa lapsista tunnisti luontokuvista, että he olivat nähneet ne Vuotalon teatterissa. Osa lapsista taas ei yhdistänyt kuvia esitykseen, eikä omiin kokemuksiin, vaan keskittyi kuvailemaan tarkasti, mitä kuvissa näkivät, kuten ranta, kasvimaat ja kaupunki. Kaikki lapset kuitenkin yhdistivät kuvat Ensikosketus -esitykseen nähdessään kuvan esityksessä seikkailleesta tontusta. Useampi lapsi kertoi tontusta ja siitä, mitä tonttu esityksessä teki:

*H: ”Mitä siinä esityksessä tapahtu muistatteko sitä?”*

*”Siellä tonttu sanoi Heippaa!”*

*”Sit hän lensi näin... sellasella ilmapallolla.”*

*”Kuumailmapallolla.”*

*H: ”Missä tää oli tää tonttu?”*

*”Se oli siellä jossain...”*

*”Vuotalolla!”*

*H: ”Mistä se tonttu tuli?”*

*”Hmm... tänne, sinne tossa esityksessä.”*

*”Se tuli tosta hiekkasta.”*

*H: ”Mitä tää tonttu teki?”*

*”Mä tiän ainakin! Se soitti.”*

*”See, totaa meni kaikkiin maille, kaikille paikoille, paikkoihin.”*

Esityksen sisällöstä lapset mainitsevat, tontun ohella, yksittäisiä kohtia, jotka olivat jääneet heidän mieleensä:

*”Ja yks ei tykänny puolukoista”*

*”Se oli tää!”*

*H: ”ai niin oliki, yks ei tykänny! se teki sillee näin: ymmm...”*

*”Tää oli se kuka ei tykkää”*

*”Ja tää tykkäs tosi paljon!”*

*”Nii, namnamnam...”*

Esityksen teemana oli vuodenajat. Sen tunnistivat tai muistivat muutamat lapsista. Kun kysyin, mitä teatterissa tapahtui, tai mitä näyttelijät tekivät lavalla, useimmat lapset eivät osanneet kuvailla tapahtumia.

Muovipussimeri -esitykseen liittyen lapsilla oli selvästi tarkempia muistikuvia – miltei jokainen lapsi mainitsi heti nähdessään kuvia esityksestä, että tämä teatteriesitys oli oman päiväkodin salissa. Lapset kuvasivat monipuolisesti esityksen yksityiskohtia, kuten sammakon kurnutusta tai muovipussin matkaa:

*”Ja sitten siinä oli muovipussista, joka seikkaili siellä, pilvillä ja sellaisissa.”*

*”Tuuli vei sitä näin.”*

*”Tuuli vie, hänellä oli päässä.. hän laittoi päähän sellasen... valkoinen hattu.*

*...Ja sit hän lensi, viiiuuuhhh.”*

*H: ”Mitä hän esitti?”*

*”Hän esitti itse tuulia”*

*”Hän esitti pussia”*

*H: ”Kyllä, ihan totta – muovipussia”*

Lasten mieliin oli jäänyt vahvasti esityksen teema ihmisen aiheuttamasta meren roskaantumisesta. Lapset tiesivät, etteivät roskat kuulu luontoon:

*H: ”Mitäs siinä tapahtu?”*

*”Siellä meressä oli roskia.”*

*”Niin, tosi paljon, kaikkea muovia ja sellasii.”*

*”No ainaki, että ihmiset oli heittäny tosi paljon roskia sinne.”*

*H: ”Jooo... saiko roskia laittaa maahan?”*

*”Eeeii!”*

*”Ei saa heittää roskii...ööö maahan - roskia ei saa heitellä veteen.”*

*”Hei, roskat pussiin!”*

*”ku, jos ihmiset heittää veteen, niin kaikki ihmiset pitää kerää pois.”*

*”Kaikki!”*

*”Kun jos jotain tippuu, niin pitää kerätä heti roskikseen eikä veteen. Vaik, jos ei oo roskista, niin pitää etsiä.”*

### **5.1.2 Hienoja kuvia ja roskia meressä**

Millaisia tunteita esitykset saivat lapsissa aikaan? Millaisia kokemuksia tai elämyksiä lapset kuvailivat? Ensikosketus -esityksen visuaalisesti näyttävät valokuvat olivat lasten mielestä hienoja. Niitä katsellessaan yksi lapsista huokaili: ”Ooo, vauuu! Ihanaa!” ja toinen totesi, että: ”Ne kuvat oli tosi hienot!”. Kuvat saivat lapset ihastelemaan niiden kauneutta, sekä ihmettelemään ja muistelemaan niitä yhdessä. He liittivät kuviin omia ja yhteisiä elämyksiä sekä kokemuksia. Yksi lapsista kertoi omasta metromatkastaan nähdessään valokuvan metroasemasta:

*H: ”Ootteko nähnyt tällästä?”*

*”Ooo, mä nähny metro.”*

*”Me nähtiin siellä teatteri ILMI Öössä.”*

*”Mä olen menny Itäkeskukseen ja sitte mä olen nähny metro.”*

Seuraavassa on katkelma keskustelusta, jossa lapset yhdessä katselivat ja koettivat tunnistaa Ensikosketus -esityksessä esillä olleita valokuvia. Lapset yhdistivät metsää esittävän kuvan yhteiseen puolukkaretkeen.

*”Juu, tota mä en kyllä muista... muistak sä...?”*

*”Mä oon nähny ton jossain.”*

*”Ai, joo tää se oli, minkä mä ainakin muistan.”*

*”Ton mä muistan ainakin.”*

*”Juu, en muista totakaan.”*

*”Hei, me oltiin puolukassa!”.*

*”Ai nii joo siellä”.*

Ensikosketus -esityksen teema vuodenaajat, herätti lapsia pohtimaan, mihin vuodenaikaan juhlitaan omaa syntymäpäivää. Toisaalta oli myös lapsia, jotka sanoivat, etteivät tiedä, mistä esityksessä ylipäättään puhuttiin, tai mitä aikuiset siinä tekivät. Esityksen sanottiin kuitenkin tuntuneen kivalta ja esityksen musiikin hyvältä:

*”Joo, musiikkia oli kivaa!”*

*”Ja sit siellä oli sellaset – kevät syksy, talvi musiikkia”*

*”ja kesä (musiikkia)”*

Yhdessä keskustelutuokiossa pohdittiin lasten kanssa myös sitä, miten kuvat saatiin Ensikosketus -esityksessä valkokankaalle:

*”Mä tiedän, miten ne kuvat tuli tonne.”*

*H: ”No? Miten ne tuli?”*

*”No kun siellä oli sellaset valot – ne valot näytti sinne kuvia.”*

Lasten puheessa tuli monesti esiin se, missä esitys pidettiin. Vuotalo toimintaympäristönä oli monelle lapselle ennestään tuttu:

*H: ”Ootteko olleet ennen Vuotalossa semmosessa esityksessä?”*

*”Joo!”*

*”Mä oon vaan päiväkodin kanssa kattonut.”*

Pääasiassa lasten kertomukset kuvien pohjalta Muovipussimeri -esityksestä olivat lyhyitä ja toteavia, mutta muutamia pidempiäkin pohdintoja käytiin, joissa roskaamiseen liittyvää syy-seuraussuhdetta kuvattiin tarkemmin:

*”Hän sanoi tuolla, että me emme saa uida, kun roskia ihmiset heittää veteen.”*

*”Nii, jos elää noita vedessä kalat sammakko ja jos ne syövät ne kuolee.”*

*”Voi käydä niin, että menee kalan suuhun tai sammakon - tai sitten lintu tuo sen poikasille ja sit se poikanen, siit voi tulla semmonen tosi pullea ja sit se tippuu, jos se on veden päällä nii se voi tippuu sinne ja sit siitä voi muuttuu vihreetä ja jos koira juo sitä niin siitä voi tulla hullu.”*

Kun kysyin, miltä esitys lapsista tuntui, he kuvasivat esitystä kivaksi ja hauskaksi, mutta myös pitkäksi ja kyllästyttäväksi sekä oudoksi. Esityksen pitopaikka tuli ilmi kaikissa haastatteluissa, ja jokainen muisti, että esitys pidettiin oman päiväkodin salissa. Myös

tämän esityksen tiimoilta lapset pohtivat esityksen toteutustapaa, moni sanoi, että kankaassa oli reikä, yhden parin kanssa pohdittiin yhdessä kuvan muodostumistapaa:

*”Miten toi varjo tehtiin?”*

*H: ”No muistaksä? Siinä oli toi iso kangas.”*

*”Ja siinä oli valoa.”*

*”Joo, ja sit tuli se kuva siihen ja sit oli toi reikä - sinne voi heijastaa semmosen kuvan.”*

Omakohtaisia kokemuksia aiheeseen liittyen lapset eivät jakaneet, mutta yksi lapsi halusi kertoa päiväkotimatkasta, jolloin hän oli nähnyt alkoholia juoneen ihmisen, joka nukui kylmässä maassa vesisateella.

## **5.2 Lapset rooleissa – draamatyöpajat**

Ensimmäisen päiväkodeissa toteutetun työpajan teemana oli luonto ja sen tutkiminen. Toinen työpajakerta pidettiin ulkona ja silloin käsiteltiin roskaamista ja kierrättämistä, kun taas kolmannen työpajan aiheena olivat kasvit ja niiden merkitys.

### **5.2.1 Näytöksiä, roskanheittäjä ja tuhat hiekanjyvää**

Lapset mainitsivat haastatteluissa muutaman kerran työpajoissa käytettyjä draaman ja teatterin työskentelymenetelmiä, kuten patsaan tekemisen tai näyttelemisen. Omista rooleista puhuttiin myös jonkin verran:

*”No, me tehtiin sellaisia näytöksiä...”*

*H: ”Vau, mitä näytöksiä?”*

*H: ”-- minkälaisen näytelmän te keksitte?”*

*”Me keksittiin joku luontonäytelmä... me keksittiin myös yhdellä rannalla sellanen esitys, mä olin sellanen omena, joka heitettiin sitten roskikseen.”*

Yhdessä haastattelussa keskustelimme lasten kanssa roolisiveltimistä, joilla pyyhittiin työpajojen päätteeksi roolit pois: *”Vähän niinku se olis hammasharja”*. Työpajoissa lapset saivat itse keksiä ja esittää tarinoita, joita teatterilaiset kirjasivat ylös. Haastattelutilanteissa luin lapsille näitä heidän tarinoitaan, ja useimmat lapset tunnistivat oman ryhmänsä tarinat, etenkin sellaiset esitykset, jossa olivat olleet itse mukana.

Selvästi eniten lapset kertoivat toisella työpajakerralla kohdatusta roskanheittäjästä. Toiset lapset kuvailivat tapahtumia tarkemmin, toiset taas niukkasanasemmin, mutta kaikki kertoivat yksityiskohtaisesti roskista ja nimesivät eri jätejakeita. Roskienlajittelu-

tehtävä oli jäänyt kaikkien mieleen, siinä koko ryhmä sai lajitella yhdessä roskanheittäjän jättämät roskat omiin kehyksiin. Minulla oli haastattelussa mukana roskanheittäjän roskat, ja lapset saivat lajitella roskat uudelleen kehyksiin.

*H: ”Hei, mitä te äsken teitte? Miks ne pitää laittaa tolleihin ne roskat? Miksei niitä voi laittaa samaan kehykseen kaikkia?”*

*”Koska, muuten tulee tulipalo.”*

*”Koooska muuten ne menee sekasin.”*

*H: ”Joo-o ja mitä tapahtuu, kun ne menee sekasin?”*

*”Sitten kun tulee roska-auto, niin ne näkee että on väärät ja sitten ne sanoo, miksi ei oo samassa erissä”*

*”Siksi, koska muuten, niinkun, siksi tämä on muovia ja toi ja aina roskikseen laitetaan yhen roskat; tohon muovit ja toiseen roskiin laitetaan pahvi ja toiseen laitetaan omenat ja sit toiseen laitetaan lasi, ja sit toiseen laitetaan metalli, sitten laitetaan toiseen sukat...”*

*H: ”Aivan oikein, tosi hyvä”*

*H: ”Miksi lajittelu on tärkeää?”*

*”Sen takia, että ne menee sitten omiin roskiin – roskalaatikkoon”*

*H: ”Joo, miksi se on tärkeää, että ne menee omaan roskalaatikkoon?”*

*”Että niistä tulee uutta.”*

Kolmannelta työpajakerralta minulla oli haastattelussa mukana työpajassa käytetty kasvikirja (*”Se oli se vihanneskirja”*), jota lapset mielellään selasivat ja tutkivat. Useat muistivat työpajassa kerrotun yksityiskohdan maailman suurimmasta puusta ja pienimmästä kasvista:

*”Ja sit siellä oli se iso puu.”*

*”Ja sit siellä oli se kaikista pienin kasvi.”*

*”Sinne mahtui varmaan joku hiekan jyvä sisälle, varmaan tuhat niitä.”*

Yksi lapsista kertoi sujuvasti, mitä kasvit tarvitsevat elääkseen (*”multaa, aurinkoa, vettä”*), kun taas joku toinen lapsi näytti, mitä kasvia työpajassa itse esitti.

### **5.2.2 Jännitystä, auttamista ja kasveja museossa**

Ensimmäisen työpajakerran aiheisiin eli luontoon tai luonnontutkimiseen liittyviä kokemuksia, elämyksiä tai tunteita lapset eivät juuri tuoneet esiin haastatteluissa. Sen sijaan lapset kertoivat, miltä tuntui näytellä ja esiintyä. Lapset kertoivat näyttelemisen olleen ihan kivaa ja vähän tylsää, mutta jotkut kertoivat myös jännittämisestä:



H: *"Miten te näyttelitte? Milt se tuntu?"*

*"Ihan kivalta."*

H: *"Jännittikse?"*

*"Vähän jännitti, ku piti esittää toisille."*

*"Mutta se ei ole naurun asia."*

H: *"Miltä se tuntui tehdä ryhmässä? Saitteko yhdessä hyvin sovittua, että miten teette?"*

*"Joo!"*

H: *"Miltä tuntui esittää eläimiä?"*

*"aaa, aikaa... vähäsen kivalta."*

*"mut se oli vähäsen tylsää."*

*"Ei ollu mun mielestä mitään jännittävää."*

*"Mutta mä tykkäsin siitä."*

H: *"Ootteks te tehny aikasemmin jotain semmosta vai oliko tää eka kerta?"*

*"Kun meillä oli yks juhla, niin me mentiin sinne ja siellä oli myös meillä nukke-teatteri."*

H: *"Joo, okei, niin te ootte tehneet ennenkin sellasta?"*

*"joo, kolme kertaa."*

Toisen työpajakerralla käsiteltiin roskaamista ja kierrättämistä. Roskien lajitteluun liittyen lapset kuvailivat, millaisia roskia omassa kodissa lajitellaan, ja millaisia erilaisia roskiksia on olemassa: *"Iso-omenassa on omat roskikset, ihan kaikilla on omat, myös kaupassa on eri roskiksia"*. Lapset kertoivat roskanheittäjän tehneen väärin heittäessään roskia maahan, ja he toivat esiin oman roolinsa toiminnassa ympäristön hyväksi:

H: *"Kuka ne keräs ne roskat?"*

*"Me kerättiin ne."*

*"Nii, me autettiin."*

Nähdessään haastattelutilanteessa mukanani olleet roskanheittäjän roskat, lapset reagoivat innostuneesti – useimmat alkoivat saman tien lajitella roskia, ilman ohjetta tai kehoitusta. Kaikki haastateltavat lajittelivat roskia ja nimesivät niitä. Lapset kuvailivat roskia; mistä he pitävät ja mistä eivät, tai minkävärisiä roskat ovat. Moni lapsi oli erityisen kiinnostunut roskien joukossa olevasta biojätteestä eli omenasta; *"saako sitä syödä"*? Kaikki lapset myös huomasivat, että roskien joukosta puuttui yksi roskanheittäjän roskista eli Aku Ankka: *"Hö, se Aku Ankka olis voinu olla."* Lapset tekivät ulkona pidetys-

sä työpajassa myös taideteoksia luonnon aineksista. Lapset tunnistivat omia teoksiaan valokuvista, ja lapsille oli myös hyvin mieluisaa tunnistaa kuvista omia sekä kavereiden käsiä, kumisaappaita tai sadetakkeja.

Kolmannella työpajakerralla aiheena olivat kasvit ja niiden merkitys. Kun otin esiin työpajassa käytetyn kasvikirjan, lapset muistivat kirjan ja mitä kuvia sieltä oli katsottu. Lapset selasivat kirjaa ja kyselivät innokkaasti kasvien nimiä. Kerroin myös kirjan nimen: ”Tervetuloa kasvimuseoon”, jolloin yksi lapsi kertoi pitävänsä museoista.

Lapset eivät kertoneet oma-aloitteisesti oman ryhmän aikuisten toiminnasta. Kun kysyin, mitä aikuiset tekivät työpajoissa, osa lapsista kertoi, etteivät aikuiset osallistuneet, eivät halunneet osallistua tai, että aikuiset vain katsoivat. Toisaalta osa lapsista myös koki, että aikuiset olivat mukana näyttelemässä ja että se tuntui: *”ihan sika kivalle”*.

*H: ”Eiks ne halunnu tulla vai eiks ne uskaltanu tulla? Mitä luulette?”*

*”Ei ne halunnu.”*

*”Koska varmaan ne olis uskaltanu, koska lapsetkin uskalsi.”*

*H: ”Nii, mut miksköhän ne ei tullu?”*

*”Ne ei halunnu.”*

*”Emmä tiä.”*

*H: ”Miltä se tuntui, kun aikuiset ei ollu mukana?”*

*”Ei ainakaan jänskättäny.”*

*H: ”Oliks sillä väliä, ettei ne ollu mukana?”*

*”Ei.”*

*H: ”Olisko ollu kiva, jos ne olis ollu mukana?”*

*”Ei.”*

### **5.3 Lapset taiteen tekijöinä ja kokijoina – Koti Luonnossa - taidenäyttely**

Teatteri ILMI Ö. antoi kolmannella työpajakerralla jokaiselle lapsiryhmälle jonkin vanhan esineen uudelleen muokattavaksi. Lapset saivat tehtäväkseen yhdessä oman ryhmänsä kanssa luoda esineestä taideteoksen ympäristötaidenäyttelyyn. Valmistuttuaan nämä lasten kierrätystaideteokset vietiin Vuotaloon, osaksi Teatteri ILMI Ö:n työryhmän kokoamaa Koti Luonnossa -taidenäyttelyä. Näyttely oli avoinna 31.10.-14.11.2019 välisenä aikana kaikille Vuotalon kävijöille. Lapset kutsuttiin taidenäyttelyn avajaisiin,

ja jokaiselle ryhmälle Teatteri ILMI Ö:n työryhmä järjesti oman pienen avajaisseremonian.

### 5.3.1 Taiteilua ja keksintöjä

Haastattelutilanteessa lapset pystyivät hyvin kuvailemaan, minkälaisen taideteoksen he olivat ryhmässä tehneet, ja miten he olivat sen tehneet. Lapset kertoivat, kuka oli keksinyt mitään, ja kuka oli toteuttanut minkäkin työvaiheen. Lapset jakoivat omia kokemuksiaan oman ryhmän taideteoksesta.

*H: ”Miten te keksitte semmosen asian?”*

*”Me vaan keksittiin!”*

Lapset kuvailivat, millä menetelmillä ja materiaaleilla taideteoksia oli tehty: askartelemalla, koristelemalla, maalaamalla sekä käyttämällä kiviä, marjoja, ruohoa, keppejä ja lehtiä. Lapset tunnistivat haastattelussa mukana olleista näyttelyvalokuvista viimeisellä työpajakerralla saamansa kaverikukat, joista lapset olivat luvanneet huolehtia ja varmistaa, että niillä olisi hyvä olla.

### 5.3.2 Taideteosten äärellä

Oman ryhmän taideteoksen tekemistä kuvattiin kivaksi ja hauskaksi, tosin joku myös kertoi, ettei tykännyt tehtävästä. Lapset kuvailivat teoksen tekotapaan liittyviä tunteuksia: *”Välillä kädet olivat aivan limaset”*. Lapset nimesivät taidenäyttelystä useita mieleisiään taideteoksia, ja lisäksi miltei kaikki lapset kertoivat vaatteista kootun valtavan ison puun olleen todella hieno. Lasten kanssa pohdimme myös sitä, miten iso vaatepuu oli saatu seinälle, ja miten se siellä pysyi. Seuraavassa lasten vuoropuhelua heidän katsellessaan valokuvia taidenäyttelystä:

*”Hei, tossa oli toi sama talo.”*

*”Mä muistan tän, tämä oli aika hassu.”*

*”Vaatteita puussa.”*

*”Nii... ja se oli vähän tommonen iso.”*

*”Valtava!”*

*”Se oli tosi hieno.”*

*”Hei, tossa oli ne tää.”*

*”Hyi hirviöööö!”*

*”Mä tykkäsin tästä.”*

*”Mmm-m, se oli tosi kiva.”*

*”Toi on aika hieno.”*

*”Mä just keksisin, niinku jos olis laittanu puita tänne riviin, niin olisi mukava istua.”*

Lasten mielipiteitä taiteen tekemisestä ja taidenäyttelystä:

*”Mä tykkäsin myös siitä -- koristelusta, koska me naurettiin...”*

*”Mä en tykänny niiku siitä, eeee... kun taideteos oli lähteny, mä en tykänny siitä.”*

*”Kaikki oli kivaa.”*

*”No oli hauskaa.”*

## **5.4 Mitä lapset näkivät, kokivat ja tunsivat?**

### **5.4.1 Teatteriesitykset**

Ensikosketus -esitys oli visuaalinen nykyteatteriesitys, joka koostui kuvista, musiikista, liikkeestä, ja jossa näyttelijät eivät juuri puhuneet. Tämä mahdollisti sen, että myös lapset, joiden suomenkielen taito on vasta kehittymässä, pystyivät seuraamaan esitystä ja sen kulkua. Esitys antoi tilaa lasten mielikuvitukselle ja omille tulkinnoille. Tämä saattaa olla myös syynä siihen, etteivät lapset 2–3 kuukauden kuluttua esityksestä osanneet juurikaan kertoa esityksen sisällöstä tai aihepiiristä. Jokainen lapsi koki esityksen omalla tavallaan, omista lähtökohdistaan ja omiin kokemuksiin tapahtumia peilaten. Näin ollen lasten kertomukset esityksestä liittyivät esityksen yksittäisten tapahtumien lisäksi heidän omiin elämän kokemuksiin esimerkiksi puolukkametsässä tai metrossa.

Muovipussimeri -esitys oli yhden näyttelijän toteuttama visuaalinen esitys, joka koostui muun muassa puheesta, laulusta, musiikista ja äänistä. Esityksessä oli yllättäviä visuaalisia elementtejä, jotka kiinnittivät lasten huomion. Toisaalta esityksessä oli paljon puhetta ja laulua, joiden sisällön ja sanoman seuraaminen vasta suomenkieltä harjoitteleville lapsille oli todennäköisesti haastavaa. Tästä huolimatta esityksen sisältö jäi lapsille melko hyvin mieleen, he muun muassa kertoivat sammakosta, kalasta sekä muovipussista ja roskaamisesta. Esityksen aiheeseen liittyen lapset eivät tuoneet esiin omakohtaisia kokemuksia, mutta useamman lapsen puheessa tulivat esiin syy-seuraussuhteiden pohtiminen; mitä voi tapahtua, jos roskia heittää luontoon. Myös teatteriesityksen tekninen toteutus herätteli lasten ajattelua; miten kuva saatiin kankaalle. Tässäkin esityksessä lapsille toimintaympäristö oli merkityksellinen. He olivat ylpeitä siitä, että esitys oli ollut heidän omassa päiväkodissaan. Lapset kuvailivat esitystä kivaksi ja hauskaksi – lapset nauroivat katsellessaan valokuvia esityksestä. Toisaalta esitystä kuvattiin myös pit-

käksi ja kyllästyttäväksi, mikä saattaa kertoa siitä, etteivät lapset jaksaneet koko aikaa keskittyä esitykseen.

Molemmat teatteriesitykset tarjosivat lapsille esteettisiä elämyksiä luonnosta sekä iloa ja ihmettelyä, mikä vaikuttaa lasten kokemuksiin ja toimintaan ympäristön puolesta (Parrikka-Nihti & Suomela, 2015).

#### **5.4.2 Draamatyöpajat**

Työpajakerroilla lapset saivat osallistua ja olla osana draamaharjoituksia. Lapsille annettiin vapaus itse valita ja omalla toiminnallaan vaikuttaa ja tuottaa sisältöä esityksiin. Lapset toivat esiin haastatteluissa joitain draamamenetelmiä sekä rooleja, joita olivat itse esittäneet. Haastatteluissa useat lapset myös fyysisesti näyttivät, miten olivat esittäneet esimerkiksi lautaa, siiliä tai jotain tiettyä kasvia. Draamaharjoituksissa lapset saivat eläytyä luonnon eri osien asemaan. Työpajojen teemoista lapset kertoivat haastatteluissa selvästi eniten roskaamisesta ja kierrättämisestä. He tunnistivat hyvin eri jättejakeita ja sen, miten niitä lajitellaan. Yksi lapsista mainitsi roskista saatavan uutta, eli myös hie-man kiertotalouden tematiikkaa tuli esiin lasten puheissa. Luontoa käsitelleestä työpajakerrasta lapset muistivat näyttelijöiden kertoneen maailman suurimmasta puusta sekä pienimmästä kasvista. Myös kasveille välttämättömiä asioita, kuten aurinko, multa ja vesi mainittiin.

Lapset puhuivat työpajoihin liittyen esittämisestä ja siitä, miltä se tuntui. Näyttelemiseen liittyvästä jännittämisestä puhui useampi, lisäksi mainittiin, ettei jännittäminen ei ole naurun asia. Roskien lajitteluun liittyen lapset kertoivat omia kokemuksiaan, kuten miten kotona lajitellaan roskia, ja millaisia kierrätyspaikkoja kukin on nähnyt. Lapset keräsivät ja lajittelivat toisella työpajakerralla roskanheittäjän heittämiä roskia. Yksi haastattelupareista kertoi auttaneensa roskanheittäjää. Roskaamisesta, kierrätyksestä sekä erilaisista roskista keskusteltiin samalla, kun lapset saivat lajitella haastattelun aikana uudelleen roskanheittäjän roskat. Tällöin parihaastatteluun osallistuneet lapset tekivät paljon yhteistyötä ja olivat vuorovaikutuksessa toistensa sekä haastattelijan kanssa. Useat lapset olivat harmistuneita, kun roskanheittäjän pussissa ei ollutkaan enää Aku Ankka -lehteä, joka oli ollut mukana työpajassa. Ulkona toteutettuun työpajaan liittyvien valokuvien katselussa lapsille oli selvästi tärkeää tunnistaa kuvista omat kumisaappaat tai kaverin sadetakki. Lapsen ja kavereiden mukana olo konkretisoitui valokuvissa.

Työpajoissa lapset saivat kokemuksia kaikista Palmerin laajennetun puumalliin (Reunamo & Suomela, 2015) ympäristökasvatuksen osa-alueista: lapset oppivat ympäristössä toimimalla erilaisissa oppimisympäristöissä sekä erilaisia materiaaleja ja draaman keinoja hyödyntäen. Lapset saivat mahdollisuuden empatian kokemuksiin sekä ympäristöstä huolehtimisen kehittymiseen oppimalla ympäristöstä. Draamaharjoitteissa hyödynnettiin lasten omia mielenkiinnonkohteita, kokemuksellinen oppiminen työpajoissa mahdollisti lapsille kokemuksen toiminnasta ympäristön puolesta. Toiminnassa tavoitettiin myös osallisuutta, voimaantumista sekä yhteenkuuluvuutta.

Työpajoihin osallistuneiden esiopetusryhmien aikuiset olivat eri tavoin mukana työpajojen toiminnassa. Toiset olivat katselijan tai lapsen tukijan roolissa, kun taas jossain ryhmissä aikuinen oli mukana toiminnassa lasten tavoin. Lasten mielestä miltei poikkeuksetta aikuiset eivät osallistuneet toimintaan, eikä se ollut lapsista tärkeää. Työpajat olivat ryhmän aikuisille hyvä tilaisuus oman ryhmän toiminnan ja yksittäisten lasten havainnointiin, mutta toisaalta myös on huomioitava, että aikuisen tapa toimia ja olla vuorovaikutuksessa välittyy mallina lapsille (Parikka-Nihti & Suomela, 2015). Vaikka draamaan heittäytyminen voi tuntua aikuisesta hankalalta, se voi usein olla aikuiselle itselleen vapauttava kokemus, mutta ennen kaikkea esimerkki lapsille, että aikuinenkin voi ja osaa leikkiä, hullutella ja eläytyä mielikuvitusmaailmaan yhdessä lasten kanssa.

### **5.4.3 Taidenäyttely**

Haastatteluissa katselimme yhdessä lasten kanssa Koti Luonnossa -näyttelystä otettuja valokuvia, joita lapset tutkivat innoissaan. Lapset tunnistivat oman ryhmänsä taideteoksen, sekä nimesivät taidenäyttelyssä näkemiään muita taideteoksia. Useampi lapsi kertoi oma-aloitteisesti suosikkiteoksistaan. Lasten puheet käsittelivät sitä, miten ja mistä materiaaleista heidän teoksena oli tehty. Ympäristökasvatuksen yhtenä osa-alueena on oppiminen ympäristössä, johon sisältyvät toimintaympäristö ja materiaalit. Vanhojen esineiden muokkaustehtävässä lapsia rohkaistiin luovuuteen ja rakenteluun. Lapset olivat käyttäneet luonnonmateriaaleja sekä muita esineitä luovasti luodessaan uusia merkityksiä vanhoille esineille. Vuotalon näyttelytila tarjosi myös uudenlaisen toiminta- ja oppimisympäristön lapsille. Lasten tekemät työt olivat osa oikeaa taidenäyttelyä ja uskon, että se oli lapsille arvokas kokemus, vaikka lapset eivät sitä haastatteluissa sanoittaneetkaan.

## 6 Luotettavuus

Tutkimukseeni osallistui yhteensä seitsemän lasta kolmesta eri päiväkodista. Lapsiryhmien opettajat valikoivat haastateltavat lapset antamieni ohjeiden perusteella. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta päädyin tutkimuksessani parihaastatteluihin, sillä en tavannut kaikkia haastateltavia lapsia työpajojen yhteydessä ja koin, että yksilöhaastattelu voisi olla lapsille jännittävä tilanne. Tosin aikataulullisista syistä haastattelin yhtä lasta kahden kesken. Ajattelin myös, että koska Luontokosketus -hankkeen tapahtumista oli kulunut haastatteluhetkellä jo 2-3 kuukautta, lapset voisivat olla tukena toisilleen muistamisessa ja tapahtumien muistelussa. Myös Eskola & Suoranta (2000, s. 94) kuvaavat ryhmähaastattelun hyväksi puoliksi juuri jännittämisen vähenemisen, haastateltavien toisiltaan saaman tuen sekä rohkaisun ja yhdessä muistelun, jolloin voidaan saada enemmän tietoa kuin yksilöhaastattelussa. Parihaastatteluille oli myös käytännön perusteluja, kuten haastatteluihin sekä niiden litterointiin kuuluva lyhempi aika verrattuna yksilöhaastatteluihin.

Haastattelutilanne oli lapsille jännittävä, vaikka tilannetta helpotti se, että tilat olivat lapsille tutut ja mukana oli kaveri samasta ryhmästä. Sadutusmenetelmä ei haastatteluis- sa toiminut, sillä lapset eivät oma-aloitteisesti juurikaan kertoneet kuvissa olevista asioista. Lisäksi kaikki lapset eivät pystyneet kuvailemaan kokemaansa sujuvasti suomen kielellä. Oma roolini haastattelijana muotoutui suunnittelemaani vahvemmaksi; ohjasin ja kannustin lapsia puhumaan hankkeeseen liittyvistä teemoista. Tämä varmasti ohjaili lapsia ja vaikutti heidän vastauksiinsa.

Lasten haastattelutilanteisiin vaikuttivat myös muut tekijät: toisinaan haastatteluparista puheliaampi lapsi otti enemmän tilaa vastauksilleen, eikä huomionnut toisen puheenvuoroa. Toisinaan toinen lapsista villitsi toisen hassuttelemaan, toisaalta myös yhdessä muistelua ja pohtimista sekä yhteistyötä syntyi parien välillä. Myös haastattelun ajankohdalla oli merkitystä. Mikäli haastattelun jälkeen oli luvassa jotain lapsille mieleistä toimintaa, lasten keskittyminen haastattelun loppua kohden herpaantui. Esimerkiksi, mikäli kaverit leikkivät jo ulkona, pyrkivät lapset kiirehtimään pois haastattelutilanteesta. Myös haastattelutila vaikutti lasten keskittymiseen – henkilökunnan tiloissa olevat lapset uudet ja mielenkiintoiset asiat ja aikuisten tavarat vetivät lasten mielenkiintoa puoleensa, samoin kuin haastattelutilassa oleva ikkuna, josta näki muiden lasten leikkivän ulkona.

Haastatteluhetkellä hankkeen tapahtumista oli kulunut pitkä aika (noin 2-3 kk), ja pääosin lapset kuvailivat esityksiä ja työpajoja kivoiksi. Uskon, että mikäli haastattelut olisi tehty lähempänä tapahtumia tai vaikka heti yksittäisen työpajan tai muun tapahtuman jälkeen lapset olisivat kuvanneet niiden sisältöjä ja niiden herättämiä ajatuksia sekä tunteita paljon yksityiskohtaisemmin. Toisaalta minusta oli omassa tutkimuksessani mielenkiintoista selvittää, millaisia muistijälkiä heille on tapahtumista jäänyt, ja kuinka he niitä kuvailevat pidemmän ajan kuluttua.

Haastattelujen edetessä pohdin paljon omaa toimintaani haastattelijana ja sitä, miten paljon annoin omien odotusteni vaikuttaa tapaani esittää kysymyksiä ja olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Havaitsin yksittäisten haastattelujen välillä selviä eroja, toisten tuntuessa selvästi antoisemmilta. Samanlaisia huomioita kuvaavat Ruusuvuori ym. (2014, s. 13) artikkelissaan ja pitävät niitä tärkeinä oivalluksen paikkoina ja apuna aineiston tarkemmassa tarkastelussa.

Kirjallisuudesta tuttu ilmiö oman aineiston huonouden tunteesta (Ruusuvuori ym. 2014, s. 14) tuli vastaan myös omassa tutkimuksessani – koin, etteivät lapset kertoneet niistä asioista, joita odotin. Tuntui, etteivät he oikein muistaneet asioita, tai jossain tilanteissa kertoivat sellaisia vastauksia, joita he uskoivat heiltä odotettavan. Aineistoa tarkastellesani pyrin näkemään aineiston uudella tavalla, ilman omia ennakko-oletuksiani. Koko tutkimusprosessin ajan tuli pidin mielessä, että tutkijana en ole milloinkaan täysin neutraali aineistoani kohtaan. (Ruusuvuori ym. 2014, s. 15.) Etenkin analyysin kannalta risiirittaiseksi koin sen, että olin ollut läsnä joidenkin haastateltavien työpajakerroilla, eivätkä lasten kaikki haastatteluissa kertomat asiat vastanneet omaa käsitystäni tapahtumien kulusta.

Arvioidessani itseäni haastattelijana huomasin monia kehittämisen paikkoja. Olisin voinut antaa lasten johdattaa tilanteita ja keskusteluja vapaammin, antamalla heille enemmän tilaa ja aikaa. Mutta toisaalta olin myös johdonmukainen ja toimin kaikissa neljässä haastattelutilanteessa samalla tavalla. Koen, että otin lapset hyvin huomioon ja kohtasin heidät tasavertaisena ja empaattisena aikuisena luoden haastatteluihin turvallisen ilmapiirin.



## **7 Ajatuksia lapsista tiedontuottajina sekä draamakasvatuksesta varhaiskasvatuksessa**

Luontokosketus -hankkeen osioissa ympäristökasvatuksen osa-alueet olivat vahvasti läsnä ja ympäristöaiheita, kuten luonnon kunnioittaminen, ekologinen elämäntapa, kiertotalous sekä kierrättäminen käsiteltiin monipuolisesti draaman ja teatterin menetelmiä hyödyntämällä. Haastatteluissa lasten kuvaukset hankkeesta, sen sisällöistä sekä kokemuksista ja tuntemuksista jäivät kuitenkin melko niukoiksi. Yhtenä syynä tähän oli todennäköisesti hankkeen toteutumisen ja haastattelujen välillä kulunut pitkä aika (2-3 kk). Tänä aikana tapahtumien lapsille tuottamat kokemukset ja elämykset sekä muistikuvat olivat haalistuneet ja moni yksityiskohta sekä koettu tunne oli unohtunut. Lapset elävät hetkessä, ja jokainen päivä on täynnä uusia mielenkiintoisia asioita ja tunnekokemuksia.

Tutkimustehtäväni oli selvittää esiopetukseen osallistuvien lasten kokemuksia päiväkoideissa toteutetusta Luontokosketus -ympäristö- ja yhteisötaidehankkeesta. Koen, että lasten vastauksissa näkyivät selvästi ne ympäristöteemat, jotka olivat lapsille tuttuja, ja joista heillä oli omakohtaisia kokemuksia. Lapset myös muistivat hyvin tehtävät ja roolit, joita olivat itse osallistuneet työpajoissa tai taideteosta valmistettaessa. Toivasen (2010) mukaan oppiminen pohjautuu kokemukselliseen oppimiseen, jolloin tieto syntyy toiminnan, ja siitä syntyvien kokemusten kautta. Draamassa muodostuu sekä tiedostamatonta, että tiedostettua oppimista. (Toivanen, 2010, s. 13.) Koen, että Teatteri ILMIO:n toteuttaman hankkeen aikana lapsille syntyi monta uutta kokemusta ja elämystä, jotka ovat pohjana oppimiselle ympäristössä, ympäristöstä sekä toiminnalle ympäristön hyväksi. Uskon, että parhaimmillaan myös haastattelutilanne, jossa muistelimme lasten kanssa yhdessä Luontokosketus -hankkeen sisältöjä ja elämyksiä, edesauttoi omalta osaltaan lasten kokemusten ja tietojen jäsentämistä sekä lasten kehittymistä ajattelijoina ja oppijoina. (Opetushallitus, 2016, s. 37.)

Itse haastattelutilanne ja siinä tapahtuneen vuorovaikutuksen vaikutus kerättyyn aineistoon on vahva. Tutkielmaa aloittaessani minulla oli pyrkimys toteuttaa aineistonkeruuseadutusmenetelmää hyväksi käyttäen, mutta lasten vähäpuheisuus ja yksisanaiset vastaukset saivat minut ottamaan isompaa roolia keskustelussa. Välillä esitin lapsille myös johdattelevia kysymyksiä, joihin lapsen oli helppo vastata omien odotusteni mukaisesti. Mikäli saisin tilaisuuden haastatella lapsia uudelleen, keskittyisin vähemmän hankkeen tapahtumiin, ja pohtisin lasten kanssa ympäristöteemoja kokonaisvaltaisemmin heidän

omista lähtökohdistaan käsin. Tällöin voisin analyysin pohjalta tehdä päätelmiä yhtäläisyyksistä tai eroavaisuuksista hankkeen teemoihin.

Koin haastattelutilanteissa, että lasten kielelliset valmiudet eivät myöskään aina mahdollistaneet tarkkaa sisältöjen tai kokemusten kuvailua. Ylipäättään tunteiden kuvailu voi olla esikouluikäiselle lapselle vaikeaa, ilman että on mitään kielellisiä hankaluuksia. Usein sainkin kysymyksiini ”Miltä se tuntui?” hyvin lyhyitä vastauksia, kuten kivalta tai hyvältä. Koska lapset kuvailivat niukasti omia tunteita, pyrin analyysivaiheessa poimimaan aineistosta ilmaisuja, jotka liittyivät lasten omakohtaisiin kokemuksiin, kertomuksiin omasta elämästä, vuorovaikutukseen tai toisten huomioimiseen. Poimin myös lasten ihastumisen ja esteettisten kokemusten ilmaisuja.

Lasten haastattelujen äärellä koin myös ristiriitaisia tunteita: kaikki lasten vastaukset eivät vastanneet omaa käsitystäni tapahtumien kulusta. Pohdin sitä, että olivatko kysymykseni lapsille selkeitä, ymmärsivätkö he kysymykseni samoin, kun minä ne tarkoitin? Esimerkiksi lapsi, joka vastasi, etteivät ryhmän omat aikuiset osallistuneet toimintaan, mainitsi myöhemmin haastattelun aikana, kuinka ryhmän aikuinen oli ollut osana näyteltyä vaatetehdasta. Muutoinkin jäin pohtimaan aikuisten roolia: lapset eivät pitäneet sitä tärkeänä ”*ei väliä, vaikka aikuiset eivät olleet mukana*”. Kuitenkin työpajoissa mukana ollessani näin, miten innoissaan lapset olivat, kun oma tuttu aikuinen heittäytyi hulluttelemaan ja esittämään hevosta. Millaisena lapset näkevät aikuisen roolin päiväkodissa? Ehkä draamakasvatuksen yleistymisen vaikuttaisi sekä aikuisten että lasten näkemykseen siitä, että aikuinenkin voi hullutella eikä aina tarvitse olla niin vakavana.

Mielenkiintoni herätti myös huomio siitä, että niiden ryhmien lapset, joiden ryhmän toiminta työpajakerroilla vaikutti haastavalta, kertoivat haastattelussa monipuolisesti työpajojen sisällöistä ja omista kokemuksistaan. Kun taas lapset, joiden työpajakerrat tuntuivat sujuvan hyvin, lasten ollessa sitoutuneita toimintaan, kertoivat tapahtumista hyvin niukasti. Tarkoittaako lasten levottomuus sitä, etteivät he keskity, kuuntele ja opi? Tai voidaanko sanoa, että lasten sitoutuneisuus toimintaan tarkoittaa, että he oppivat? Näitä ajatuksia haluan tarkastella tulevassa työssäni varhaiskasvatuksen opettajana. Jokainen lapsi on yksilö ja jokainen on erilainen oppija – aikuisten pitää tehdä töitä omien ennakkoluulojen ja -käsitysten kanssa, jotta voi nähdä jokaisen lapsen ainutlaatuisena.

Päiväkodeissa, jotka osallistuivat hankkeeseen, on paljon lapsia eri kulttuuri- ja kieli- taustoista. Haastateltujen lasten vastauksista kävi ilmi, etteivät kaikki lapset ymmärtä-

neet esityksiä tai niiden sanomaa. Olisikin tärkeää lapsille tarkoitettua toimintaa suunnitella mieltä, miten aikuiset voivat varmistaa, että lapsi ymmärtää heidän tavoitteen-  
sa? Lapsille suunnatun toiminnan lähtökohtana tulisi aina olla lapset ja heidän tarpeensa ja ominaispiirteensä.

Luontokosketus -hanke on hieno esimerkki varhaiskasvatuksen ja ammatillisten toimijan eli Teatterin ILMI Ö:n, yhteistyöstä. Projektissa teatterialan ammattilaiset tarjosivat esiopetusryhmille omaa osaamistaan ja ammattitaitoaan ympäristökasvatuksen teemojen käsittelyssä. Näen kuitenkin kehittämismahdollisuuksia etenkin yhteistyön tiivistämisessä. Olisi hienoa, mikäli ulkopuolisen toimijan tarjoamat mahdollisuudet sekä varhaiskasvatuksen tavoitteet voitaisiin yhteensovittaa luontevammin osaksi päiväkodin tai ryhmän toimintaa. Näin saataisiin suunniteltua monipuolisia varhaiskasvatuksen tavoitteita integroivia ja lapsille uusia elämyksiä tarjoavia kokonaisuuksia. Luontokosketus -hankkeen yhteydessä osassa päiväkodeja tartuttiin ympäristöteemaan ja toteutettiin siihen liittyvää toimintaa, mutta osa päiväkodeista koki toiminnan mukauttamisen haastavana. Optimaalista olisi, mikäli jo varhaiskasvatuksen toimintaa suunniteltaessa tiedettäisiin mahdollisista projekteista ja niiden teemoista ja tavoitteista, ja ne myös huomioitaisiin ryhmien toiminnassa. Moniammatillinen yhteistyö opettajien ja taiteilijoiden välillä vaatii taitoja käsitellä erilaisia tavoitteita ja jännitteitä. Mutta parhaimmillaan yhteistyön onnistuessa molempien osaaminen ja ammattitaito yhdistyvät ja lapset saavat parasta mahdollista kasvatusta ja opetusta. (Nevanen, 2015).

Taidekasvatuksen mahdollisuudet varhaiskasvatuksessa ovat miltei rajattomat. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2019) mukaan suunnitelmallista ja ohjattua kehollista ilmaisua, kuten draamaa, tanssia tai teatteria toteutettiin varhaiskasvatuksessa taidekasvatuksen muodoista vähiten. Tämä Teatteri ILMI Ö:n toteuttama projekti on upea esimerkki siitä, miten ammatilliset toimijat voivat olla tukemassa ja lisäämässä varhaiskasvatuksen ammattilaisten osaamista draaman monipuolisista menetelmistä. Draaman menetelmät soveltuvat erityisen hyvin varhaiskasvatukseen, sillä niiden avulla voidaan turvallisesti käsitellä hankalia ja vaikeita asioita yhdessä lasten kanssa. Etenkin ympäristökasvatuksen ajankohtaisia ja lapsia askarruttavia asioita voidaan käsitellä yhdessä lasten kanssa toiminnallisen draamatyöskentelyn avulla. Näin toimien tuetaan lasten ympäristöherkkyyden ja luontosuhteen kehittymistä.

## Lähteet

- Alasuutari, M. (2009). Mikä rakentaa vuorovaikusta lapsen haastattelussa? Teoksessa: Ruusuvuori, J. ja Tiittula, L. (toim.). *Haastattelu, tilanteet ja vuorovaikutus*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Brown, V. (2017). Drama as a valuable learning medium in early childhood. *Arts Education Policy Review*, 118:3, (164-171). DOI: 10.1080/10632913.2016.1244780. Luettu 15.3.2020. <https://doi.org/10.1080/10632913.2016.1244780>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2000). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino, Tampere.
- Furman, L. (2000). Arts and Young Children. In Support of Drama in Early Childhood Education, Again. *Early Childhood Journal* 27(3), 173–178.
- Heikkinen, H. (2005). *Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista!* Minerva Kustannus Oy.
- Helsingin yliopisto. Tutkimusetiikka. Luettu 6.10.2019. <https://www.helsinki.fi/fi/tutkimus/tutkimusymparisto/tutkimusetiikka>.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI) (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Julkaisut 15:2019.
- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa: Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.). *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 57. Jyväskylä 2012.
- Kiziltaş, E. & Halmatov, M. (2014). The Effect of the Environmental Education Program Prepared for 6-Year-Old Children on the Environmental Consciousness of Children. *The New Educational Review* 35(1), 123–133.
- Korhonen, R. (2005). *Pedagoginen draamaleikki kuusivuotiaiden esiopetuksessa, opettajien kokemuksia draamaleikeistä lasten oppimis- ja opetustilanteissa*. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 224.

- Lapsen oikeuksien sopimus (1989). Luettu 6.10.2019.  
[https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS\\_A5fi.pdf](https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf).
- Opetushallitus (2016). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. (2015). *Iloa ja ihmettelyä*. Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pulkkinen, L. (toim.) (2018). *Kohti yhteistä lapsikäsitystä*. Työpäperi 12/2018. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Luettu 6.10.2019.  
[https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136124/URN\\_ISBN\\_978-952-343-086-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136124/URN_ISBN_978-952-343-086-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Reunamo, J. & Suomela, L. (2013). Education for sustainable development in early childhood education in Finland. *Journal of Teacher Education for Sustainability* 15(2), 91–102. University of Helsinki, Finland. Luettu 30.3.2020.  
<https://content.sciendo.com/view/journals/jtes/15/2/article-p91.xml>
- Roos, P. (2015). *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Luettu 6.10.2019.  
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/96477/978-951-44-9691-2.pdf?sequence=1>.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. ja Hyvärinen, M. (2014). Haastattelun analyysinvaiheet. Teoksessa: Ruusuvuori, J., Nikander, P. ja Hyvärinen, M. (toim.). *Haastattelun analyysi*. Vantaa, Vastapaino 2014.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Luettu 26.4.2020.  
<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>
- Sarkkinen, S. (2017). Mitä ympäristökasvatus on? *Ympäristökasvatus* 2/2017. Ympäristökasvatusjärjestö FEE Suomi. Luettu 21.4.2020. <https://feesuomi.fi/lehti/mita-ymparistokasvatus-on/>.
- Teatteri ILMI Ö. (2019). Luontokosketus -ympäristö- ja yhteisötaidehankkeen työsuunnitelma 2019.
- Teatteri ILMI Ö. (2020a). Ensikosketus. Luettu 24.4.2020. <https://www.teatteri-ilmio.fi/lastenteatteri/ensikosketus/>

Teatteri ILMI Ö. (2020b). Muovipussimeri. Luettu 24.4.2020. <https://www.teatteri-ilmio.fi/nosto/muovipussimeri/>

Tombak, A. (2014). Importance Of Drama In Pre-School Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 143, 372–378.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.