



Kaisa Eilola

”Se oli sen tytön tähtihetki ja todella yksi upeimmista kokemuksista urallani.”

Pedagoginen nukke ja ujon lapsen osallisuus kasvattajien kertomuksissa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Opetus- ja kasvatusalan maisteriohjelma
Varhaiskasvatus
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Se oli sen tytön tähtihetki ja todella yksi upeimmista kokemuksista urallani.” – Pedagoginen nukke ja ujon lapsen osallisuus kasvattajien kertomuksissa (Kaisa Eilola)

Pro gradu -tutkielma, 74 sivua, 6 liitesivua

Toukokuu 2023

Lapsen osallisuus on noussut viime vuosina kasvatuksen ja oppimisen keskiöön. Osallisuudella tarkoitetaan yhteisön toimintaan osallistumista ja vaikuttamista, mutta myös tunnetta yhteenkuuluvuudesta. Kansallisen arviointikeskuksen mukaan jokaisen lapsen osallisuuden mahdollisuudet eivät kuitenkaan vielä täyty ja sen merkityksistä sekä käytänteistä osana varhaiskasvatuksen arkea on syytä käydä keskustelua. Ujous voidaan tätä taustaa vasten nähdä yhtenä haasteellisimmista kasvatuskysymyksistämme. Ujous on tunne, joka ilmenee arkuutena, hiljaisuutena ja vetäytyneisyytenä, ja rajoittaa lapsen kykyä olla osa sosiaalista kanssakäymistä. Hiljaiset lapset ovat vaarassa jäädä vaille kasvattajan huomiota. Kasvattajan toiminta, sensitiivisyys ja pedagogiset valinnat korostuvat ujon lapsen osallisuuden mahdollistajina. Kasvattajan tehtävä on pohtia, kuinka jokaisen lapsen mielipiteet, tarpeet ja toiveet tulevat kuuluviin, jotta jokaisella lapsella olisi yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua, oppia ja vaikuttaa oman varhaiskasvatusryhmänsä toimintaan.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet linjaa taiteellisen toiminnan ja draamakasvatuksen yhdeksi toiminnallisista, osallisuutta edistävästä työtavoista. Paneudun tässä laadullisessa ja narratiivisessa tutkimuksessa kuuden ammatikseen kasvatustyötä tekevän henkilön kokemusperäisiin kertomuksiin pedagogisen nukken käytöstä ja ujon lapsen osallisuudesta näissä hetkissä. Kiinnostuksenkohteeni on draamakasvatuksen menetelmiin kuuluvan pedagogisen nukken mahdollisuudet rohkaista ja tukea ujoa lasta osallisuuteen. Haluan selvittää, millaisissa yhteyksissä ja millä tavoin pedagogista nukkea on käytetty, mutta ennen kaikkea, millaisia havaintoja kasvattajat ovat näissä tilanteissa tehneet ujon lapsen osallisuudesta. Pedagogisella nukella tarkoitetaan käsinukkea, pehmolelun tai jonkin muun figuurin tavoitteellista käyttöä osana lasten kanssa tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta ja toimintaa.

Tutkimustyöni tuloksena syntyneet kuusi moniäänistä kertomusta tuovat lukijan aistittavaksi tutkimukseeni osallistuneiden kasvattajien henkilökohtaiset kokemukset pedagogisen nukken tarjoamista monipuolisista mahdollisuuksista ujon lapsen osallisuuden vahvistamiseksi. Kertomuksista välittyy niin suuret tähtihetket kuin arkiset ilon ja onnistumisen kokemuksetkin. Tavoitteenani on tuottamieni kertomusten avulla herätellä kasvattajia uudenlaiseen tapaan ajatella ujon lapsen osallisuutta ja pedagogisen nukken sille suomia mahdollisuuksia. Ujo lapsi tarvitsee kasvattajaltaan luovia ratkaisuja oman osallisuutensa tueksi. Kasvattajien on tunnistettava taidekasvatuksen laaja-alaiset merkitykset lapsen kokonaisvaltaiselle kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Heidän on opittava yhdistämään taidekasvatus kokonaisvaltaisesti osaksi varhaiskasvatuksen arkea ja lasten tuen tarpeita, monipuolisesti erilaisia tekniikoita, menetelmiä ja materiaaleja hyödyntäen. Tutkielmani on näin ollen kannanotto myös taito- ja taideaineiden puolesta, paitsi osana opettajankoulutusta, myös kautta koko koulutusjärjestelmän.

Avainsanat: draamakasvatus, narratiivi, osallisuus, pedagoginen nukke, ujous, varhaiskasvatus

University of Oulu
Faculty of Education

"It was that girl's stellar moment and really one of the most amazing experiences in my career." – Pedagogical puppet and the participation of a shy child in the stories of educators (Kaisa Eilola)

Master's thesis, 74 pages, 6 appendices
May 2023

In recent years, the participation of children has become the focus of education and learning. Participation refers to participation and influence in the activities of the community, but also to a sense of belonging. However, according to the National Assessment Centre, the opportunities for participation of every child are not yet met, and its meanings and practices as part of the everyday life of early childhood education and care should be discussed. Against this background, shyness can be seen as one of our most challenging educational issues. Shyness is a feeling that manifests itself in tenderness, silence, and withdrawal, and limits the child's ability to be part of social interaction. Quiet children run the risk of being overlooked by the educators. The educator's actions, sensitivity and pedagogical choices are emphasized as enablers of the participation of a shy child. It is the educator's task to consider how each child's opinions, needs and wishes are heard, so that every child has equal opportunities to participate, learn and influence the activities of their own group.

The Finnish National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care outlines artistic activities and drama education as one of the functional, participatory working methods. In this qualitative and narrative study, I will delve into the experiential accounts of six educational professionals about the use of pedagogical puppets and the participation of shy children in these moments. My area of interest is the possibilities of a pedagogical puppet to encourage and support a shy child to participation. I want to find out in what contexts and in what ways the pedagogical puppet has been used, but above all what kind of observations the educators have made in these situations about the participation of a shy child. By pedagogical puppet, I mean the goal-oriented use of a hand puppet, a soft toy, or some other figure as part of educational interaction and activities with children.

The six polyphonic narratives created as a result of my research make the reader aware of the educators' personal experiences about the diverse possibilities offered by the pedagogical puppet to strengthen the participation of the shy child. My goal is to awake educators to a new way of thinking about the participation of a shy child and the opportunities that a pedagogical puppet gives it. A shy child needs creative solutions from their educators to support their own participation. Educators need to recognize the broad meanings of art education for a child's holistic growth, development, and learning. They must learn to integrate art education into the everyday life of early childhood education and care and the needs of children's support, by using different techniques, methods and materials. My thesis is therefore also a statement in favour of arts and crafts, not only as part of teacher training, but also throughout the entire education system.

Keywords: drama education, narrative, participation, pedagogical puppet, shyness, early childhood education

Sisältö

1 Johdanto	5
2 Ujoudesta ja osallisuudesta	10
2.1 Lapsen ujous.....	10
2.2 Lapsen minäkuva ja identiteetti.....	12
2.3 Osallisuus tietona, tunteena ja toimintana.....	13
2.4 Ujon lapsen osallisuus varhaiskasvatuksessa.....	16
2.5 Kasvattaja ujon lapsen osallisuuden tukijana.....	18
3 Draamakasvatus ja pedagoginen nukke	20
3.1 Draama ja leikillisuus.....	20
3.2 Draamakasvatus varhaiskasvatuksessa.....	21
3.2.1 <i>Draamakasvatuksen integrointitasot</i>	22
3.2.2 <i>Draamakasvatus ja oppimisen eri osa-alueet</i>	23
3.2.3 <i>Draama ja osallisuus</i>	26
3.3 Nukke pedagogisena apuvälineenä.....	27
3.3.1 <i>Nukke herää henkiin</i>	28
3.3.2 <i>Pedagogisen nukken mahdollisuudet</i>	28
3.3.3 <i>Kasvattaja pedagogisen nukken potentiaalia hyödyntämässä</i>	31
4 Kasvattajien kertomusten kautta pedagogisen nukken ja ujon lapsen osallisuuden äärelle	34
4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	34
4.2 Narratiivisuus tutkimuksellisena lähestymistapana.....	34
4.3 Aineiston ja sen keruun esittely.....	36
4.4 Keräämieni narratiivien analysointi.....	39
5 Kuusi kertomusta pedagogisesta nukesta, ujoudesta ja osallisuudesta	45
5.1 Vaihtoehtoisia osallisuuden polkuja.....	45
5.2 Väyliä oppimisen ja vuorovaikutuksen äärelle.....	47
5.3 Yllättäviä osallisuuden tähtihetkiä.....	49
5.4 Nukke huomion keskipisteenä.....	51
5.5 Nukke yhteiseen leikkiin liittäjänä.....	52
5.6 Nukke tunteiden tulkkina.....	54
6 Pedagoginen nukke ujon lapsen osallisuutta vahvistamassa	56
7 Pohdinta	60
7.1 Luotettavuudesta.....	61
7.2 Etiikasta.....	64
Lähteet	65
Liitteet	

1 Johdanto

Ujous on aiheena minulle hyvin tuttu, läheinen ja omakohtainen ja se on vaikuttanut vahvasti paitsi tutkielmieni aihevalintaan, mutta myös siihen, miksi hakeuduin draamakasvatuksen sivuaineopintojen pariin osana varhaiskasvatuksen opettajaopintojani. Draamallinen ilmaisu on kiehtonut minua jo varhaislapsuudessa. Sisarusten kesken pengoimme vuosikymmenten aikana äitimme kerryttämiä vaatevarastoja ja teimme pieniä näytelmiä perheellemme esitettäväksi. Itse prosessi oli aina kaikkein hauskin. Huomaan omien lasteni tekevän samaa, ja saan kutsuja näyttöksi, jotka on valmistettu tapahtumajulisteita ja pääsylippuja myöten valmiiksi; etenkin käsinuket ovat näissä suosittu toteutusmuoto. Käsinuket kiehtovat myös minua ja huomaan hamstraavani niitä kotiimme, milloin mistäkin. Draaman maailmojen kiehtovuudesta huolimatta, kodin ulkopuolella huomion keskipisteenä oleminen on ollut sekä itselleni että lapsilleni kuitenkin turhan jännittävää ja koulun näytelmissä vuorosanattomat roolit ovat ujoudesta ja hiljaisuudesta johtuen tavallisia. Ehkäpä houkutus draaman maailmoja kohtaan oli päässyt kasvamaan jo sen verran pakahduttavaksi, että kapuaminen näkymättömän, mutta jo varhaislapsuuden sosiaalisissa kohtaamisissa vankaksi rakentuneen muurin toiselle puolen oli viimein sivuaineopintojen myötä mahdollinen.

Ujous kulki jollakin tapaa mukana läpi koko draamakasvatuksen sivuainekokonaisuuden, oman esiintymiseen liittyvän arkuuden ja ryhmässä yhteisesti käytyjen ujouteen ja draamakasvatukseen liittyvien pohdintojen muodossa. Siitä huolimatta, että draaman maailmoissa on paljon samaa, mitä ujon lapsen elämysmaailmassa (vahva kokemuksellisuus, elämyksellisyys, leikkilisyys, mielikuvitus ja rikas tarinankerronta), ei ujoa lasta ole kovinkaan helppo saada rohkaisemaan mukaan toimintaan, vaikka draamatyöskentely voisikin auttaa ujoa lasta löytämään oman ilmaisuvoimansa. Tähänkin rohkaisemisen haasteeseen on draamakasvatuksessa omat ”konstinsa”. Sen sain draamakasvatuksen sivuaineen parissa vietetyn vuoden aikana huomata ja siksi olen nyt jälleen kandidaatin tutkielmastani tutun ujon lapsen osallisuuden äärellä, mutta tällä kertaa pedagogisen nukken kera.

Suomalaisissa varhaiskasvatusta ja esiopetusta koskevista asiakirjoista (Varhaiskasvatustalaki, 540/2018 3§ ja 20§, kohta 9; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet eli EOPS, OPH, 2014, s. 15; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet eli Vasu, OPH, 2022, s. 27) korostetaan nykypäivänä hyvin vahvasti lapsen osallisuutta. Lapsen oikeus osallistua ja vaikuttaa on kirjattu myös Lapsen oikeuksien sopimukseen (Yhdistyneet kansakunnat, 1989, artikkelit 2, 12, 13 ja 14 sekä

artiklat 28, 29 ja 31). Juutisen ym. (2021, s. 134) Kansalliselle arviointikeskukselle (Karvi) tekemän arvioinnin mukaan jokaisen lapsen osallisuuden mahdollisuudet eivät kuitenkaan vielä täyty ja sen merkityksistä ja käytänteistä osana varhaiskasvatuksen arkea on tarve käydä keskustelua. Turja (2011, s. 29–31) määrittelee osallisuuden tiedoksi, toiminnaksi ja tunteeksi. Osallisuus on sekä ympäröivän yhteisön toimintaan osallistumista ja vaikutusmahdollisuuksia, mutta myös tunnetta yhteenkuuluvuudesta (Hiltunen, 2018, s. 87). Sen edellytyksenä toimii tieto yhteisön toimintatavoista (Turja, 2011, s. 30–31). Ujon lapsen äitinä ja varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen myötä varhaiskasvatuksessa ujoja lapsia kohdanneena, olen joutunut miettimään, mitkä ovat niitä keinoja, joilla ujon lapsen itseilmaisua ja osallisuutta voitaisiin tukea.

Pro gradu tutkielmani on jatkoa kandidaatin tutkielmalleni (Eilola, 2021), jossa tarkastelin kuvataidekasvatuksen tarjoamia mahdollisuuksia varhaiskasvatusikäisen ujon lapsen osallisuuden tukemisessa. Tuolloin (Eilola, 2021, s. 33) totesin taidekasvatuksen laaja-alaisten hyötyjen ohessa pedagogisten valintojen, suunnitelmallisuuden, strukturoinnin ja toistuvuuden sekä pienryhmätoiminnan olevan merkityksellisiä ujon lapsen osallisuuden tukemisessa (ks. Kangas ym., 2018, s. 9; Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 169; Pihlaja, 2018, s. 81). Taidekasvatuksen ja taiteellisen toiminnan puolestaan totesin rentouttavan ja auttavan rakentamaan luottamusta, kehittävän sosiaalisia taitoja, identiteettiä ja itsetuntoa sekä kykyä ilmaista itseään (ks. Fancourt & Finn, 2019, s. 20–21; Hiltunen, 2018, s. 102, 105; Rusanen, 2016, s. 152; Tenhu, 2019). Sittemmin, draamakasvatuksen sivuaineopintojen myötä, päädyin tarkastelemaan ujon lapsen osallisuutta draamakasvatuksen suomien mahdollisuuksien kautta. Lähdin pohtimaan, mitkä ovat niitä konkreettisia pedagogisia valintoja, joita ammattikasvattajan on mahdollista tehdä ujon lapsen osallisuuden hyväksi, kun puhutaan draamakasvatuksesta ja sen menetelmistä, draaman maailmoista.

Paitsi leikillisuus ja estetiikka, myös kokemuksellisuus ja elämyksellisyys ovat minulle hyvin tärkeitä. Draamakasvatus näyttää minulle elämänasenteena, tapana tutustua ympäröivään maailmaan, sen ilmiöihin ja ihmisiin, mutta myös itseensä. Draamakasvatus on kokemista, osallisuutta ja oppimista vakavan leikillisyyden ja toiminnallisuuden kautta, oppijan aikaisempiin kokemuksiin ja yksilöllisiin tarpeisiin pohjaten. Draamakasvatuksen sivuaineopinnoissa kokemani perusteella leikillisyyden löytymisen ja rooleihin heittäytymisen edellytyksenä toimii hyvin vahvasti luottamuksellinen ilmapiiri ja sen luominen. Oli itsekkin pohjimmiltaan hyvin ujonahimisenä merkillepantavaa huomata, miten vallitseva ilmapiiri, leikillisuus ja esteettinen kahdentuminen imevät mukaansa draaman maailmoihin ja saavat ujuden ikään kuin unohtumaan. Ajattelen vahvasti, että ilman yksilön ja ympäröivän maailman välistä vuorovaikutusta, ilman

jaettua kokemusta ja merkityksenantoa, ei synny uutta ymmärrystä ja oppimista. Tämä oma-kohtainen, draaman maailmojen suoma kokemus innosti minua tutkimaan draamatoimintaa osana varhaiskasvatusta, ujon lapsen näkökulmasta, osallisuuden, itseilmaisun ja oppimisen mahdollistajana.

Vasu (OPH, 2022, s. 45–46) linjaa taiteellisen toiminnan ja draamakasvatuksen yhdeksi toiminnallisista, osallisuutta edistävästä työtavoista. Tähän pohjaten paneudun tässä laadullisessa ja narratiivisessa tutkimuksessa kuuden ammatikseen kasvatustyötä tekevän kokemusperäisiin kertomuksiin pedagogisen nukken käytöstä ja ujon lapsen osallisuudesta näissä hetkissä. Kiinnostuksenkohteeni on draamakasvatuksen menetelmiin kuuluvan pedagogisen nukken mahdollisuudet rohkaista ja tukea ujoa lasta osallisuuteen. Tutkimukselle asettamani kysymykset ovat:

Millaisia kokemuksia kasvattajilla on pedagogisen nukken käytöstä ja ujon lapsen osallisuudesta?

Millaisissa yhteyksissä ja millä tavoin pedagogista nukkea on käytetty?

Millaisia havaintoja kasvattajat ovat näissä tilanteissa tehneet ujon lapsen osallisuudesta?

Tutkimuksessani pedagogisella nukella tarkoitan käsinukken, pehmolelun tai jonkin muun figuurin tavoitteellista käyttöä osana lasten kanssa tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta ja toimintaa, mukaan lukien niin suunniteltu kasvatustoiminta kuin arjen spontaanit tilanteetkin (vrt. Suvilehto & Keränen, 2020a; ks. myös Jurkowski, 1988, s. 40). Pedagoginen nukke, teatterinukken seuraajana, kohdentui lähestymistavaksi niin ikään oman äitiydestä saamani kokemuksen mukaan. Sekä omien lasteni, että henkilökohtaisten lapsuuden kokemusten myötä olen havainnut, että lapsella on vahva kyky elollistaa nukke sekä samaistua ja kiintyä siihen (vrt. Haynes & Murrin, 2019). Mietin, voisiko tätä yhteyttä käyttää hyväksi ujon lapsen osallisuuden vahvistamisessa.

Ujouden olen määritellyt tässä tutkimuksessa osaksi lapsen synnynnäistä temperamenttia, joka rajoittaa lapsen kykyä olla osa sosiaalista kanssakäymistä (vrt. Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 41, 43), näyttäytyen arkuutena, hiljaisuutena ja vetäytyneisyytenäkin (Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 19). Ujous on ennen kaikkea tunne, joka herää erityisesti uusissa sosiaalisissa tilanteissa ja johtaa kuvaamani kaltaiseen, ujolle tyypilliseen käyttäytymiseen (Keltikangas-Järvi-

nen, 2019, 40). Keltikangas-Järvisen (2010, s. 43) mukaan ujous on nykypäivänä yksi haasteellisimmista kasvatuskysymyksistämme. Hiljaiset lapset jäävät herkästi vaille huomiota sosiaalisesti aktiivisempien lasten viedessä tilan ryhmässä (vrt. Kirvesniemi, Poikolainen ja Honkanen, 2019). Ujon lapsen voi olla todella haasteellista osallistua ja saada ajatuksiaan, kokemuksiaan ja tunteitaan kuuluviin, etenkin mitä uudemmasta tai vieraammasta tilanteesta on kyse. Syrjämäki (2015, s. 39) korostaakin kasvattajan toiminnan, sensitiivisyyden ja pedagogisten valintojen vaikutuksia lapsen osallisuuden mahdollistajina. Kasvattajan tehtävä on pohtia, kuinka jokaisen lapsen ”ääni”, tarpeet ja toiveet tulevat kuuluviin, jotta jokaisella lapsella olisi yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua, oppia ja vaikuttaa oman varhaiskasvatusryhmänsä toimintaan.

Myös Opetushallituksen rahoittama *Rinnalla*-hanke (2018–2020) sai alkunsa siitä havainnosta, että pienten lasten sosiaaliset, mutta myös emotionaaliset, haasteet eivät saa riittävästi huomiota ja niiden tukemiseen tarvitaan uudenlaisia menetelmiä (Neitola, Aerila & Kauppinen, 2020, s. 6). Suvilehdon (Suvilehto & Keränen, 2020a) kehittänyt *Pritney*-menetelmä on hyvä esimerkki tällaisesta pedagogisesta menetelmästä. Siinä lapsen tunne- ja vuorovaikutustaitoja, osallisuutta ja ilmaisunvapautta pyritään tukemaan pedagogisen nukken (lastendraama) ja kirjallisuusterapian menetelmin (Suvilehto & Keränen, 2020a, s. 13, 16; Suvilehto & Keränen, 2020b, s. 116). Forsberg Ahlcrona (2009) puolestaan on tutkinut käsinukun kommunikatiivista potentiaalia esiopetuksessa, perustuen Vygotskyn (1978, 1986) ajatukseen ihmisten välisten suhteiden, kielen ja kommunikaation perustavanlaatuisesta merkityksestä ihmisen kehitykselle. Kröger ja Nupponen (2019) taas ovat nostaneet esille pedagogisen nukken moninaisia käyttömahdollisuuksia sekä niihin liittyviä lukuisia positiivisia vaikutuksia, myös ujon lapsen osallisuudelle. He jäivät kuitenkin kaipaamaan lisänäyttöä sekä nukkejen käytön luonteesta että tehokkuudesta, ja siihen pieni tutkimusotokseni pyrkii myös osaltaan vastaamaan.

Lisäksi lukuisiin tutkimustuloksiin perustuen tiedetään, että taiteella ja taiteellisella toiminnalla (kuten draamakasvatuksella) on laaja-alaisia positiivisia vaikutuksia ihmisen kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille (Hiltunen, 2008, s. 157–158; Blatt-Gross, 2010, s. 354; Taikusydän, 2020; Fancourt ja Finn, 2019; TAIKAVA, 2016), vaikka sen asema osana kasvatus- ja opetustoimintaa onkin ollut jo pitkään uhattuna kaikilla koulutusasteilla (Staili ry, 2019; ks. myös Hiltunen, 2008, s. 157–158). Fancourt ja Finn (2019) raportoivat muun muassa taiteen ja taiteellisen toiminnan emotionaalista ilmaisua, luottamuksen rakentumista, yhteisöön sitoutumista ja vaikutusmahdollisuuksia edistävästä hyödyistä.

Myös lasten osallisuutta on tutkittu viime vuosien aikana paljon eri näkökulmista (ks. mm. Bae, 2009; Turja & Vuorisalo, 2017; Virkki, 2015), samoin kasvattajan toimintaa osana oppimisen tukea (Mortimer, 2004; Salminen, 2017). Mutta ujon lapsen osallisuus on jäänyt niissä kaikissa vähäiselle huomiolle. Mainittakoon tässä kuitenkin Setten, Zavan, Baumgartnerin, Baioccon ja Coplanin (2017, s. 1197) tutkimus niin ujojen kuin epäsosiaalistenkin esikoululaisten sosio-emotionaalisista taidoista. Suoranaisesti ujon lapsen osallisuuden tukemista varhaiskasvatusympäristössä on tutkittu kuitenkin vähän, jos lainkaan, joten tämä tutkimuksellinen aukko puoltaa tutkimusaiheeni valintaa. Haluan tutkimuksellani ennen kaikkea syventää draamakasvatuksellista näkökulmaa ujon lapsen osallisuuden tukemisessa, mutta myös osaltani tuoda esille taidekasvatuksen perusteltua asemaa merkityksellisenä osana lapsen tasapainoista kasvua ja kehitystä.

Tutkimukseni ydinkäsitteitä ovat varhaiskasvatusikäisen lapsen ujous ja osallisuus sekä pedagoginen nukke ammattikasvattajan työvälineenä. Tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen luku 2, *Ujoudesta ja osallisuudesta*, pyrkii antamaan kattavan kuvan ujoudesta ja osallisuudesta varhaiskasvatuksen kentällä. Sivulla viisitoista, Hartin (1992) osallisuuden asteita havainnollistavan porraskuvion (*kuvio 1*) elävöittäjänä, toimii tyttäreni piirros portaiden puolivälissä seisovasta lapsesta. Tyttäreni on tuottanut kuvan kandidaatin tutkielmaani varten (Eilola, 2021) ja minulla on hänen lupansa sen julkaisuun. Piirros on samalla myös yksi väylä ujon lapsen esiintulolle.

Pedagogisen nukan kytken osaksi varhaiskasvatuksen taidekasvatusta ja draamakasvatuksen menetelmiä. Tätä aihekokonaisuutta avaan luvussa 3, *Draamakasvatus ja pedagoginen nukke*. Luvussa 4, *Kasvattajien kertomusten kautta pedagogisen nukan ja ujon lapsen osallisuuden äärelle*, siirryn tarkastelemaan tutkimukseni toteutusta. Esittelen paitsi tutkimukseni tavoitteen ja tutkimuskysymykset, mutta myös käyttämäni narratiivisen lähestymistavan, keräämäni aineiston sekä sen analyysin. Luku 5 eli *Kuusi kertomusta pedagogisesta nukesta, ujoudesta ja osallisuudesta* puolestaan avaa lukijalle tutkimukseni tulokset kuuden moniäänisen ja tunteikkaan kertomuksen muodossa. Luku 6, *Pedagoginen nukke ujon lapsen osallisuutta vahvistamassa*, toimii johtopäätökset esittelevänä lukuna ja vetää yhteen tuottamieni kuuden kertomuksen keskeiset tutkimustulokset, kietoen ne osaksi aiempaa tutkimusta. Ja luku 7 päättää tutkielmani pohdintaan, tuoden esille muun muassa tutkimuksen luotettavuuteen ja etiikkaan liittyviä asioita, jatkotutkimusaiheita sivuten.

2 Ujoudesta ja osallisuudesta

Osana tutkimustani määrittelen lapsen ujouden ennen kaikkea tunteeksi ja temperamenttipiirteeksi, pohtien myös siihen usein rinnastettavien aran, vetäytyvän ja ”hitaasti lämpenevän” merkityksiä. Moilanen ja Räihä (2007, s. 46) ovatkin todenneet, että merkitysten löytämiseksi asiat on suhteutettava toisiinsa ja niiden tulkinta edellyttää herkkyyttä huomata vivahde-erot. Näitä vivahde-eroja olen tarkastellut niin ikään osallisuuden, toimijuuden, osallistumisen ja osallistamisen käsitteiden yhteydessä peilaten niitä varhaiskasvatuskontekstiin. Tavoitteenani osallisuuden määrittelyssä on päästä lapsen yksilöllisten kokemusten ja osallisuuden tunteen äärelle osana vuorovaikutuksellisuutta. Huomionarvoista on, että lapsen osallisuuden aste ei suinkaan ole sama kaikissa kasvatusarjen tilanteissa, vaan vaihtelee erilaisista sisäisistä ja ulkoisista tekijöistä johtuen. Tässä kohtaa korostuu niin kasvattajan kuin varhaiskasvatusympäristön ja käytettyjen pedagogisten menetelmien rooli.

Tarkastelun kohteena on niin ikään ammattikasvattajan rooli ujon lapsen osallisuuden tukijana. Ammattikasvattajalla tarkoitan tässä tutkimuksessa kaikkia niitä henkilöitä, jotka tekevät kasvatustyötä ammatikseen varhaiskasvatusikäisten lasten parissa. Näin ollen ammattikasvattaja ja myös pelkkä kasvattajatermi käsittävät sekä varhaiskasvatuksessa lastenhoitajina, sosionomeina että varhaiskasvatuksenopettajina työskentelevät henkilöt, mutta myös vapaan sivistystyön puolella varhaiskasvatusikäisille lapsille muun muassa taidekasvatusta tarjoavat alan ammattilaiset. Itse varhaiskasvatustermikään ei siis tässä minun tutkimuksessani tarkoita ainoastaan varhaiskasvatusyksiköiden eli päiväkotien ja esiopetusyksiköiden tai perhepäivähoidon tarjoamaa varhaiskasvatusta, vaan myös vapaan sivistystyön eli esimerkiksi kansalaisopistojen varhaiskasvatusikäisille lapsille tarjoaman kasvatuksen. Tämä laajempi konteksti määräytyi alkujaan aineiston keruun haasteista johtuen, mutta on perusteltu myös siitä syystä, että varhaiskasvatusikäisen ujon lapsen osallisuus tulisi tarkastelun ja huomion kohteeksi kaikkialla siellä, missä ammattimaista kasvatustyötä tehdään, mukaan lukien vapaa sivistystyö.

2.1 Lapsen ujous

Mitä ujous on ja miten se näyttäytyy varhaiskasvatuksen arjessa? Ujous on synnynnäinen ja hyvinkin yleinen temperamenttipiirre (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 41). Yllättävän moni tunnistaa olevansa ujo tai vähintäänkin jännittävänsä sosiaalisissa tilanteissa tai etenkin esiintymisen ollessa kyseessä. Haikola (2018) kertoo jopa kolmasosan ihmisistä olevan ujoja, mutta ujoutta ei yleensä pidetä positiivisena piirteenä, vaan siitä halutaan päästä eroon. Olen Haikolan

kanssa samaa mieltä siitä, että ujoudessa ei ole sinällään mitään vikaa, kunhan se ei rajoita liiaksi ihmisen elämää. Haikola kuitenkin vakuuttaa, että ujojenkin on mahdollista oppia keinoja sosiaalisissa tilanteissa selviytyäkseen (Haikola, 2018). Haikola myös luettelee lukuisia ujolle ominaisia positiivisia piirteitä, kuten herkkyyys, empatiakyky ja tunnollisuus. Hänen mielestään ujut saattavat olla jopa sosiaalisesti taitavampia kuin ”suuna päänä vaahtoavat ekstrovertit” (Haikola, 2018). Myös Keltikangas-Järvinen (2010, s. 44) yhtyy näihin ajatuksiin tuoden esille ujojen lasten varhaisen kyvyn ottaa vastuuta ja huomioida toisten tunteet. Hänen mukaansa ujut lapset eivät myöskään ole dominoivia tai röyhkeitä toisia lapsia tai aikuisia kohtaan.

Keltikangas-Järvisen mukaan ujokin voi olla sosiaalinen eli kiinnostunut toisista ihmisistä ja viihtyä heidän seurassaan, mutta uusien sosiaalisten tilanteiden tuoma jännitys hankaloittaa niissä toimimista olemassa olevista sosiaalisista taidoista huolimatta (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 41, 43). Myös Rudasill ja Rimm-Kaufman kertovat ujuden tulevan esiin vieraiden ihmisten, asioiden ja tilanteiden äärellä (Rudasill & Rimm-Kaufman 2009, s. 109). Ujous on näin ollen ennen kaikkea tunne, joka ohjaa yksilön toimintaa vieraiden ihmisten, asioiden ja tilanteiden äärellä (Rudasill & Rimm-Kaufman 2009, s. 109; Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 40).

Entä sitten arka, hitaasti lämpenevä tai vetäytyvä lapsi? Olen joutunut pohtimaan, tarkoittavatko ne tässä tutkimuksessani samaa kuin ujo lapsi. Kirjallisuuden perusteella voin todeta niiden olevan enemmänkin toimintamalleja, joita ujous aiheuttaa lapsessa. Ujous näyttäytyy arkuutena osallistua ja voi aiheuttaa yhteisistä toiminnoista sivusta tarkkailijan rooliin vetäytymistä (vrt. Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 19). Uuden ryhmän käytänteisiin sopeutuminen vie voimavaroja ja on usein pelottavaakin (Routarinne, 2004, s. 17). Ujo lapsi tarvitsee aikaa tulla tutuksi uusien ihmisten ja tilanteiden kanssa (Tienhaara, 2014) ja tutut toimintatavat ovat omiaan helpottamaan osallisuutta (vrt. Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 140). Varhaiskasvatustilanteissa esimerkiksi runsas henkilöstön, lasten ja toimintatapojen vaihtuvuus asettavat ujolle lapselle haasteita. Omien tarpeiden, toiveiden ja ajatusten ilmaiseminen voi muodostua haasteelliseksi, jopa mahdottomaksi; lasta jännittää ja pelottaa, hän ei saa sanotuksi sanaakaan tai osoitettua pienimmälläkään eleellä edes välttämättömiä tarpeitaan, saati ajatuksiaan ja toiveitaan. Ujo lapsi voi näin jäädä täysin vaille osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemusta.

Antikainen, Rinne ja Koski (2006, s. 13) ovat viitanneet Durkheimiin, jonka mukaan kasvatuksen tehtävä on liittää yksilöt yhteisöön ja yhteiskuntaan; ihminen on kykeneväinen itsenäiseen ja mielekkääseen toimintaan vain tuntiessaan olevansa osa yhteisöä. Sama pätee ujon lapsen

osallisuuteen ja kasvattajan vastuuseen saattaa ujo lapsi osaksi ryhmää. Ryhmään kuuluminen on yksilön elämää ja kasvua motivoiva tekijä (Antikaisen ym. 2006, s. 18). Vaikka ujous on yksi pysyvimmistä temperamenttipiirteistä, sen on Keltikangas-Järvisen (2019, s. 59) mukaan mahdollista muuntua läpi ikäkausien. Ujonkin on mahdollista oppia uusia ilmaisutapoja, kasvattaa ryhmässä toimimisen taitoja ja sosiaalistua; nämä uudet toimintatavat tuovat vähitellen muutoksia myös persoonallisuuteen (vrt. Routarinne, 2004, s. 24–25). Sosiaaliset taidot ja minäkuva saavat mahdollisuuden vahvistua turvallisissa sosiaalisissa kontakteissa kerättyjen kokemusten myötä, jolloin ujous voi muuttua vähemmän hallitsevaksi (Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 44).

2.2 Lapsen minäkuva ja identiteetti

Minäkuva vastaa kysymykseen siitä, millainen minä olen, mitä osaan ja mitä haluan eli millaisena ihminen näkee itsensä (Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 159). Käsitys itsestä määrittelee ihmisen tavan toimia ja käyttäytyä (Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 159) eli ujon lapsen käsitys itsestä vaikuttaa siihen, miten hän toimii sosiaalisissa tilanteissa. Positiivisen minäkuvan rakentamisen on todettu helpottavan ujoutta (Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 159, 161). Minäkuvan rakentumisen kannalta ovat oleellisia sekä yksilön omat kokemukset että toisilta saatu palaute (Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 160–161; ks. myös Routarinne, 2004, s. 22–23, 102–103). Minäkuva kytkeytyy osaksi identiteettiä, identiteetin vastatessa siihen kuka minä olen ja mihin minä kuulun. Ryhmään kuuluminen ja hyväksytyksi tuleminen ovat merkityksellisiä yksilön inhimillisen kasvun kannalta. Omakohtainen kokemukseni osoittaa, että identiteetti ei ole pysyvä, vaan ”muuttuva ja uudelleenrakentuva käsitys itsestä” (vrt. Paavola ja Talib, 2010, s. 61; myös Räsänen, 2002, s. 101). Identiteetti on monitahoinen ja mukautuu eri tilanteisiin, joidenkin sen osien noustessa sosiaalisesti merkitseviksi (Paavola ja Talib, 2010, s. 61). Ujoudessa sosiaalisesti merkitseväksi muodostuu usein vaikeus ilmaista itseään ja omia ajatuksiaan muille.

Yksilön identiteetti, käsitys ja mielikuvat itsestä, rakentuvat siis sosiaalisesti, vuorovaikutuksessa toisten kanssa, läpi elämän (Räsänen, 2015, s. 213; ks. myös Räsänen, 2002, s. 101). Osa identiteetistä voi säilyä hyvinkin muuttumattomana, mutta tiedetään, että sekä ympäröivät kasvulosuhteet että arvo- ja merkitysmaailma voivat myös muokata sitä (Räsänen, 2015, s. 214; ks. myös Räsänen, 2002, s. 101 sekä Routarinne, 2004, s. 22–23). Ympäristön olosuhteet ja arvomaailmat voivat tarjoamansa turvan tunteen kautta paitsi rakentaa, mutta myös rajoittaa

ihmisen ajattelua ja sitä myöten myös minäkäsitystä. Ympäristön puhe, arvot ja asenteet muokkaavat ujon lapsen minäkuvaa joko vahvistaen tai heikentäen luottamusta omiin kykyihin toimia osana sosiaalista yhteisöä (vrt. Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 160–161). Hyväksytyksi tulemisen tunteella sekä yhteisöön kuulumisella ja yhteisön tuella on ihmisen minäkuvaa ja identiteettiä vahvistava vaikutus. Positiivisella ja rohkaisevalla palautteella on merkityksellinen ja vahvistava rooli ujon ihmisen minäkuvan ja sosiaalisen kyvykkyyden sekä uskalluksen kannalta. Lapsen identiteettiin iskostuvat herkästi kokemukset niin huomiotta jäämisestä kuin ujoutteen tai hiljaisuuteen kohdistuvasta paheksunnasta tai jopa pilkallisuudesta. Ulkopuolisuuden ja huonommuuden tunne voi kasvaa tuolloin merkittäväksi. Kun lapsi kuuleekin olevansa kyvykäs, riittävä ja hyväksytyt omana itsenään, toimii se liiman tavoin, paikaten aiemmin koettuja säröjä ja rakentaen uudenlaista kuvaa itsestä. Paavola ja Talib (2010, s. 61–62) korostavatkin, yhteisöön kuulumista yksilön identiteetin, itsetunnon ja itsearvostuksen kannalta merkityksellisenä osatekijänä.

Yksilöllä on luontainen pyrkimys etsiä itsestään niin yhtäläisyyksiä kuin erojakin suhteessa muihin (Räsänen, 2015, s. 215). Identiteettityöksi kutsutaan prosesseja, joiden avulla yksilö luo yhteyksiä toisiin, on osa erilaisia yhteisöjä ja muokkaa omaa ainutkertaista identiteettiään, refleктоimalla mennyttä, nykyistä ja tulevaa (Räsänen, 2015, s. 216). En sano, että luo yhteyksiä toisiin ihmisiin, sillä ajattelen, että tuo yhteys voi olla myös tutkimani pedagoginen nukke tai yhtä lailla vaikkapa eläin, jos puhutaan esimerkiksi eläinavusteisesta terapiasta. Kun yhteys saa mahdollisuuden syntyä nukkeen tai eläimeen, on sen kautta helpompi rakentaa yhteyttä myös sen taustalla olevaan ihmiseen.

Identiteetti kytkeytyy niin ikään osallisuuteen vastatessaan kysymykseen siitä kuka minä olen ja mihin minä kuulun (vrt. Hiltunen, 2018, s. 87). Käsitys itsestä vaikuttaa yksilön toimintaan sosiaalisissa tilanteissa. Seuraavassa luvussa syvennyinkin osallisuuteen sekä käsitteenä että ilmiönä.

2.3 Osallisuus tietona, tunteena ja toimintana

Määrittelen Turjan (2011, s. 29–31) tavoin osallisuuden kolmiosaisesti; tiedoksi, toiminnaksi ja tunnekokemukseksi. Osallisuus on yhteisöllistä toimintaa, ympäröivän yhteisön elämään ja toimintaan osallistumista, omien toiveiden esille tuomista, yhteisten käytänteiden luomista ja vaikuttamista päätöksentekoon osallistumalla (Stenvall ja Seppälä, 2008, s. 38; Turja, 2011, s.

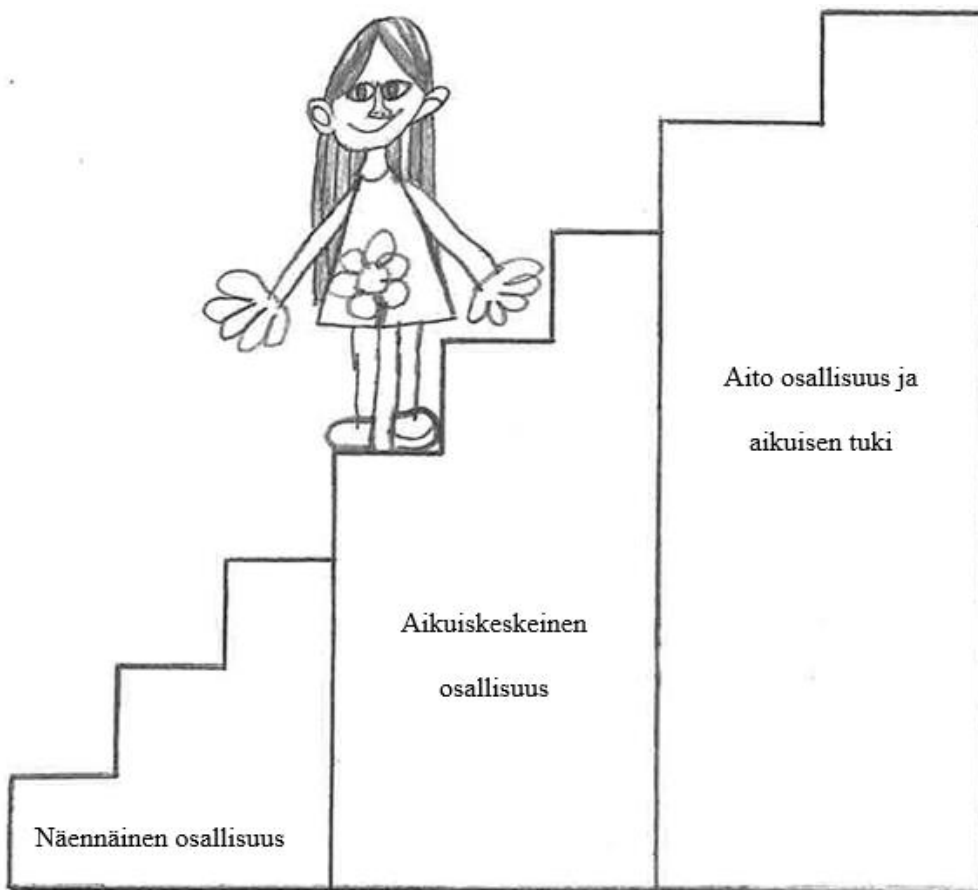
30, 87). Jotta tämä olisi mahdollista, yksilö tarvitsee tietoa ympäröivästä maailmasta, yhteisönsä toimintakulttuurista, säännöistä ja odotuksista (Turja, 2011, s. 30–31). Ilman toisten antamaa esimerkkiä tai ohjeistusta lapsen on mahdotonta tietää, kuinka kussakin tilanteessa on soveliaista, sallittua tai toivottua toimia, sillä toimintatavat vaihtelevat vallitsevan kulttuurin mukaisesti yhteisöstä toiseen. Kotona, kylässä, kaupungilla, varhaiskasvatuksessa ja harrastuksissa on jokaisessa omat käyttäytymiseen liittyvät ominaispiirteensä. Epätietoisuuden tuoma epävarmuus haastaa lapsen osallisuutta.

Osallisuus tunnekokemuksena tarkoittaa henkilökohtaista tunnetta ja tietoisuutta omasta osallisuudesta, kokemusta johonkin kuulumisesta ja kuulluksi tulemisesta, yhteenkuuluvuuden tunnetta, mahdollisuutta osallistua omien kykyjen ja halujen mukaisesti, tai vain olla ilman aktiivista osallistumista (Stenvall ja Seppälä, 2008, s. 38; Turja, 2011, s. 30, 87). Siinä missä osallistuminen on toiminnallisuutta, osallisuus perustuu kokemuksellisuuteen (Hiltunen, 2018, s. 87).

Kokemus osallisuudesta välittää lapselle tunteen omasta merkityksellisyydestä ryhmän jäsenenä, rakentaen lapsen itsetuntoa ja myönteistä minäkuvausta sekä tunnetta minäpystyvyydestä ja kyvystä vaikuttaa omaan ja yhteisönsä elämään (Hujala, 2017, s. 7–8; ks. myös Piironen, 2007, s. 5). Osallisuuden tunne muodostuu yhteisöllisyydestä, vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Syrjämäki, 2015, s. 38; vrt. Turja, 2011, s. 30). Sekä osallisuuden että osallistumisen edellytyksenä voidaan pitää vuorovaikutusta, yhteyksien luomista ja ylläpitämistä (Hiltunen, 2018, s. 87). Syrjämäen (2015, s. 21) tavoin haluan kuitenkin korostaa, että osallisuuden keskiössä on ennen kaikkea lapsen oma kokemus mukana olemisesta ja kyvystä vaikuttaa. Osallisuudentunteen kannalta merkityksellisiä voivat olla ulkopuolisen silmissä hyvin pieniltäkin vaikuttavat asiat. Lapsi voi saada tunteen osallisuudesta ja hyväksytyksi tulemisesta jo saamansa hyväksyvän katseen kautta; minut on huomattu ja olen hyväksytty.

Edellisestä poiketen Piironen (2007, s. 5) kuitenkin haastaa pohtimaan, onko toisten järjestämässä toiminnassa mukana oleminen osallisuutta, vaiko ennemminkin pelkkää osallistumista, ilman omia vaikutusmahdollisuuksia. Osallisuuden voidaan siis katsoa edellyttävän myös toimijuutta (Eteläpelto, 2012). Toimijuudella tarkoitetaan aloitteellisuutta, kykyä esittää mielipiteitä, taitoa pyytää apua ja luoda uusia ideoita sekä kykyä ja tunnetta vaikuttaa omaan oppimisympäristöönsä ja oppimiseensa (Kronqvist ja Kumpulainen, 2011, s. 26). Ujon lapsen kohdalla tämä toimijuuden kautta rakentuva osallisuus on väistämättä haaste ja edellyttää kasvattajalta erityistä huomiota lapsen tuen tarpeisiin vastaamiseksi.

Lapsen osallisuuden asteista on olemassa useita eri teorioita, jotka keskittyvät kuvaamaan lapsen osallisuutta aikuisen toiminnasta käsin. Hartin (1992) osallisuuden portaiden ensimmäiset askelmat kuvaavat lasten *näennäistä osallisuutta* aikuisten harjoittaman manipulaation, lasten maskottina pitämisen ja lasten muodollisen kuulemisen kautta (ks. Hart, 1992, s. 9–10). Seuraava aste kuvaa *aikuiskeskeistä osallisuutta*, aikuisten määrittellessä lasten kuulluksi tulemisen, vaikuttamisen ja osallisuuden paikkoja omista tarkoitusperistään käsin (ks. Hart, 1992, s. 11–12). Osallisuuden asteen hiljalleen kasvettua, kuvaavat kaksi viimeistä askelmaa *lasten aitoa osallisuutta aikuisten tukemana* (ks. Hart, 1992, s. 14). Aito osallisuus tarkoittaa lapsen mielihyvien laajaa huomioon ottamista ja vaikuttamisen mahdollisuuksia, aikuisten ollessa lasten aloitteiden ja suunnittelun tukena yhteistoiminnallisessa hengessä. Hartin osallisuuden mallia havainnollistamaan olen luonut yhdessä tyttäreni kanssa *kuvion 1*.



Kuvio 1: Lapsen osallisuuden portaatt Hartin mallia mukaillen (Eilola, 2021). Piirros Elsa Eilola.

Lapsen ollessa aidosti osallinen, hänen mielipiteensä tulevat huomioon otetuiksi ja hänellä on mahdollisuus vaikuttaa ryhmän yhteisiin asioihin ja toimintaan, aikuisen ollessa lapsen aloitteiden ja suunnittelun tukena yhteistoiminnallisessa hengessä (ks. Hart, 1992, s. 14). Osallisuus on prosessi, jossa lapsi tulee kuulluksi, nähdyksi ja huomioon otetuksi, häntä tuetaan ilmaisemaan omia näkemyksiään ja hänet otetaan kokonaisuudessaan mukaan päätöksentekoprosessiin (Shier, 2001, s. 110). Osallisuus alkaa siis mukana olost ja etenee lisääntyviin vaikutusmahdollisuuksiin (Syrjämäki, 2015, s. 23). Shier (2001, s. 10) korostaa aktiivisen osallistumisen merkitystä tämän tasa-arvoisen päätöksenteon edellytyksenä ja avainasemaan nousee aikuinen lapsen osallisuuden tukijana ja mahdollistajana. Juutisen ym. (2021) mukaan varhaiskasvatuserityyksen lasten osallisuus erityisesti toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa sekä työtapojen valinnassa on puutteellista.

2.4 Ujon lapsen osallisuus varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan 0–7-vuotiaiden lasten kasvatuksen, opetuksen ja hoidon suunnitelmallista ja tavoitteellista kokonaisuutta, joka on pedagogisesti perusteltua (Varhaiskasvatustalaki, 540/2018, 2§). Varhaiskasvatuksen toimintamuotoja ovat päiväkotitoiminta, perhepäivähoito sekä avoin varhaiskasvatus (Varhaiskasvatustalaki, 540/2018, 1§). Varhaiskasvatuserityyksiille lapsille suunnattua kasvatuksellista toimintaa voivat lisäksi järjestää esimerkiksi kansalaisopistot (vrt. Laki vapaasta sivistystyöstä, 632/1998, 3§). Tämän niin sanotun vapaan sivistystyön tarkoituksena on elinikäisen oppimisen periaatteen mukaisesti ”tukea yksilöiden persoonallisuuden monipuolista kehittymistä ja kykyä toimia yhteisöissä sekä edistää kansanvaltaisuuden, tasa-arvon ja moniarvoisuuden toteutumista suomalaisessa yhteiskunnassa” (Laki vapaasta sivistystyöstä, 632/1998, 1§). Kansalaisopistojen tarjonta pohjautuu paikallisiin ja alueellisiin sivistystarpeisiin, mahdollistaen omaehtoisen oppimisen ja kansalaisvalmiuksien kehittämisen (Laki vapaasta sivistystyöstä, 632/1998, 2§). Kunkin kansalaisopiston toimintaa ohjaavat heidän omat, lakisääteisesti laadittavat toimintasuunnitelmansa (Laki vapaasta sivistystyöstä, 632/1998, 6§). Näitä opistokohtaisia toimintasuunnitelmia ja toiminnan tavoitteita perusteellisempaan tarkasteluun otan valtakunnallisen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2022), sillä se tarjoaa spesifin tarkastelukulman juuri varhaiskasvatuserityyksen lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseen, kansalaisopistojen kohderyhmien kattaessa kaikki väestön ikäryhmät aina vauvoista ikäihmisiin.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2022, s. 32) mukaisesti varhaiskasvatuksessa tavoitteena on vuorovaikutukseen kannustava yhteisö, jossa jokaisella on mahdollisuus kokea yhdessä tekemisen ja onnistumisen ilo ja jossa annetaan aikaa ja tilaa kokeiluille ja elämyksille. Vasun oppimiskäsityksessä ovatkin keskiössä vuorovaikutuksellisuus, toimijuus, kokonaisvaltaisuus ja kokemuksellisuus (OPH, 2022, s. 21–22). Oppimisen katsotaan olevan kokonaisvaltaista, kaikkialla tapahtuvaa toimintaa, jossa yhdistyvät niin tiedot, taidot ja toiminta kuin kieli ja ajattelukin, mutta myös tunteet ja aistihavainnot sekä keholliset kokemukset (OPH, 2022, s. 21–22). Tämä on verrannollinen Kolbin (1984, s. 21) kokemuksellisen oppisen malliin, jossa oppimisen katsotaan koostuvan kokemuksesta, havainnoista, kognitiosta ja käyttäytymisestä.

Ujo lapsi oppii itselleen luontaisen havainnoinnin ja ympäristön tarkkailun kautta, mutta tämän lisäksi kokonaisvaltainen oppiminen edellyttää leikkiin, liikuntaan, erilaisiin tehtäviin ja yhteisiin askareisiin osallistumista (vrt. OPH 2022, s. 21–22). Osallisuuden keskiössä on ennen kaikkea lapsen oma kokemus mukana olemisesta ja kyvystä vaikuttaa (Syrjämäki, 2015, s. 21). Tämä tunne lähtee rakentumaan alkuun hyvinkin pienistä, toisten kanssa vietetyistä vuorovaikutuksen hetkistä (Syrjämäki, 2015, s. 38), vahvistuen hiljalleen pystyväksi toimijuudeksi ja saavuttaen lopulta sosiaalisen osallisuuden (vrt. Eteläpelto, 2012). Osallisuus alkaa näin ollen mukana olosta ja etenee lisääntyviin vaikutusmahdollisuuksiin (Syrjämäki, 2015, s. 23), aktiivisen osallistumisen johtaessa lopulta tasa-arvoiseen asemaan päätösten teossa (Shier, 2010).

Kasvatuksen tavoitteena on, että ujoin lapsi omaksuu toiminnallisia taitoja, jotka mahdollistavat osallistumisen, tunteen osallisuudesta sekä kokemuksen kuulluksi tulemisesta ja vastavuoroisuudesta (vrt. Syrjämäki, 2015, s. 23). Näiden taitojen myötä kasvaa lapsen kyky toimijuuteen eli kykyyn olla aloitteellinen, pyytää apua, tuoda esiin omia ajatuksiaan ja mielipiteitään, mutta myös tuntea olevansa pystyvä itse vaikuttaa omaan oppimisympäristöönsä ja oppimiseensa (vrt. Kronqvist ja Kumpulainen, 2011, s. 26). Onnimaan (2010, s. 23) huomauttaa, että suomalaisten varhaiskasvatusasiakirjojen lapsikuva on muuttunut suojelua ja hoivaa tarvitsevästä lapsesta pystyväksi toimijaksi, eikä tuen ja hoivan tarvetta kyetä luontevasti liittämään osaksi osallisuutta ja toimijuutta (ks. Syrjämäki, 2015, s. 23). Tämä tuen tarve koskettaa etenkin ujoa lasta. Vasun oppimiskäsitys yhdessä osallisuuden ja toimijuuden käsitteiden (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 26) kanssa vaatii kasvattajilta pitkäjänteistä työtä ujon lapsen hyväksi.

2.5 Kasvattaja ujon lapsen osallisuuden tukijana

Toiminnallisuus ja osallisuus ovat nykypäivän oppimisessa keskiössä ja ne kannustetaan liittämään osaksi kaikkea oppimista (ks. Räsänen, 2011, s. 128). Nämä voivat muodostua ujolle lapselle haasteeksi, etenkin jos hänellä ei ole tukenaan sensitiivistä ja pedagogisesti taitavaa aikuista. Virmasalo (2012) tuo esille Mannheimin ajatuksia kasvattajan roolista sosiaalisuuteen ja oikeaan ohjaajana sekä kasvatuksen merkityksestä yksilön sopeutumisessa ympäröivään maailmaan. Ujo lapsi tarvitsee kasvattajan ja ympäristön tukea löytääkseen keinoja ja omat tapansa toimia osana yhteisöään.

Keltikangas-Järvisen mielestä kasvattajan vastuulle jää, tuleeko ujoudesta lapselle haitta vai voimavara; ujo lapsi tarvitsee ympäristön tukea ja hyväksyntää oppiakseen käyttämään temperamenttiaan ja luottamaan itseensä sosiaalisissa tilanteissa (Tienhaara, 2010). Vaikka Rudazil ja Rimm-Kaufman (2009, s. 108–116) ovat todenneet ujojen lasten olevan vähemmän halukkaita läheisiin vuorovaikutussuhteisiin opettajansa kanssa, kertovat Sette, Zava, Baumgartner, Baiocco ja Coplan (2017, s. 1197) ujon lapsen hyötyvän lämpimästä, läheisestä ja positiivisesta vuorovaikutussuhteesta kasvattajaansa (ks. myös Rautamies, Koivula ja Vähäsantanen, 2018, s. 61). Syrjämäki (2015, s. 39) korostaa kasvattajan toiminnan, sensitiivisyyden ja pedagogisten valintojen vaikutuksia lapsen osallisuuden mahdollistajina. Kasvattajalta vaaditaan sitoutuneisuutta havaita lapsen tarpeita ja aloitteita sekä ohjata lasta niiden mukaisesti osaksi yhteistä toimintaa ja vuorovaikutusta (Syrjämäki, 2015, s. 38; ks. myös Kalliala, 2008, s. 22, 82, 85). Kasvattajan tuella lapsen on mahdollista oppia säätelemään tunteitaan ja omaa toimintaansa (Rautamies, Koivula ja Vähäsantanen, 2018, s. 61). Osallisuuden, yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edellytys on toimintatapojen tietoinen kehittäminen (OPH, 2022, s. 32). Pihlaja (2018, s. 81) korostaa muun muassa pienryhmätöiminnan merkitystä; pienryhmässä ujonkin lapsen on helpompi hallita vuorovaikutussuhteita ja ilmaista itseään. Nämä ovat tärkeitä huomioita ujon lapsen osallisuuden tukemisessa.

Ujo lapsi tarvitsee kasvattajaltaan erityistä huomiota, tukea ja luoviakin ratkaisuja, päästäkseen pienin askelin osaksi ryhmän yhteistä toimintaa ja tullakseen pystyväksi toimijaksi. Vasun (OPH, 2022, s. 20–21) arvoperustan mukaisesti, myös ujolla lapsella on oltava oikeus ja mahdollisuus ”ilmaista itseään, mielipiteitään ja ajatuksiaan sekä tulla ymmärretyksi niillä ilmaisun keinoilla, joita hänellä on” eli tulla kuulluksi, nähdyksi, huomioituksi ja ymmärretyksi omana itsenään ja yhteisönsä kokonaisvaltaisena jäsenenä. Kasvattajan on ujon lapsen kohdalla kiin-

nitettävä aivan erityistä huomiota lapsen edun ja hyvinvoinnin toteutumiseen, suojeluun ja huolenpitoon, mielipiteen huomioimiseen, yhdenvertaiseen ja tasa-arvoiseen kohteluun sekä syrjimättömyyteen, sillä ujo lapsi on näiden suhteen aivan erityisen haavoittuvaisessa asemassa, ilmaisukeinojensa rajallisuuden takia. Kasvattajan tehtävä on omalla ammattitaidollaan ja tilanteen kulloinkin vaatimalla sensitiivisyydellä pyrittävä ymmärtämään, kuulemaan ja kohtaamaan ujo lapsi sekä saattamaan hänet osalliseksi yhteisön tuomista mahdollisuuksista ja oppimisesta (vrt. OPH, 2022, s. 20–21). Yhtenä tällaisena osallisuuteen saattamisen keinona tai lähestymistapana tarkastelen seuraavassa draamakasvatusta ja pedagogista nukkea.

3 Draamakasvatus ja pedagoginen nukke

Draamakasvatus on osa laajaa taidekasvatuksen kirjoa, johon yhdessä sen kanssa kuuluvat muun muassa musiikki- ja kuvataidekasvatus sekä lastenkirjallisuus ja käsityöt. Taidekasvatus on tavoitteellista ja vuorovaikutuksellista toimintaa, joka parhaimmillaan läpäisee kaikkea varhaiskasvatuksen hoito- ja kasvatustoimintaa (Ruokonen & Rusanen, 2009, s. 10–11). Draamakasvatuksessa yhdistyvät niin teatteri, leikki kuin kasvatuskasvatkin (Toivanen, 2012). Draama ja taide ovat toimintaa, joiden tekemiseen voi osallistua ihan jokainen omista taidoista ja taustoista riippumatta (vrt. Nevanen, Juvonen & Ruismäki, 2014, s. 10, 19; Ripatti, 2016, s. 219). Varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen keskiössä on taide osana arkea, lapsen oman ilmaisun löytäminen, moninaisten taitojen kartuttaminen sekä erilaisten ilmiöiden tulkitseminen (vrt. Pusa, 2009, s. 76), leikillisyyttä unohtamatta. Draama, aivan kuten leikkikin, mahdollistaa monipuolisen kielellisen ja kehollisen kokemisen, ilmaisun ja viestinnän, jossa mielikuvituksesta, kokemuksista ja havainnoista nousevia asioita työstetään yhdessä (Toivanen, 2022). Pedagoginen nukke on yksi draamakasvatuksen piiriin kuuluvista, leikillisistä työtavoista.

3.1 Draama ja leikillisuus

Leikki on lapselle luontainen tapa olla aktiivinen toimija (OPH, 2022, s. 40–41). Leikin avulla lapsi käsittelee kokemuksiaan, jäsentää ympäröivää maailmaa ja itseä osana sitä; rakentaa sosiaalisia suhteita, yhteisöllisyyttä ja merkityksiä (OPH, 2022, s. 40–41). Leikki ja mielikuvitusmaailmat antavat turvallisen tilan kokeilla erilaisia rooleja ja tapahtumankulkuja sekä käsitellä haastaviakin asioita (OPH, 2022, s. 41). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022, s. 40) nostaakin leikin keskeiseksi lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia edistäväksi toimintatavaksi. Toivanen (2022) kuvailee draaman toimivan siltana omaehtoisen leikin ja opetuksen välillä. Niin draamassa kuin leikissäkin keskiössä on lasten toimijuus, lasta ympäröivän todellisuuden tutkiminen ja leikillinen oppiminen, toden ja kuvitellun leikkikentällä (vrt. Toivanen, 2022). Draamakasvatuksen idea on yhdessä lasten kanssa luoda kuvitteellisia maailmoja ja tutkia mitä niissä tapahtuu (Ylimäki, 2016). Keskeistä ei ole esityksien valmistaminen, vaan tietyn teeman tai ilmiön tarkasteleminen kokemuksellisesti ja siitä keskusteleminen yhdessä toisten kanssa yhteistä ja yksityistä ymmärrystä avartuen tai syventäen (vrt. Ylimäki, 2016).

Draamatoiminnassa hyödynnetään ennen kaikkea lasten kykyä kuvitella, samaistua ja toimia kuvitteellisissa tilanteissa, mielikuvitusmaailmoissa (Toivanen, 2022), draaman maailmoissa. Draamatoiminta varhaiskasvatuksessa on mielikuvitus-, rooli- ja draamaleikkiä (johon myös

opettaja osallistuu omassa roolissaan), mutta myös tutustumista helppoihin draamatyötapoihin (kuten nukketeatteri ja pysähtyneet kuvat), joita integroidaan ajankohtaisiin aiheisiin, kirjallisuuden ja mediaan (Toivanen, 2022). Kasvatustieteen tohtori ja draamakasvatuksen yliopisto-lehtori, Hannu M. Heikkinen kuvaakin draamatoimintaa toimien ajattelemiseksi (Heikkinen, 2017) eli ajatukset saavat muotonsa ja jäsentyvät toiminnassa tai toiminnan kautta.

Myös leikki on toimintaa, jossa lapset jäsentävät ajatuksiaan ja käsittelevät kuulemaansa ja kokemaansa. Lasten omaehtoinen leikki ei välttämättä sisällä selkeää tarinaa tai juonta, vaan on erilaisten, hetkessä syntyvien osien ja sisäkkäisten leikkien summa ilman selkeää aloitusta, keskikohtaa tai loppua (vrt. draaman kaari) (Toivanen, 2022). Se rakentuu tyypillisesti roolileikin kolmesta eri tasosta, joissa kuvaillaan roolihenkilöiden toimintaa, tuotetaan roolipuhetta eli roolihahmojen repliikkejä ja ohjataan sanallisesti kanssalleikkijöitä (Toivanen, 2022). Leikissä lapsi tarkastelee erinäisiä ilmiöitä ja omaa elämyspiiriään koskettavia asioita ja saa valmiuksia yhteisössä toimimista varten. Draamaleikki puolestaan on roolileikkiin perustuva toimintamuoto, jossa lasten omasta kokemukseen tai mielikuvitukseen pohjaavasta tarinasta tai valmiista sadusta luodaan tapahtumallinen kokonaisuus (Toivanen, 2022). Opettaja voi luontevasti johtaa tavoitteiden mukaista toimintaa sekä luoda tarinallisia käännteitä ja jännitteitä omasta tarinaan rakennetusta roolistaan käsin (Toivanen, 2022). Tämä niin sanottu *opettaja roolissa* -työtapa, jota Suvilehdon kehittänyt *Pritney*-menetelmän edustaa (Suvilehto & Keränen, 2020a; Suvilehto & Keränen, 2020b), antaa kasvattajalle luontevan mahdollisuuden toimia kasvatustilanteissa lapsen, leikin ja draaman maailmoihin heittäytymällä. Kun opettaja toimii mahdollisimman samalla tasolla lasten kanssa, eikä puhtaasti auktoriteetistaan käsin, on lapsenkin helpompi kokea osallisuutta.

3.2 Draamakasvatus varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet tunnustaa toiminnallisen, luovuutta ja osallisuutta edistävän taiteellisen toiminnan, kognitiivisen taideoppimiskäsityksen mukaisesti, yhdeksi monista oppimisen ja tietämisen tavoista (OPH, 2022, s. 21 ja 40). Vasu (OPH, 2022, s. 45) myös luonnehtii taidekasvatusta, draamakasvatukseen sopien, sekä spontaaniksi että ennalta suunnitelluksi toiminnaksi, jossa korostuu tutkiminen, kokeileminen, tekemisen eri vaiheiden harjoittelu ja dokumentoiminen, yksilöllistä ja yhteisöllistä ilmaisua tukien. Vastuu varhaiskasvatuksen taiteellisesta kasvatuksesta ja esteettisten kokemusten mahdollistamisesta on varhaiskasvatuksen opettajalla (Ruokonen ja Rusanen, 2009, s. 10), mutta se ei tarkoita, etteikö

jokainen ryhmän kasvattajista voisi lasten kanssa toimiessaan käyttää draamakasvatuksen menetelmiä hyödykseen. Varhaiskasvatuksen henkilöstön on yhdessä huolehdittava taidekasvatuksen eri osa-alueiden monipuolisesta toteuttamisesta osana varhaiskasvatuksen arkea (Juutinen ym., 2021, s. 126). Juutisen ynnä muiden (2021, s. 126–127) mukaan kasvattajien pedagoginen osaaminen vaatii näiltä osin vahvistusta, sanallisen ja kehollisen ilmaisun osa-alueen jäädessä usein lasten omaehtoisen toiminnan tasolle. Taideaineiden osuus koulutuksessa on kuitenkin ollut jo pitkään laskeva (Staili ry, 2019). Oulun yliopistossa varhaiskasvatuksen opettajaopintoihin kuuluu tällä hetkellä viiden opintopisteen laajuinen *Sanataide- ja draamakurssi*, jonka sisällä opettajan on mahdollista kasvattaa omaa pedagogista osaamistaan sanallisen ja kehollisen ilmaisun sekä pedagogisen nuken osalta (Oulun yliopisto, 2023).

3.2.1 Draamakasvatuksen integrointitasot

Ruokonen ja Rusanen (2009, s. 13–14) esittelevät *neljä integrointitasoa*, joiden kautta kasvattaja voi kytkeä taidekasvatuksen kiinteästi ja luontevasti osaksi varhaiskasvatusta. Niistä ensimmäinen käsittää *taiteen spontaanin käytön osana varhaiskasvatuksen arkisia toimintatilanteita* (Ruokonen ja Rusanen, 2009, s. 13). Toivanen (2022) vinkkaa käyttämään *käsinukke opettajan roolihahmona* -työtappaa näissä jokapäiväisissä arjen kasvatustilanteissa, joissa lapsia täytyy muistuttaa esimerkiksi yhdessä sovittujen sääntöjen noudattamisesta tai hyvistä ruokapäytätavoista. *Käsinukke opettajan roolihahmona* -työtavassa on kyse pedagogisen nuken käytöstä (vrt. Suvilehto & Keränen, 2020a ja b, *Pritney -menetelmä*).

Toisen tason keskiössä on *lapsi aktiivisena taiteellisena toimijana, hänen omista ideoistaan ja mielenkiinnonkohteistaan käsin* (Ruokonen ja Rusanen, 2009, s. 13). Kasvattajan tulee ottaa tämä huomioon draamatoimintaa suunnitellessaan ja toteuttaessaan. Tähän liittyen lapsille tulee myös mahdollistaa omaehtoinen draamallinen toiminta osana varhaiskasvatuspäivää. Erilaiset vapaasti lasten käytössä olevat rooliasusteet ja nuket toimivat lasten omaehtoisen draamallisen toiminnan tukena, mielikuvitusta ja leikkiä rikastaen. Aikuisen tuki, kannustus ja hyväksyntä tällaiselle omaehtoiselle draamatoiminnalle on tärkeää ja rohkaisee ujoakin lasta kokeilemaan ja toteuttamaan omia mielikuviaan osana leikkiä.

Kolmanteen tasoon kuuluu, että *kasvattaja tiedostaa oman roolinsa taiteelliseen toimintaan innostajana, mutta myös tavoitteellisen, lasta kehittävän toiminnan suunnittelijana ja ohjaajana* (Ruokonen ja Rusanen, 2009, s. 13). Neljäs eli viimeinen taso tarkoittaaakin *taiteellisesti*

eheyttävän kasvatus- ja opetussuunnitelman laatimista ja toteuttamista osana paikallista varhaiskasvatussuunnitelmaa (Ruokonen ja Rusanen, 2009, s. 14). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kasvattaja laatii suunnitelman siitä, miten hän tulee toteuttamaan draamakasvatusta osana varhaiskasvatustoimintaa ja millaisia kasvatuksellisia tavoitteita toiminnalla on, dokumentointia ja arviointia unohtamatta.

Edellä esitellyistä jokainen taso on merkittävä, kun halutaan tukea ujon lapsen osallisuutta draamakasvatuksen keinoin; toinen taso tuo lapsen osallisuuden kaikkein vahvimmin läsnä olevaksi, mutta muut tasot ovat ensiarvoisen tärkeitä sen toteutumiseksi. Ne avaavat väyliä kohti omaehtoista toimijuutta ja vahvaa osallisuutta, luomalla osallisuudelle otollista ilmapiiriä ja toimintakulttuuria sekä kehittämällä valmiuksia toteuttaa ja ilmaista itseään.

3.2.2 Draamakasvatus ja oppimisen eri osa-alueet

Ruokonen ja Rusanen (2009, s. 13) muistuttavat, että ”lapsi tarvitsee taitavaa kättä, valppaasti havainnoivaa silmää, herkästi kuuntelevaa korvaa, liikkumisen hallintaa ja suullisen ilmaisun rohkeutta kaikessa toiminnassaan”. Havaintokyky, taito kuunnella ja rohkeus ilmaista itseään ovat tärkeitä taitoja myös osallisuuden saavuttamiseksi. Taiteellisessa toiminnassa lapsi kehittää sekä kognitiivisia, sosiaalisia että motorisia taitojaan (Ruokonen ja Rusanen, 2009, s. 13). Taidekasvatukseen ja draamakasvatukseen voidaan myös kytkeä monipuolisesti erilaisia oppimisen alueita (ks. OPH, 2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022, s. 42) ryhmittelee varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan keskeiset tavoitteet ja sisällöt viideksi, keskenään yhdisteltävissä olevaksi, oppimisen alueeksi, jotka ovat *Kielten rikas maailma, Ilmaisun monet muodot, Minä ja meidän yhteisömme, Tutkin ja toimin ympäristössäni* sekä *Kasvan, liikun ja kehityn*. Draama ja leikki kytkeytyvät näistä jokaiseen. Tällä integroivalla eli eheyttävällä opetuksella tavoitellaan kokonaisvaltaista oppimista, jossa tunteet ja yhteisöllisyys ovat merkittävässä roolissa (Ruokonen ja Rusanen, 2009, s. 13).

Yhdeksi varhaiskasvatuksen tehtäväksi on asetettu lasten sanallisen ja kehollisen ilmaisun tukeminen eri taiteenaloihin ja kulttuuriperintöön tutustuen (OPH, 2022, s. 44, *Ilmaisun monet muodot*). Draama ja leikki nostetaan esille sanallisen ja kehollisen kokemisen, ilmaisun ja viestinnän muotoina, lastenkirjallisuutta, sanataidetta ja teatterin eri muotoja hyödyntäen (OPH, 2022, s. 46). Yhteisen toiminnan keskiössä ovat lasten omat kokemukset, havainnot ja mielikuvituksesta nousevat asiat (OPH, 2022, s. 46). Kyse on sekä spontaanista toiminnasta että luo-

vasta prosessista, jossa lapset saavat kokemuksia yhteisestä suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista (OPH, 2022, s. 46). Merkitykselliseksi nousevat yhteiset keskustelut: yhteinen ideointi, tiedon jäsentäminen ja rakentaminen, omien ajatusten ja kokemusten jakaminen sekä toisten ajatusten ja kokemusten kuuleminen läpi koko prosessin, yhteistä kokemuksen purkua unohtamatta.

Kielelliset taidot ja valmiudet kytkeytyvät vuorovaikutustaitoihin ja ilmaisuun avaten osallisuuden, toimijuuden ja vaikuttamisen mahdollisuuksia (vrt. OPH, 2022, s. 44–45, *Kielten rikas maailma*). Kielellisyys on paitsi puhetta, mutta myös kirjoitettuja tekstejä ja kulttuuria, lasten omia sisäisiä- ja ulkoisia kokemusmaailmoita ja niistä syntyviä tarinoita unohtamatta. Draama on toimintaa, jossa tarinat saavat sekä sanallisen että sanattoman muotonsa, löytävät merkityksensä ja luovat uutta ymmärrystä. Vasu (OPH, 2022, s. 44) tunnustaa merkityksiä luovan taiteellisen kokemisen ja ilmaisemisen lasten oppimista, minäkuva, sosiaalisia taitoja ja maailmankuvaa muokkaaviksi tekijöiksi. Merkityksellisyys auttaa lapsia sitoutumaan toimintaan ja motivoitumaan siitä (Räsänen, 2015, s. 33). Taiteellinen toiminta antaa ujon lapselle keinoja ajattelun, tunteiden ja havaintojen tekemiseen näkyväksi (vrt. OPH, 2022, s. 45). Myös eettisten kysymysten tarkastelu ja ryhmän yhteisten sääntöjen pohdiskelu sekä sen tunteen välittäminen, että jokainen on hyväksytty ja turvassa omana itsenään, osana yhteisöä, on luonteva ja tärkeä osa draamakasvatusta ja tukee niin ikään ujon lapsen osallisuutta ja itseilmaisua (vrt. OPH, 2022, s. 46–47). Draamatoiminnan kautta on mahdollista lisätä lapsen ymmärrystä niin omaa kuin toisten monimuotoisuutta kohtaan ja antaa hänelle valmiuksia lähiyhteisössään toimimiseen (vrt. OPH, 2022, s.46–47, *Minä ja meidän yhteisömme*).

Varhaiskasvatuksen tavoitteena on kehittää lapsen kykyä tutkia, havainnoida, jäsentää ja ymmärtää ympäristöään sekä toimia siinä (OPH, 2022, s. 48, *Tutkin ja toimin ympäristössäni*). Draamakasvatuksessa vahvasti läsnä olevat omakohtaiset havainnot, kokemukset ja elämykset kehittävät lapsen ajattelun ja ongelmanratkaisun sekä syy-seuraussuhteiden havaitsemisen taitoja (vrt. OPH, 2022, s. 48). Deweyn kokonaisvaltaisen kokemuksen käsitteen mukaisesti, kokemus on jatkuvaa aktiivista vuorovaikutusta muuttuvan ympäristön kanssa, löytäen merkityksensä yksilön menneisyydestä, nykyisyydestä ja tulevaisuudesta, ja mahdollistaen siten yksilöllisen ajattelun, yhteisölliseen toimintaan osallistumisen sekä yhteenkuuluvuudentunteen (viitattu lähteestä Westerlund ja Väkevä, 2011, s. 39–40). Taide toimii sosiaalisia siteitä synnyttävänä ja ylläpitävänä sekä kokemusten jakamisen mahdollistavana elementtinä (Blatt-Gross, 2010, s. 361). Dewey korostaakin taidekasvatuksen roolia yksilön kokemuksen avaajana, jossa kasvattajan rooli on ohjata lasta yhteyksien ja merkitysten löytämisen äärelle (viitattu lähteestä

Westerlund ja Väkevä, 2011, s. 41). Jaettujen kokemusten tuottama yhteenkuuluvuuden tunne kietoutuu vahvasti tunteeseen osallisuudesta (vrt. osallisuus tunteena).

Anttila (2011) puolestaan on kirjoittanut kehollisuuden merkityksestä kasvatukselle ja oppimiselle, perustuen fenomenologiseen näkemykseen, jossa tietoisuus ja tietäminen nousevat ihmiskehon tuottamista ja varastoimista kokemuksista (ks. Anttila, 2011, s. 161). Draamakasvatus sisältää monipuolisesti kehollista ja tilan hahmottamiseen liittyvää toiminnallisuutta, joka kehittää lapsen kykyä jäsentää ympäröivää maailmaa ja omaa toimintaa osana sitä. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on innostaa lapsia liikkumaan monipuolisesti ja löytämään liikkumisen iloa (OPH, 2022, s. 50, *Kasvan, liikun ja kehityn*). Draamatoimintaan kuuluvat erilaiset liikunnalliset leikit lisäävät lapsille luontaisella tavalla, ilon, mielikuvituksen, eläytymisen ja heittäytymisen kautta, fyysistä aktiivisuutta ja saavat aikaan monipuolista, tempoltaan ja kuormittavuudeltaan vaihtelevaa liikehdintää. Tällainen iloa tuottava ryhmässä liikkuminen paitsi vapauttaa toimimaan, mutta myös kehittää lapsen sosiaalisia taitoja, joista eritoten vuorovaikutus- ja itseilmaisutaitojen voidaan katsoa olevan ujon lapsen osallisuuden kannalta merkittäviä (vrt. OPH, 2022, s. 50).

Yksi merkittävimmistä, minua ja ujoutta koskettavista varhaiskasvatuksen tavoitteista on ”tukea lasten turvallisuuden tunnetta, antaa heille valmiuksia pyytää ja hakea apua sekä toimia turvallisesti erilaisissa tilanteissa” (OPH, 2022, s. 51). Draamakasvatus ja draamallinen toiminta sekä ilmaisu perustuu turvallisuuden tunteeseen ja lähtee liikkeelle turvallisen tilan ja ilmapiirin luomisesta. Draamatyöskentelyn alkumetreillä onkin erityisen tärkeää käyttää aikaa ryhmäytymiseen ja tutustumiseen erilaisten leikillisten ja toiminnallisten harjoitteiden kautta, sekä laatia ryhmän yhteinen draamasopimus, jotta jokainen voisi turvallisesti ja luottavaisin mielin heittäytyä yhteiseen ja yksilölliseen tekemiseen ja kokemiseen (ks. Heikkinen, 2005, s. 187). Turvallisuuden tunne mahdollistaa sen, että draamakasvatuksessa voidaan käsitellä ja pohtia yhdessä hyvin monenlaisia teemoja ja haastavampiakin asioita turvallisesti, iän ja kehitystason mukaisesti, leikin ja draaman maailmojen kautta, antaen lapsille mahdollisuuksia jäsentää omaa ajattelua ja käsitystä niin itsestä kuin ympäröivästä maailmasta ja niiden välisistä suhteista, sen moninaisine ilmiöineen. Draamakasvatus mahdollistaa näin oppimisen eri alueiden (vrt. OPH, 2022) laaja-alaisen tarkastelun, mutta avaa myös mahdollisuuksia pureutua ujouteen liittyviin tekijöihin luontevalla tavalla, osana kaikille yhteistä opetus- ja kasvatustoimintaa.

3.2.3 Draama ja osallisuus

Draamakasvatuksen avulla on mahdollista luoda yhteyksiä itseen ja ympärillä oleviin ihmisiin ja jäsentää nykyistä suhteessa menneeseen ja tulevaan draamassa ja draaman kautta, kokemuksellisesti ja kokonaisvaltaisesti, osana ryhmää (vrt. OPH, 2022, s. 44–45). Lapsi oppii näin taiteen avulla luottamaan itseensä ja ympäröivään maailmaan, kokiessaan itsensä hyväksytyksi omana itsenään, kaikkine tunteineen (Pusa, 2009, s. 77). Draamatoiminnan kautta lapsen on mahdollista saada positiivisia, minäkuvaa ja itseluottamusta vahvistavia kokemuksia. Draamakasvatuksella on ujolle lapselle annettavaa myös sosiaalisen kyvykkyyden saralla. Ujolle lapselle tyypilliset herkkyyks ja empatiakykyisyys auttavat ujoa lasta eläytymään vahvasti erilaisiin draamatoiminnan tilanteisiin ja roolihahmoihin, ja ujouden osallisuudelle asettamat estot on mahdollista karistella rohkaisun ja turvan tunteen avulla. Draamakasvatuksen lähestymistavat tutustumisleikkeineen ja draamasopimuksineen tukevat hyvin rutiinien ja ryhmähengen muodostumista, luoden ujolle lapselle merkityksellistä turvan tunnetta. Draamatoiminta on tapa tutustua itseen ja ympäröivään maailmaan, ja draamasopimuksen myötä jokaiselle ryhmän jäsenelle tutut toimintasäännöt parantavat vaikuttamismahdollisuuksia, turvan tunnetta ja osallisuutta. Draama on mitä suuremmissa määrin toiminnallisuutta ja alun ryhmäytymisellä ja yhteisten pelisääntöjen luomisella on suuri merkitys luottamuksellisen ilmapiirin ja turvallisuuden tunteen luomiseksi, jotta osallisuudella, toiminnallisuudella ja kokemuksellisuudella olisi mahdollisuudet toteutua.

Draamassa on monia eri ulottuvuuksia ja osallisuuden asteita. Esimerkiksi perinteistä nukketheateriesitystä katsoessaan kuka tahansa lapsi, ujoudesta riippumatta, voi jäädä sivusta tarkkailijan rooliin, vaille syvempää osallisuutta ja kokemuksellisuutta. Näin voi käydä erityisesti silloin, kun esitykseen ei liitetä osallistavia elementtejä, muttei myöskään yhteistä kokemuksen ja esityksen herättämien ajatusten sekä tunteiden purkua (Vrt. *Kuvio 1: Lapsen osallisuuden portaat Hartin mallia mukaillen, Näennäinen osallisuus*). Draaman ja teatteritaiteen sisällä on myös erityisiä osallistavan teatterin muotoja, joiden yhteydessä katsojan osallisuus ja toimijuus saa aidosti mahdollisuuden lisääntyä. Ääritapauksessa kasvattaja voi laittaa lapset esittämään puhtaasti opettajan omien suunnitelmien mukaista näytelmää ohjelmanumeroksi erinäisiin päiväkodin juhlallisuuksiin, antamatta lapsille itselleen mahdollisuutta vaikuttaa prosessiin tai sen lopputulokseen. Tällöin on kyseessä Hartin (1992, s. 9–10) osallisuuden portaiden kolme ensimmäistä askelmaa, jotka kuvaavat lasten näennäistä osallisuutta aikuisten harjoittaman manipulaation, lasten maskottina pitämisen ja lasten muodollisen kuulemisen kautta.

Piironen (2007, s. 5) mainitsema osallistuminen toisen järjestämään toimintaan tulee herkästi kyseeseen draamakasvatuksen yhteydessä myös silloin, kun draamaopettaja pitää tiukasti kiinni suunnittelemansa ”opetustuokion” kulusta ja lapset osallistuvat opettajan järjestämään ja johtamaan toimintaan ilman omia vaikutusmahdollisuuksia (Vrt. *Kuvio 1: Lapsen osallisuuden portaat Hartin mallia mukaillen, Aikuiskeskeinen osallisuus*). Toivanen (2022) muistuttaa, että opettajan ohjaavasta roolista huolimatta lapsilla tulee säilyttää mahdollisuus vaikuttaa aktiivisesti toiminnan ja tapahtumien kulkuun. On myös hyvä muistaa, että draamakasvatuksessa ei ole kyse esiintymisestä (vaikka sekin voi toki olla yksi tavoite ja motivaatiotekijä), vaan erilaisten draamallisten työtapojen kautta tapahtuvasta kokemuksellisuudesta, kehollisesta ja sanallisesta ilmaisusta, toiminnallisesta ajatteluprosessista ja tiedon jäsentämisestä ja jakamisesta yhdessä toisten kanssa (vrt. Heikkinen, 2005 ja 2017; Toivanen, 2022).

3.3 Nukke pedagogisena apuvälineenä

Pedagoginen nukke on yksi draamakasvatuksen piiriin kuuluvista menetelmistä. Pedagogisella nukella tarkoitan tässä tutkimuksessa käsinuken, pehmolelun tai jonkin muun figuurin tavoitteellista käyttöä osana lasten kanssa tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta ja toimintaa, mukaan lukien niin suunniteltu kasvatustoiminta kuin arjen spontaanit kasvatustilanteetkin (vrt. Kröger & Nupponen, 2019; Suvilehto & Keränen, 2020a; ks. myös Torén, 2000, s. 37). Perinteisimmillään pedagogisella nukella voidaan ajatella tarkoitettavan käsinukkeja, joiden avoin sisus mahdollistaa niiden manipulaation, mutta myös kepeillä ohjattavia sauvanukkeja, narujen varassa liikuteltavia marionettinukkeja tai pieniä sormeen sopivia sorminukkeja (Kröger & Nupponen, 2019). Krögerin ja Nupposen mukaan (2019) tyypillisin tapa näiden nukkejen opetukselliseen käyttöön on opettajan lapsille järjestämä nukketeatteriesitys, vaikka mahdollisuuksia olisi paljon muuhunkin. Nukkeja voidaan käyttää paitsi yhteisen nukketeatteriesityksen tekemiseen (Hamre, 2012), myös spontaanisti tai suunnitellusti osana opetus- ja kasvatustilanteita muun muassa keskustelun herättelijänä (Remer & Tzuriel, 2015). Nukkeja on myös mahdollista hyödyntää osana pitempikestoisia projekteja, erilaisiin oppimisen osa-alueisiin integroimalla (Gobec, 2012; vrt. myös Suvilehto & Keränen, 2020 a ja b). Lisäksi pedagogista nukkeja ei ole syytä ajatella vain opettajan käyttäminä työvälineinä, vaan lapset voivat käyttää niitä myös osana omaehtoista toimintaa ja leikkiä (Kröger & Nupponen, 2019), saattaen näin muodostua myös lasten hyviksi ystäviksi (Gobec, 2012; Korošec, 2012).

3.3.1 Nukke herää henkiin

Edellä kuvattua laajentaen, Jurkowski (1988, s. 40) esittää nukken voivan tarkoittaa mitä tahansa esinettä, joka on muunnettavissa henkilöhaamoksi. Nukken käsittelijä eli nukettaja antaa figuurille äänen ja liikkeen eli animoi sen (Andrianov, 2015, s. 48). Nukken käyttäjän (nukettajan) liikkeiden ja äänensävyjen avulla pedagoginen nukke herää henkiin, välittäen tietoa, tunteita ja tapahtumia (Torén, 2000, s. 15, 33; ks. myös Kröger & Nupponen, 2019). Adrianovin (2015, s. 102) mukaan sen edellytys on, että katsoja tunnistaa ja hyväksyy esineellä olevan roolin, tarvitsematta kuitenkaan uskoa, että esine on elävä. Lapsi kyllä tietää, että näin ei oikeasti ole, mutta mielikuvituksen avulla kaikki on mahdollista (Torén, 2000, s. 38). Lapsella on vahva kyky elollistaa nukke sekä samaistua ja kiintyä siihen (vrt. Haynes & Murriss, 2019).

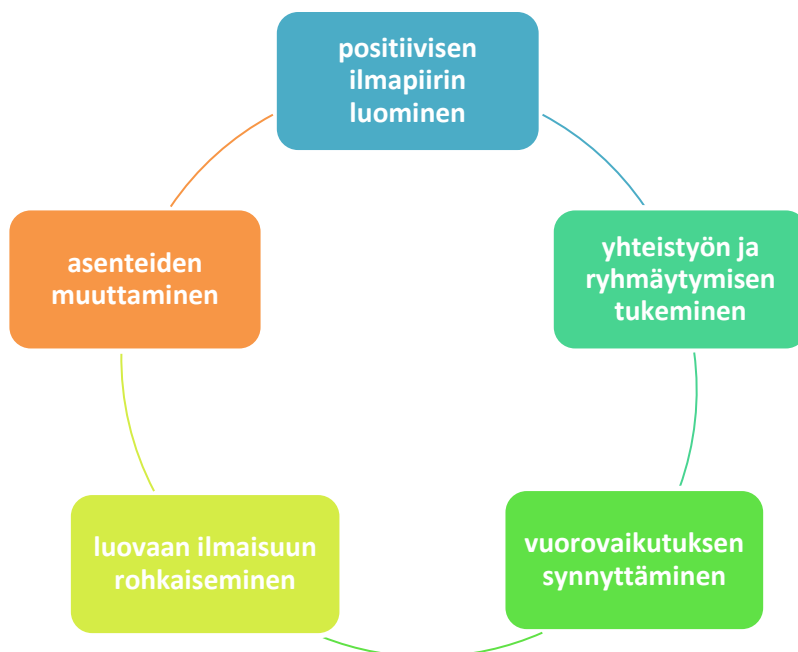
Elollistuminen tapahtuu nukettajan ja lasten välisen vuorovaikutuksen seurauksena (Forsberg Ahlcronan, 2009, s. 21). Adrianovin (2015, s. 46, 48, 51, 66) mukaan esine elollistuu joko havaittavan tai odotettavissa olevan muutoksen eli elollisessa roolissa tapahtuvan toiminnan myötä, katsojan antaessa tästä tekemälleen havainnoille omiin sekä aiempiin että hetkessä syntyneisiin kokemuksiinsa pohjaavan merkityksen (vrt. John Deweyn *kokonaisvaltaisen kokemuksen käsite* teoksessa Westerlund & Väkevä, 2011, s. 35–41). Nukken, nukettajan ja katsojan välinen tilanne on näin ollen sosiaalinen prosessi (Lehmann, 2009, s. 362), joka edellyttää nukettajan ja katsojan välistä vuorovaikutusta (Lehmann, 2009, s. 237). Katsoja luo nukkeen yksilöllisen suhteen (Andrianov, 2015, s. 102), tilanteen tarjoaman kokemuksen muodostuessa aina katsojakohtaisesti (Lehmann, 2009, s. 184).

3.3.2 Pedagogisen nukken mahdollisuudet

Esineen elollistuminen tekee siitä ilmaisevan (Adrianov, 2015, s. 71). Sen avulla on mahdollista kiinnittää huomio, selittää, välittää ja vaikuttaa (Torén, 2000, s. 19, 24, 30). Nukkeja ja nukketatteria onkin käytetty kautta ihmiskunnan historian apuna erilaisten, niin vaikeiden kuin iloistenkin, asioiden käsittelemisessä. Ja yllättävää kyllä, kohderyhmänä eivät alkuun suinkaan olleet lapset, vaan aikuisväestö uskonnollisine ja poliittisine teemoineen (Torén, 2000, s. 17). Katsojan ja nukettajan välinen lyhyt välimatka mahdollistaa katsojan osallisuuden (vrt. Lehmann, 2009, s. 189) ja nukettajalla on niin halutessaan mahdollisuus saattaa katsoja osalliseksi (vrt. Adrianov, 2025, s. 102–103). Tämä siitä huolimatta, että katsojan suhde nukettajaan on alisteinen, sillä nukettajalla on valta tehdä esittelemälleen nukelle mitä haluaa (Andrianov, 2015, s. 102). Pedagogisessa suhteessa kasvattajalla on mahdollisuus kääntää valta-asetelma

lapsen osallisuuden hyväksi, auttaa toimillaan jokaisen lapsen mukanaolon kokemusta vahvistamaan, kasvattaa osallisuudentunnetta vuorovaikutteisuuden avulla ja rohkaista lasta niin halutessaan vaikuttamaan tapahtumien kulkuun, tätä tutkimusta varten tekemäni osallisuusmäärittäksen mukaisesti (vrt. Syrjämäki, 2015, s. 21, 38).

Kröger ja Nupponen (2019) ovat laatimassaan kirjallisuuskatsauksessa tunnistaneet useiden alan tutkimusten pohjalta viisi keskeistä pedagogisen nukun käyttöaihetta. Niitä ovat (vapaasti suomennettuna) 1.) *vuorovaikutuksen synnyttäminen*, 2.) *positiivisen ilmapiirin luominen*, 3.) *luovaan ilmaisuun rohkaiseminen*, 4.) *yhteistyön ja ryhmäytymisen tukeminen* sekä 5.) *asenteiden muuttaminen* (Ks. Kuvio 2).



Kuvio 2: Pedagogisen nukun käyttömahdollisuudet Krögeriä ja Nupposta (2019) mukaillen.

Nukella on kyky synnyttää viestintää (mm. Korošec, 2012; Remer & Tzuriel, 2015). Se auttaa luomaan vuorovaikutusta tukevan, rennon ilmapiirin, vaikuttaa positiivisesti tuotetun puheen määrään sekä laatuun, ja tukee niin lasten keskinäisten kuin kasvattajan ja lapsen välisen vuorovaikutussuhteenkin rakentumista (Kröger & Nupponen, 2019). Nukun avulla on mahdollista avata yhteys niin ryhmään kuin yksittäiseen lapseenkin (Torén, 2000, s. 49), antaa lapsen tar-

peiden ohjata opetusta (Torén, 2000, s. 23) ja houkutella jokainen lapsi osallistumaan ja tuomaan esille oma äänensä (Torén, 2000, s. 16, 24, 49). Nukke voi helpottaa yksilöiden sitoutumista ja nopeuttaa uuden sosiaalisen ryhmän muodostumiseen liittyvää sopeutumisvaihetta (Keogh ym., 2008). Myös Korošec (2012) sekä Remer ja Tzuriel (2015) tuovat esille sen, kuinka nukket voivat auttaa lasta integroitumaan ryhmään ja tekemään yhteistyötä toisten kanssa. Nukke tarjoaa lapselle lempeän tavan tutustua ja päästä osaksi ryhmää, kokeilla uusia asioita tai jopa murtautua ulos totutuista rooleista tai kertoa sellaisiakin asioita, joita ei aikuiselle muutoin tulisi kerrottua (Torén, 2000, s. 29–30).

Kasvattaja voi käyttää nukkea välineenä lapsiin tutustumisessa ja yksilöllisten suhteiden luomisessa (Korošec, 2012). Yhteisen leikinomaisen toiminnan kautta kasvattajalla on mahdollisuus oppia tuntemaan lapsi syvemmin (Korošec, 2012). Opettaja käyttämä epäsuora, nukken kautta tapahtuva viestintä innostaa lapsia ja auttaa kontaktin luomisessa (Korošec, 2012). Nuket herättävät myös sellaisten lasten mielenkiinnon, joilla on tapana pysyä syrjässä (Simon ym., 2008). Nukke rohkaisee arkaa tai hiljaista lasta jäsentämään ja sanoittamaan omia ajatuksiaan ja tuntemuksiaan sekä ottamaan itselleen tilaa yhteisessä toiminnassa ja keskustelussa (Torén, 2000, s. 24–26, 29, 49). Belfiore (2013) ja Kroflin (2012) vahvistavat omissa tutkimuksissaan nukkejen olevan hyödyllisiä työkaluja ujojen lasten saamiseksi vuorovaikutukseen. Myös Korošec (2012) raportoi nukken mahdollisuuksista toimia ujon lapsen tunteiden ja ajatusten välittäjänä. Remer ja Tzuriel (2015) puolestaan kertovat nukken edistävän hiljaisten ja sisäänpäin kääntyneiden lasten osallisuutta.

Nukella on kyky tuoda tilanteisiin iloa, huumoria ja leikillisyyttä (Remer & Tzuriel, 2015). Çağanağa ja Kalmış (2015) nostavat esiin nukken rentouttavan ja vuorovaikutusta tukevaa ilma-
piiriä luovan vaikutuksen. Nukketoiminta luo tilaa ja mahdollisuuksia lasten äänten esiintulolle, kyeten herättämään lapsissa odottamatontakin keskustelua (Ahlcrona, 2012). Nukelle on helpompi vastata ja ilmaista omia ajatuksiaan (Simon ym., 2008). Nukke myös lisää lasten mahdollisuuksia dialogiin, ohjaamalla kasvattajaa esittämään avoimia, lasten ajattelua herätteleviä kysymyksiä (Simon, Naylor, Keogh, Maloney, & Downing, 2008). Lisäksi lapsen on mahdollista tuntea olonsa itsevarmemmaksi ja rohkaistua ilmaisemaan itseään ja ajatuksiaan, kun sekä hänen oma että toisten huomio on kiinnittyneenä nukkeen lapsen itsensä sijaan (vrt. Maharani, 2016). Nukke suojaa näin ujoa lasta suoralta sosiaaliselta altistumiselta, helpottaen spontaania toimintaan osallistumista (Korošec, 2012).

Myös Korošec (2012) raportoi nukken kyvystä tehdä lapsista itsevarmempia, kuvaten nukken vapauttavan lapsen auktoriteettipelostaan ja helpottaen siten kontaktin luomista. Keogh, Naylor, Maloney ja Simon (2008) kertovat lasten pitävän nukkea vertaisenaan. He näkevät nukken itsensä kanssa opettajaa tasa-arvoisempana ja vähemmän tuomitsevana (Simon ym., 2008). Vähemmän tietävä nukke rohkaisee epävarmoja lapsia tuomaan esille omia ajatuksiaan (Keogh ym., 2008). Toisaalta nukke voi toimia lapselle myös roolimallina, joka näyttää esimerkkiä omien kokemusten ja ajatusten ilmaisemisesta (Remer & Tzuriel, 2015).

Joka tapauksessa on selvää, että nukke tarjoaa lapselle väylän avautua ja ilmaista itseään, luovasti (Korošec, 2012; Torén, 2000, s. 50). Nukke auttaa ylittämään toden ja kuvitellun välisen rajan, mikä mahdollistaa asioiden pohtimisen uusista, vaihtoehtoisista näkökulmista (Ahlcrona, 2012). Niin mielikuvitus kuin todellinen elämäkin hahmottuvat nukken avulla paremmin (Torén, 2000, s. 40). Lapsi työstää mielikuvituksessaan todellisuutta ja hahmottaa toimintansa edellytyksiä (vrt. Torén, 2000, s. 40). Näin ollen nukke luovan toiminnan muotona, auttaa muuttamaan nykyisyyttä ja luomaan oman näköistä tulevaisuutta (vrt. Vygotsky, 1995). Tämä yhdistettynä nukken kykyyn harjoittaa lapsen empatiataitoja (vrt. Ahlcrona, 2012; ks. myös Suvilehto & Keränen, 2020a), kasvattaa lasta näkemään sekä itsensä että ympäröivän maailman lempeämmin ja avoimemmin. Nukella on kyky välittää tunteita ja auttaa samaistumaan, herätellä ajattelemaan ja pohtimaan oikeaa ja väärää, mutta myös reagoimaan, ottamaan kantaa ja keskustelemaan avoimemmin omasta kokemusmaailmastaan (Torén, 2000, s. 49). Se, että lapset kuvittelevat nukelle tunteita, ajatuksia ja tietoisuuden, kehittää lapsen kykyä tuntea empatiaa. Empatiakyvyn ohella lisääntyy taito toisten huomioon ottamiseen sekä moninaisuuden hyväksymiseen (Torén, 2000, s. 26, 41). Myös Dunst (2014) vahvistaa nukken voivan auttaa lasta ottamaan uusia näkökulmia ja muuttamaan asenteita.

3.3.3 Kasvattaja pedagogisen nukken potentiaalia hyödyntämässä

Kröger ja Nupponen (2019) esittävät, että nukkejen käyttöä pitäisi tutkimustulosten valossa laajentaa nukketeatteria laajemmin, monipuolisesti osaksi erilaisia oppimistilanteita ja oppimisen tukea (vrt. *integraatio*). Pedagogisen nukken käyttö tulisikin heidän mukaansa sisällyttää entistä vahvemmin osaksi opettajankoulutusta. Myös Bellita Torén (2000) on pyrkinyt nostamaan uudelleen esiin käsinukken monipuolisia mahdollisuuksia, erityisesti esi- ja alkuopetuksen pedagogisena apuvälineenä. Hänen (Torén, 2000, s. 7–8, 16, 22) mukaansa pedagoginen nukke

tekee oppimistilanteesta vuorovaikutuksellisen, havainnollistavan, motivoivan, iloisen ja leikkimielisen, mahdollistaen samalla lapsen aktiivisen toimijuuden (aktivoiva apuväline) ja helpottaen uuden tiedon omaksumista myönteisellä tavalla. Kyse on nukketeatterin tavoin leikkimisen tapahtumasta, jossa luominen ja kokeminen yhdistyvät nukettajan ja katsojan välisessä kontaktissa (Adrianov, 2015, s. 103).

Torén (2000, s. 27, 49–50) kannustaa kasvattajaa, ottamaan lapsiryhmälle oman yhteenkuuluvuutta kasvattava nimikko- tai maskottinuken, joka kulkee mukana lasten arjessa, auttaen kehittämään itseluottamusta, tunne-elämää, ajattelua ja sosiaalisia suhteita. Näin nukesta voi muodostua tärkeä turvan tuoja, joka voidaan ottaa avuksi vaikeisiin hetkiin ja kutsua vaikkapa omaan kotiinkin vierailulle (Torén, 2000, s. 27–29, 31).

Nuken on oltava konkreettinen ja todentuntuinen sekä vedottava lapsiin niin esteettisesti, mielikuvituksellisesti kuin tunnetasollakin (Torén, 2000, s. 32, 29). Eläinhahmot ovat tässä ylitse muiden; ne vetoavat lasten tunteisiin ja lapset puhuvat niille mielellään (Torén, 2000, s. 38). Suvilehdon (Suvilehto & Keränen, 2020a) kehittämä Pritney-menetelmä on kasvattajille konkreettinen esimerkki tällaisesta ”eläinavusteisesta” pedagogisesta menetelmästä. Siinä lapsen tunne- ja vuorovaikutustaitoja, osallisuutta ja ilmaisunvapautta tuetaan pedagogisen eläin-nuken (lastendraama) ja kirjallisuusterapiasta tuttujen menetelmien avulla (Suvilehto & Keränen, 2020a, s. 13, 16; Suvilehto & Keränen, 2020b, s. 116). Menetelmässä luodaan ponikäsinuken avulla merkityksellisiä hetkiä monitaiteellisesti, luovassa ilmaisunvapauden tilassa (Suvilehto & Keränen, 2020b). Sen teoriapohjan muodostavat nukke ilmaisun välineenä, kirjallisuusterapian neliportainen malli sekä uuden eläintutkimuksen näkökulmat. Keskiössä ovat käsinuken ja moninaisten taideaktiiviteettien synnyttämät vuorovaikutuksen hetket lasten parissa, inspiroitumisen, ennakkoluulottomuuden ja empatian siivittämistä.

Suvilehto ja Keränen (2020b) herättelevät pohtimaan paitsi eläinten ja ihmisten välistä suhdetta, mutta myös lapsen mahdollisuuksia toimia ryhmässä ja tulla kuulluksi. He painottavat kasvattajan sensitiivisyyttä paitsi taiteellisen toiminnan, mutta myös kasvun ja uuden oppimisen mahdollistajana. Kasvattajan tehtävä on johdattaa ja kannatella lapsiryhmää ja jokaista sen yksittäistä jäsentä. Pedagogisen nukken avulla on mahdollista aktivoida lapsiryhmää mukaan erilaisiin toimintoihin ja inspiroida yksittäisiä lapsia nukken antaman esimerkin voimasta kokeilemaan itselle vielä vieraalta tuntuvia asioita. Suvilehdon ja Keräsen (2020b) tutkimuksen mukaan nukketoiminta rohkaisi etenkin juuri arkoja lapsia. Osana Pritney-menetelmää kasvattaja

voi hyödyntää muun muassa lasten omia pehmoleluja, pehmohierontaa, nalleneuvolaa, nukkea kuuntelijana ja hellyyden osoitusten saajana sekä lasten kirjeiden vastaanottajana.

Torén (2000, s. 32–33, 35–36) muistuttaa, että kasvattajan on käsiteltävä nukkea kunnioittaen sekä lapsen ja nukken välistä vuorovaikutusta vaalien, sillä nukettajan asenne ja innostus välittyy lapseen. Pedagogisen nukken käyttö edellyttää kasvattajalta mielikuvitusta, uteliaisuutta ja kekseliäisyyttä, mutta myös herkkyyttä (Torén, 2000, s. 23, 49) elää hetkessä, havaita lasten pienimmätkin vihjeet ja löytää kuhunkin tilanteeseen sopivat tavat toimia, herättää mielenkiinto, ohjata ja kannustaa kunkin lapsen yksilölliset tarpeet huomioiden. Kuten Tórenkin (2000, s. 49) toteaa, jokaisen lapsen on saatava tuntee olevansa ainutlaatuinen ja hyväksytyt juuri sellaisenaan, omana ihanana itsenään. Hänelle on annettava mahdollisuus toteuttaa potentiaalejaan ja kehittyä omaksi ainutlaatuiseksi yksilökseen (Torén, 2000, s. 90).

Seuraavassa luvussa, *Kasvattajien kertomusten kautta pedagogisen nukken ja ujon lapsen osallisuuden äärelle*, kuvaan tutkimukseni toteuttamisen eri vaiheet.

4 Kasvattajien kertomusten kautta pedagogisen nukken ja ujon lapsen osallisuuden äärelle

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tavoitteet ja tutkimuskysymykset sekä valitsemani narratiivisen lähestymistavan osana kvalitatiivista tutkimusta. Lisäksi esittelen aineiston pilotoinnin myötä syntyneen tutkimusaineistoni sekä sen analyysin.

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on tuoda olemassa olevaan tutkimustietoon peilaten esille varhaiskasvatusikäisten lasten parissa työskentelevien kasvattajien kokemuksia siitä, mitkä ovat draamakasvatuksen menetelmiin kuuluvan pedagogisen nukken mahdollisuudet rohkaista ja tukea ujoa lasta osallisuuteen.

Tutkimuskysymykseni on:

Millaisia kokemuksia kasvattajilla on pedagogisen nukken käytöstä ja ujon lapsen osallisuudesta?

Tarkentavat kysymykset:

Millaisissa yhteyksissä ja millä tavoin pedagogista nukkea on käytetty?

Millaisia havaintoja kasvattajat ovat näissä tilanteissa tehneet ujon lapsen osallisuudesta?

Näihin kysymyksiin etsin vastausta narratiivisen lähestymistavan kautta, hyödyntäen Kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssilla keräämääni pilottiaineistoa.

4.2 Narratiivisuus tutkimuksellisena lähestymistapana

Lähestyn tutkimuskysymystä narratiivisuuden eli kerronnallisuuden kautta, sillä koulutuksen ja työelämän professori Hannu L. T. Heikkisen (2018) mukaan kokemus kietoutuu kertomukseen (ks. myös Berg & Lune, 2014, s. 15) ja kiinnostuksenkohteeni on ennen kaikkea kasvattajien kokemuksista kumpuava tieto ujon lapsen osallisuudesta ja pedagogisen nukken mahdollisista antimista sille. Kerronnallisessa tutkimuksessa aineisto koostuu ja tieto rakentuu nimenomaan yksilöiden kertomuksista eletystä ja koetusta (Creswell, 2013, s. 71). Tieteen termipankin (13.4.2023: *Kirjallisuudentutkimus: kertomus*) mukaan kertomuksella (narrative) tarkoitetaan

tapahtumasarjan eli tarinan (story) kertomista (narration) tekstin välityksellä. Tuo teksti voi olla joko sanallista tai kuvallista, mukaan lukien elokuvallisuus tai viitottu kieli. Tarinalla puolestaan tarkoitetaan rajattua tapahtumasarjaa eli muutosta yhdestä tilasta toiseen. Tarina siis kuvaa ne vaiheet, joiden kautta henkilö tai ryhmä on päätenyt tilasta toiseen eli sen, mitä kertomuksessa kerrotaan. Tarinaa ja kertomusta käytetään kuitenkin yleisesti myös toistensa synonyymeinä, erityisesti lyhyiden kertomusten kohdalla (Tieteen termipankki, 13.4.2023: *Kirjallisuudentutkimus: tarina*). Niinpä myös tässä tutkimuksessa käyttämäni termit tarina ja kertomus viittaavat samaan.

Olen pyytänyt tutkimukseen osallistuneilta vapaaseen kirjalliseen muotoon saatettuja kertomuksia, kokemuksia, havaintoja ja muistoja pedagogisen nuken käytöstä lapsiryhmässä ujon lapsen osallisuuden näkökulmasta. Vapaat kirjalliset vastaukset ovat kerrontaan perustuvaa narratiivista aineistoa, joiden tarkoitus on antaa tutkittavalle mahdollisuus kertoa tutkimuksen kohteena olevista kokemuksistaan omin sanoin (Heikkinen, 2001). Kertomukset toimivat näin ollen sekä tiedon hankinnan välineinä ja että tiedon eteenpäin välittäjinä (Heikkinen, 2018, s. 170). Kokemukset muuttuvat kuitenkin tiedoksi vasta päädyttyään tutkimuksen ja tulkinnan kohteiksi (Otonkorpi-Lehtoranta & Ylöstalo, 2015, s. 228), kuten minä tässä tutkimusprosessissa teen.

Niin tarinoiden kertominen, tutkiminen kuin analysoiminenkin ovat osa kerronnallista eli narratiivista tutkimusta (Heikkinen, 2018, s. 170, 182). Tässä tutkimuksessa kerronnallinen lähestymistapa näkyy sekä kerätyssä tutkimusaineistossa että sen analyysitavassa. Varhaiskasvatusta ikäisten kanssa työskentelevät, erilaisia koulutuksellisia taustoja omaavat, kasvattajat välittävät kokemaansa todellisuuttaan kertomustensa kautta (vrt. Aaltonen & Leimumäki, 2010, s. 119). He esittävät kirjoitettuun muotoon saatetun kerrontansa pedagogisen nuken käyttöön ja ujon lapsen osallisuuteen liittyvistä kokemuksistaan. Näiden kertomusten pohjalta minä tutkijana olen tehnyt omat tulkintani ja liittänyt ne aiheesta jo ennestään olevaan tietoon (Heikkinen, 2018; Heikkinen, 2001).

Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tarkoitukseni on nostaa esiin erilaisia näkökulmia ja merkityksiä, sen sijaan, että pyrkisin objektiiviseen totuuteen ja yleistettävyyteen (vrt. Juuti & Puusa, 2020, s. 14). Huomioni kohdistuu siihen, millaisia merkityksiä tutkimukseen osallistuneet luovat tarinoidensa kautta (Heikkinen, 2001). Konstruktivismin periaatteiden mukaisesti tieto rakentuu ja näkemykset muuttavat muotoaan vuorovaikutteisesti, aiemman tiedon ja kokemusten varassa tarinoiden rakentaessa samalla todellisuutta (Heikkinen, 2001). Tässä tutkimuksessa tuottamani tieto liittyy tästä näkökulmasta katsottuna ikään kuin osaksi jo olemassa

olevaa kertomusten kudelmää (vrt. Heikkinen, 2001) ja antaa lukijalle mahdollisuuden katsella todellisuutta, ja ujon lapsen osallisuutta siinä, hieman uudesta näkökulmasta, draaman mahdollisuuksien ja pedagogisen nukken suomien mahdollisuuksien kautta (Heikkinen, 2018, s. 185).

Kirjallisuuskatsauksen tavoin aiempien tutkimustulosten on määrä toimia kokonaiskuvaa avaravana peilinä kasvattajien jakamille kokemuksille (vrt. Salminen, 2011, s. 1, 6) muodostaen myös tutkimukseni viitekehyksen keskeisine käsitteineen (Metsämuuronen, 2011, s. 36). Pyrkimykseni on luoda uutta ymmärrystä yhdistelemällä ja tulkitsemalla jo olemassa olevia ajatuksia aiheesta suhteessa keräämääni tuoreeseen aineistoon (vrt. Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 95). Alasuutarin (2011, s. 84) mukaan laadullisen tutkimuksen ominaispiirteisiin kuuluukin kerätä aineistoa, joka mahdollistaa tutkittavana olevan ilmiön monitahoisen tarkastelun. Laadullinen tutkimus prosessina on tutkijalle itselleen oppimisprosessi, joka kasvattaa tutkijan tietoisuutta tarkasteltavana olevasta ilmiöstä (Kiviniemi, 2018, s. 79). Laajennan laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti niin omaa kuin muiden varhaiskasvatustyötä tekevien näkemystä siitä, miten ujon lapsen osallisuutta olisi mahdollista tukea pedagogista nukkea apuna käyttäen.

Eskola ja Suoranta (2003, s. 59) ovat todenneet, että tutkijalla tulee olla herkkyyttä havaita oman tutkimuksensa ongelmakohdat. Kerroin aluksi, että aihevalintani kumpuaa omista kokemuksistani ujon lapsen äitinä ja kohtaamisista ujojen lasten kanssa. Lisäksi olen itse ollut ujo lapsi ja nuori, mutta sittemmin oppinut elämään tuon temperamenttipiirteeni kanssa ja löytänyt siihen liittyvistä ominaisuuksista itselleni vahvuuksia. Minun tulee tutkimukseni etiikan ja luotettavuuden kannalta pitää mielessä omakohtaisten kokemusten mahdollisesti herättämät tunteet ja niiden vaikutus ujoudesta tekemiini tulkintoihin ja niiden objektiivisuuteen. Tukeudun tutkimuksessani luotettavaan tietoon ja kriittisyyteen niin lähteiden kuin tutkimustulosten osalta (Metsämuuronen, 2011, s. 19).

4.3 Aineiston ja sen keruun esittely

Kyseessä on pro gradu -tutkielmaa varten keräämäni pilottiaineisto. Aineisto koostuu varhaiskasvatusikäisten lasten parissa työskentelevien ammattikasvattajien vapaaseen tarinamuotoon saattamista kokemuksista suhteessa pedagogisen nukken käyttöön ja ujon lapsen osallisuuteen.

Lähdin keräämään aineistoa syyskuussa 2022 sosiaalisen median kautta, varhaiskasvatusalan suljetuista Facebook-ryhmistä. Ajattelin, että sosiaalisen median kautta on helppoa, nopeaa ja tuottoisaa kerätä tällainen testiaineisto (vrt. Valli & Perkkilä, 2018), jonka kautta hahmottaa

varsinaisen päättötyön aineistonkeruuprosessia ja siinä huomioon otettavia seikkoja. Toisaalta sosiaalisen median eri ryhmät tarjoavat valmiiksi rajatun kohderyhmän, sillä aineistonkeruupyynnön suuntaamista sellaisiin henkilöihin, joilla etukäteen tiedetään olevan kokemusta ja tietoa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, voidaan pitää tutkimuksen onnistumisen kannalta metodisena etuna (vrt. Puusa, 2020, s. 106). Prosessi käynnistyykin kartoittamalla alan ryhmiä sisältökuvauksineen, mutta myös niiden osallistujamääriä ja aktiivisuutta tarkkaillen. Näin pyrin varmistamaan otolliset lähtökohdat aineistonkeruun onnistumiselle.

Tämän kartoituksen perusteella kohteeksi valikoitui varhaiskasvatuksen henkilöstölle suunnattu *Varhaiskasvatuksen henkilöstö* -niminen Facebook -ryhmä, joka ei sulje pois mitään tiettyä ammattiryhmää varhaiskasvatusalalta, vaan sen jäsenenä, keskustelemassa varhaiskasvatuksesta ja jakamassa kokemuksiaan ja ajatuksiaan, on niin varhaiskasvatuksen opettajia, sosionomeja, lastenhoitajia kuin avustajia ja johtajiaakin. Ajattelin tämän olevan hedelmällistä tutkimusaiheeni näkökulmasta, tuoden moniäänisesti esille eri ammattiryhmien kokemuksia ja näkemyksiä aiheesta. Jäseniä ryhmässä oli tuolloin reilut 3700 ja jäsenmäärä on sittemmin kasvanut yli neljään tuhanteen. Ryhmässä on aktiivista toimintaa päivittäin (11.10.2022 uusia julkaisuja 44 kappaletta viimeisten 28 päivän aikana). Lupa ylläpidolta heltisi jouhevasti ja jätin aineistonkeruupyynnön ryhmään syyskuun 2022 lopulla.

Aineistonkeruupyynnössä (*Kuva 1*) kerroin lyhyesti ja selkeästi, isoin kirjaimin ydinasioita korostaen, tutkimuksellisen mielenkiinnonkohteeni. Lisäksi koin aiheelliseksi avata pedagogisen nukan käsitettä, jotta kokemukset eivät jäisi jakamatta käsitteen ollessa vieras. Kerroin taustatietoina myös opiskelevani kasvatustieteiden maisteriksi (varhaiskasvatus) Oulun yliopistossa ja tarvitsevani tutkimusaineistoa sekä pro gradu -tutkielmaani, mutta myös kvalitatiivisella tutkimuskurssilla tehtävää tutkimusaineiston analyysin harjoittelua varten. Lisäksi kerroin kerääväni aineiston vapaasti kirjoitetussa muodossa, eikä erillisiä haastatteluja tai kyselylomakkeita olisi. Toivoin tämän osaltaan madaltavan kynnystä vastaamiselle, vaikkakin tiedostin, että osa voi kokea vapaaseen kirjalliseen muotoon saatetun vastauksen laatimisen haasteelliseksi, sen sijaan, että valmis kysymysrunko olisi antamassa selkeän suunnan vastaukselle. Lisätietojen saamiseksi ohjeistin olemaan minuun yhteydessä yksityisviestillä Messenger -viestisovelluksen kautta. Vastauksia kertyi tämän ryhmän kautta (eri ammattiryhmien, kuten opettajan ja lastenhoitajan, edustamina) kuitenkin vain kolme, kehotettuani jakamaan kokemuksia matalalla kynnyksellä ja huomioivani pienetkin tarinat.

OLEN KIINNOSTUNUT KUULEMAAN TARINOITA PEDAGOGISEN NUKEN ja siihen liitetyn tarinallisuuden KÄYTÖSTÄ LAPSIRYHMISSÄ UJON LAPSEN OSALLISUUDEN NÄKÖKULMASTA. Pedagogisella nukella tarkoitan käsinuken, pehmolelun tai jonkin muun leluhahmon käyttöä osana lasten kanssa tapahtuvaa vuorovaikutusta ja toimintaa - mukaan lukien niin suunniteltu kasvatustoiminta kuin arjen spontaanit tilanteetkin. Millaisia havaintoja sinulla on ujon lapsen osallisuudesta tai sen muutoksista näissä tilanteissa?

Kuva 3: Aineistonkeruupyynnö.

Vastausten verkkaisen kertymisen vuoksi päädyin pyytämään aineistonkeruulupaa myös toisesta yksityisestä kasvatusalan Facebook-ryhmästä. Tällä kertaa kyseessä oli *Varhaiskasvatuksen opettajat* -niminen Facebook-ryhmä, joka on varhaiskasvatuksen opettajana työskenteleville suunnattu suljettu ryhmä. Ryhmässä oli jäseniä tuolloin yli 14 000 ja määrä kasvaa tasaisesti koko ajan. Ryhmä on erittäin aktiivinen julkaisuhistoriansa perusteella (11.10.2022 uusia julkaisuja 152 kappaletta viimeisten 28 päivän aikana). Ryhmän suuresta koosta ja aktiivisuudesta huolimatta vastauksia kertyi tämän ryhmän kautta ainoastaan yksi. Tämä aineistonkeruupyynnöilmoituksen uudelleen esiin nostamisesta ja vähäiseltäkin tuntuvien kokemusten jakamiseen rohkaisemisesta huolimatta. Enää kolmanteen tai useampaan Facebook-ryhmään en aineistonkeruupyynnötöni lähtenyt laajentamaan, sillä ajattelin noiden kahden ryhmän olevan jo muutoinkin ne keskeisimmät, missä alan ammattilaiset ovat mukana.

Sosiaalisen median verkkaisen vastausannin vuoksi lähdin kuitenkin edelleen laajentamaan aineistonkeruuta laajemmalle, kartoittamalla minulle kasvatusalalta jo kertyneitä kontakteja. Pyrin tavoittamaan ne henkilöt, kenellä tiesin (mahdollisesti) olevan kokemuksia pedagogisen nukan käytöstä lapsiryhmissä. Tätä kautta vastauksia kertyi kolme; yksi draamakasvatuksen sivuaineopintojen aikaiselta opiskelukaveriltani, yksi lumipallo-otannalla jo työelämään siirtyneen opiskelukaverini työkaverilta (ks. Berg & Lune, 2014, 52) sekä yksi opintojeni aikaisen työharjoittelun ohjaajana toimineelta kuvataiteiden opettajalta.

Näin ollen vastauksia kertyi syyskuun alusta lokakuun alkupuolelle välisenä aikana yhteensä seitsemän. Aineisto on kokonaisuudessaan tarkasteltavissa tämän tutkielman lopussa, *liitteenä*

1. Osa saamistani kertomuksista oli lyhyempiä ja osa pidempiä, sisältäen kokemuksia pedagogisen nukun käytöstä suhteessa varhaiskasvatusikäisen ujon lapsen osallisuuteen. Vastausten mitta oli pääosin puolesta sivusta sivuun, aineiston jäädessä kokonaisuudessaan kuuden sivun mittaiseksi. Valtaosa kertomuksista täytti narratiiville tyypilliset piirteet, sisältäen sellaisia kertomuksen tunnuspiirteitä, kuten alku, keskikohta ja loppu sekä ajallisesti etenevä juoni (Heikkinen, 2001). Narratiivinen aineisto voi tosin koostua myös ei-juonellisista kertomuksista, jotka olen niin ikään hyväksynyt osaksi aineistoani (Heikkinen, 2001).

Valitettavaa on, että aineistoa kertyi sinnikkäästä ja luovasta yrityksestä huolimatta verrattain suppeasti. Osaltaan rajoittavana tekijänä toimi myös kvalitatiivisen jatkokurssin tiukka aikataulu, sillä aineisto oli saatava kasaan sen puitteissa. Pysin kuitenkin vielä pilotointivaiheen jälkeen, marraskuussa 2022, kasvattamaan aineistoa uusimalla aineistonkeruupyyntöni sosiaalisen median ryhmissä sekä edelleen kartoittamalla aiempia kasvatusalan kontaktejani mahdollisten uusien asiasta kiinnostuneiden tahojen saavuttamiseksi. Tämä ei kuitenkaan tuottanut lisätulosta. Koen kuitenkin, että aineistonkeruuprosessini kaikessa monimuotoisuudessaan mahdollistaa moniäänisen, eri ammattiryhmistä ja varhaiskasvatuksen konteksteista kumpuavan tutkimusaineiston, mikä sinällään lisää tutkimuksen mielenkiintoisuutta ja laadulliselle tutkimukselle tyypillistä, erilaisten näkemyksien esiin nostamista. Pieni aineisto tarvitsee tuekseen myös kattavan teoriapohjan, jonka kanssa olen pyrkinyt saamaan oman tutkimusaineistoni uutta luovalla tavalla vuorovaikutukseen.

Moninaisen aineistonkeruuprosessin lisäksi, olen soveltanut myös aineiston analyysivaiheessa erilaisia, tutkimukseni kannalta relevanteiksi katsomiani menetelmiä (ks. Hänninen, 2018). Niistä lisää seuraavassa.

4.4 Keräämiäni narratiivien analysointi

Kerronnallisen tutkimuksen metodikirjallisuus voidaan Hännisen (2018, s. 189) mukaan nähdä ennemminkin ideapankkina kuin sääntökokoelmana. Riessmanin (2008, s. 11, 18) mukaan on olemassa lukuisia erilaisia toisiinsa yhdisteltävissä ja mukailtavissa olevia menetelmiä tarinamuotoisten tekstien tulkitsemiseksi. Polkinghorne (1995) jakaa tarinoiden analysoimisen kahteen eri lähestymistapaan: narratiivien analyysiin ja narratiiviseen analyysiin. Oman tutkimusaineistoni analyysissä olen hyödyntänyt näistä molempia. Narratiivien analyysin peruseriaate on luokitella aineistoa ja siten nostaa tarinoista esiin teemoja, kun taas narratiivinen analyysi tuottaa temaattisesti ja johdonmukaisesti etenevän uuden kertomuksen ja ikään kuin synteessin

alkuperäisistä kertomuksista (Polkinghorne, 1995, s. 5–8, 12, 15; myös Heikkinen, 2018, s. 181; Heikkinen, 2001). Lieblich (1998, s. 12) puolestaan jakaa narratiivisen aineiston analyysin luku- ja tulkintatavan mukaisesti holistiseen eli laaja-alaiseen ja kategoriseen eli sisällölliseen analyysiin. Kategorisessa lähestymistavassa aineiston analyysi etenee perinteisen laadullisen sisällön analyysin mukaisesti aineiston luokittelun ja järjestelemisen kautta, jolloin tarkastelun kohteena on useiden vastaajien kokemukset suhteessa aineistosta esiin nostettuihin teemoihin.

Holistisessa lähestymistavassa puolestaan keskitytään teemoittelun sijaan kunkin vastaajan henkilökohtaiseen tarinaan kokonaisuutena, reflektoiden sen osia kaikista kertomuksista tuotettuun kokonaiskertomukseen. Holistinen lähestymistapa antaa näin mahdollisuuden keskittyä kunkin vastaajan yksilölliseen kertomukseen ja ainutlaatuisen kokemuksen esiin tuomiseen (Lieblich ym., 1998, s. 12). Narratiivisessa aineiston analyysissä voidaan lisäksi keskittyä sisällön ohella myös kertomusten muotoon eli muun muassa rakenteeseen tai kielellisiin piirteisiin (Lieblich ym., 1998, s. 12). Muodon tai kertomisen prosessin (Heikkinen, 2018, s. 172) sijaan oma kiinnostukseni on kuitenkin ennen kaikkea kertomisen lopputuloksessa; ei niinkään siinä miten, kenelle ja minkä vuoksi on kerrottu, vaan siinä mitä on kerrottu (Aaltonen & Leimumäki, 2010, s. 121; Riessman, 2008, s. 53–54) ja millaisia merkityksiä asioille on kertomuksissa annettu (Alanko, 13.9.2022). Analyysini eteni alkuun sisällönanalyysin kautta, mutta päättyi lopulta jokaisen ainutlaatuisen kertomuksen yksilölliseen ja yksityiskohtaiseen tarkasteluun ja niistä nostamieni keskeisten löydösten tarkasteluun johtopäätösluvun muodostavassa kokonaiskertomuksessa (*Luku 6, Pedagoginen nukke ujon lapsen osallisuutta vahvistamassa*).

Koska tutkimusaineistoni koostui haastattelujen sijaan valmiiksi kirjoitettuun muotoon saatuista vastauksista, ei erillistä litterointivaihetta tarvittu. Varsinainen aineiston analyysivaihe alkoi Alangon (14.9.2022) painotuksen mukaisesti huolellisella aineistoon perehtymisellä ja kertomusten lukemisella. Alustavaa aineiston analyysiä tapahtui tosin jo esiluentavaiheessa, kun kiinnitin lukemisen edetessä huomiota tutkimuskysymykseni kannalta olennaisiin seikkoihin. Aineistoa useampaan kertaan luettuani aloin tehdä siitä huomioita sekä alleviivauksin, korostusvärein että kommentein ja alustavin tulkinnoin sivumarginaaliin. Nämä huomiot liittyivät käytettyihin välineisiin (eli millaisia pedagogisia nukkeja kertomuksissa esiintyy?), kohderyhmään (lasten ikä?) ja kontekstiin (millaisissa yhteyksissä pedagogista nukkea on käytetty?) sekä toimintatapoihin tai sen eri muotoihin (eli miten pedagogista nukkea on käytetty?) ja ennen kaikkea havaintoihin, joita kasvattajat ovat tehneet lapsista ja erityisesti ujon lapsen osallisuudesta näissä hetkissä.

Analyysimenetelmän valinta oli hyvin pitkälti kokeilevaa ja prosessin edetessä kehkeytyvää (vrt. Alanko, 14.9.2022). Narratiivien analyysille tyypillisesti aloin hahmotella aineistosta ja sen sisältämistä kertomuksista erilaisia pedagogisen nukken käyttöön liittyviä teemoja (Polkinghorne, 1995, s. 5–8, 16–18; ks. myös Heikkinen, 2001; Lieblich ym., 1998, s. 63), jotka johtivat vastaajan kuvaamaan lopputulokseen ujon lapsen osallisuudessa, samalla aineistoa tiivistäen ja pelkistäen. Tätä analyysin vaihetta havainnollistaa *taulukko 1*, jossa on esimerkin omaisesti kuvattuna tutkimuskysymys, tähän vastausta antava ote tutkimusaineistosta, kyseisestä otteesta esiin nostamani teemat sekä niistä tekemäni tulkinnot.

Taulukko 1: Esimerkki aineiston analyysistä

Tutkimuskysymys:	Ote tutkimusaineistosta:	Teema:	Oma tulkintani:
Millaisissa yhteyksissä ja millä tavoin pedagogista nukkea on käytetty?	“...viikonloppukuulumisia kerrottiin aina ryhmän maskottisiili-pehmolle. Kuulumisia sai myös vain kuiskata pehmolle, jos ei halunnut kaikille niitä jakaa. Myös siilin saaminen omalla vuorolla syliin oli aluksi joillekin riittävä - mutta selkeästi kuitenkin odotettu, sillä ilahuneet katseet ja siilin silittely sen viestivät. Tämä toistui jokainen maanantai... sallittu tapa siitä, ettei aina ole pakko kertoa ääneen, oli ihan jokaisen valintavaihtoehtona huolimatta siitä, että oli aiempina kertoina ollut äänessä.”	Kuulumisten kerrominen/kuiskaminen pehmolle/pehmon sylittely	Toistuvuus Lapsentahtisuus Vapaaehtoisuus (lapsen oikeus päättää omasta osallisuuden asteestaan) Nukke välikätenä kertomiselle ja osallisuudelle
Millaisia havaintoja kasvattajat ovat näissä tilanteissa tehneet ujon lapsen osallisuudesta?	“ihan lyhyessäkin ajassa näkyi myös ujoimpien osalta muutoksia. Jo syksyn aikana uskalsi (ainakin joinakin kertoina) jokainen ryhmän lapsi kertomaan ihan tovereilleen ääneen omia viikonloppukuulumisia.”	Lisääntyvä uskallus jakaa ääneen omia kuulumisia	Nukke sekä sen käyttöön liitetyt rutiinit ja sensitiivisyys tukevat ujon lapsen osallisuutta lempeästi ja asteittain.

Minua kiinnosti Polkinghornea (1995, s. 18) mukaillen niin kunkin tarinan tapahtumien lopputulema kuin se, miten siihen oli päästy eli miten pedagoginen nukke ja sen käyttö oli vaikuttanut

ujon lapsen osallisuuteen. Analyysin seuraavassa vaiheessa (ks. *Taulukko 2*) yhdistin kertomuksista esiin nostamani keskeiset teemat kokonaisuuksiksi saadakseni selkeän kuvan siitä, millaisia erilaisia kokemuksia vastaajille oli kertynyt pedagogisen nukken käytöstä lapsiryhmissä ja ennen kaikkea millaiset tapahtumat johtivat tarinoissa kuvattuihin lopputuloksiin (vrt. Polkinghorne, 1995, s. 18). Huomioitavaa on, että aineiston tiivistämisen ja järjestämisen ohella toin kasvattajien kokemuksiin myös lisämerkityksiä jo olemassa olevaan tietoon perustuen, huolehtien kuitenkin siitä, että ne ovat yhteensopivia alkuperäisen aineiston kanssa (Polkinghorne, 1995, s. 16, 18).

Taulukko 2: Tiivistys teemoittelun tuloksista.

Nukken käyttötavat/roolit eli millaisissa yhteyksissä ja millä tavoin pedagogista nukkea on käytetty:	Nukken vaikutukset ujon lapsen osallisuuteen eli millaisia havaintoja kasvattajat ovat näissä tilanteissa tehneet ujon lapsen osallisuudesta, yhdistettynä omiin, niistä tekemiini tulkintoihin:
<p>- Opetuksen ja oppimisen väline yhdistettynä rutiineihin ja sensitiivisyyteen: toistuvuus, lapsentahtisuus, vapaaehtoisuus (lapsen oikeus päättää omasta osallisuuden asteestaan), pienryhmätoiminta</p> <ul style="list-style-type: none"> - aiheeseen johdattelija - vahvuuksien tukija - helposti lähestyttävä ja samaistuttava - rauhoittaa ja tuo turvaa - tutustumisen ja itsensä esittelemisen väline - välikäsi kertomiselle ja osallistumiselle - ”jäänmurtaja” - ”välikäsi” - huomion keskipiste - roolinottoväline sekä lapselle että kasvattajalle - apu haastavissa tilanteissa - sovellettavissa osaksi nykyteknologiaa 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nukke sekä sen käyttöön liitetyt rutiinit ja sensitiivisyys tukevat ujon lapsen osallisuutta lempeästi ja asteittain. 2. Nukke helposti lähestyttävänä hahmona avaa polkuja oppimisen ja osallisuuden äärelle, kirjeet nukelle ujon lapsen ilmaisen ja osallisuuden välineenä. 3. (Oma) nukke auttaa ujoa lasta kokemaan turvan tunnetta, tutustumaan ja olemaan vuorovaikutuksessa yhteisönsä kanssa, jakamaan omia ajatuksiaan ja oppimaan sekä auttaa kasvattajaa tutustumaan ujoon lapseen. 4. Nukke auttaa ujoa lasta irtautumaan rooleista ja ilmaisemaan itseään luovasti. Totuista toimintamalleista poikkeaminen voi antaa myös ujolle lapselle kipinän/mahdollisuuden rikkoa omia rajojaan turvallisesti koetussa ympäristössä, jossa vallitsee yhteisen tekemisen meininki.

Tämä laadulliselle analyysille tyypillinen aineiston pelkistäminen, tiivistäminen ja teemoittelu, yhdessä niistä tekemiseni tulkintojen kanssa, toimi (narratiivisen analyysin mukaisesti) tuottamani uuden, ilmiötä moniäänisesti kuvaavaan tarinan tukena, yhdistäen kasvattajien kokemukset aiempaan tutkimustietoon, tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymysten ohjaamana (vrt. Riessman, 2008, s. 54; ks. myös Heikkinen, 2001). Hännisen (1999, s. 33) havaintojen mukaisesti tällainen tarinoiden yhdistäminen yhdeksi perustarinaksi on mahdollista, jolloin

myös yksittäisten vastaajien ja kokemusten tunnistaminen vaikeutuu, mutta toisaalta myös tarinoiden yksilölliset piirteet hälvenevät. Tämä asettaa omat haasteensa tutkittavien omien, ainutlaatuisten äänten esille pääsemiselle (vrt. Hänninen, 2018, s. 204), joka on usein keskeinen laadullisen tutkimuksen tavoite (vrt. Alanko, 13.9.2022).

Tutkittavien omien, ainutlaatuisten kertomusten esille tuomiseksi, päädyinkin lopulta tuottamaan kokoavan kertomuksen lisäksi kuusi uutta, ilmiötä eri tavoin kuvastavaa kertomusta, kokoavan kertomuksen muodostaessa jo mainitsemani johtopäätösluvun. Uusia kertomuksia on saamieni vastausten lukumäärästä poiketen vain kuusi, sillä valitsin saamistani seitsemästä vastauksesta tarkemmin analysoitavaksi kuusi pitempää kertomusta, seitsemännen ollessa huomattavasti muita lyhyempi ja enemmän pedagogista nukkea soveltavan vinkin omainen. Holistiseen eli kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan päätyminen taustalla vaikutti vahvasti myös aineiston pienuus. Tällä tavoin pyrin saamaan aineistosta irti enemmän ja syvällisemmin. Tuottamani kuusi uutta kertomusta tuovat paikoin hyvinkin tunnepitoisesti esille jokaisen vastaajan oman, ainutlaatuisen kokemuksen käsiteltävästä aiheesta eli pedagogisesta nukesta ja ujon lapsen osallisuudesta varhaiskasvatuksen kentällä. Kertomukset avaavat sitä, kuinka kukin tutkimukseeni vastanneista kasvattajista on pedagogista nukkea käyttänyt tai nähnyt käytettävän osana varhaiskasvatusikäisten lasten parissa tehtävää kasvatus- ja opetustyötä. Ja ennen kaikkea sitä, millaisia havaintoja kasvattajat ovat näissä tilanteissa tehneet ujon lapsen osallisuudesta.

Kertomusten välillä on havaittavissa yhtäläisyyksiä, mutta ennen kaikkea ne näyttäytyvät minulle ainutlaatuisina tarinoina pedagogisen nukken monipuolisista mahdollisuuksista tukea ujon lapsen osallisuutta. Jokaisesta kertomuksesta välittyi yhtäläisyyksistä huolimatta omanlaisensa kantava teema, joiden mukaan nimesin ne seuraavasti; vaihtoehtoisia osallisuuden polkuja (5.1), väyliä oppimisen ja vuorovaikutuksen äärelle (5.2), yllättäviä osallisuuden tähtihetkiä (5.3), nukke huomion keskipisteenä (5.4), nukke yhteiseen leikkiin liittäjänä (5.5) ja nukke tunteiden tulkkina (5.6) sekä viimeisenä kokoava kertomus pedagogisesta nukesta ujon lapsen osallisuutta vahvistamassa (*Luku 6*). Yhtäläistä kertomuksissa oli pedagogisen nukken tarjoamat positiiviset, onnistumisen ja osallisuuden kokemukset, nukke helposti lähestyttävänä hahmona ja kontaktinottoväylänä.

Uudet tarinat tuovat esille paitsi kasvattajien äänet, mutta myös omat niistä tekemäni tulkinnat sekä niiden minussa herättämät ajatukset ja pohdinnat. Tämä tapahtuu väistämättä suhteessa omaan kokemusmaailmaani. Oma kokemusmaailmani on värittänyt sekä oman että lasteni

ujouden, mutta myös kasvattajana kohtaamieni ujojen lasten kautta. Lisäksi tulkintani ja pohdintani heijastelevat sitä tieto-, taito- ja kokemuspohjaa, jonka varhaiskasvatuksen opettajakoulutus on minulle näiden kuluneiden vuosien saatossa antanut. Myös Riessman (2008, s. 179) on todennut, että tarinat eivät itsessään puhu puolestaan, vaan vaativat tutkijan tulkintaa. Kunkin vastaajan yksilöllinen ääni ja kokemus konkretisoituu aineistosta esiin nostamissani sitaateissa, tekstiä samalla elävöittäen ja samaistuttavuutta lisäten (Puusa & Julkunen, 2020, s. 192).

Tuottamani tarinat ovat siis tutkimuskysymykseni kannalta oleelliset asiat esiin nostavaa tulkintaa, alkuperäisen aineiston tunne- ja arvolatauksia sekä tapahtumien yhteen nivoutumisia unohtamatta (Hänninen, 2018, s. 190–191; Polkinghorne, 1995, s. 16–17). Niiden tarkoitus on havainnollistaa ja tuoda lukijan kokemuspiirin kasvattajien esille tuomia kokemuksia pedagogisen nuken käytöstä ja ujon lapsen osallisuudesta tutkimuksen läpinäkyvyyttä kunnioittaen. Esittelen ne seuraavassa luvussa.

5 Kuusi kertomusta pedagogisesta nukesta, ujoudesta ja osallisuudesta

Tämä luku esittelee tutkimukseni tulokset kuutena, pedagogista nuken mahdollisuuksia monipuolisesti esiin tuovana kertomuksena; 5.1. *Vaihtoehtoisia osallisuuden polkuja*, 5.2. *Väyliä oppimisen ja vuorovaikutuksen äärelle*, 5.3 *Yllättäviä osallisuuden tätihetkiä*, 5.4 *Nukke huomion keskipisteenä*, 5.5 *Nukke yhteiseen leikkiin liittäjänä* sekä 5.6 *Nukke tunteiden tulkkina*. Kertomukset sisältävät vastaajien alkuperäiskertomuksista tekemiäni merkityksenantoja ja omaa tulkintaani. Olen nimennyt kertojat uudelleen itse keksimilläni nimillä, anonymiteetin säilyttämiseksi. Halusin kuitenkin antaa jokaisen tarinan kertojalle nimen, samaistuttavuuden vahvistamiseksi. Koen, että lukijan on siten helpompi eläytyä tarinaan ja kokea se todeksi, sen sijaan, että käyttäisin tutkimukseeni osallistuneista tai heidän kertomuksistaan pelkästään numeroita (esim. osallistuja 1, osallistuja 2 tai kertomus 1, kertomus 2 jne.). Syntyneitä uusia kertomuksia elävöittämään ja todentuntua sekä uskottavuutta lisäämään olen käyttänyt suoria lainauksia alkuperäisistä vastauksista.

5.1 Vaihtoehtoisia osallisuuden polkuja

Varhaiskasvatuksen opettajana toimiva Kaisla jakoi kanssani kaksi pientä kertomusta. Ensimmäinen niistä sijoittui 3–5-vuotiaiden lasten pariin. Kyseisessä lapsiryhmässä oli tapana kertoa viikonlopun kuulumisia ryhmän omalle maskottisiilille, joka oli pehmolelu. Mikäli kuulumisia ei jostain syystä halunnut jakaa kaikkien kuullen, saattoi ne kertoa kuiskutellen ihan vain siilille. Siili koettiin selkeästi helpommin lähestyttävänä hahmona ja asioita tuntui olevan vaivattomampi tai vähemmän pelottava jakaa pienelle, söpölle ja viattomalle siilipehmolle kuin kokonaiselle ryhmälle lapsia ja aikuisia. Kaisla myös kertoi, että joskus, joillekin lapsille, jo pelkästään siilin saaminen syliin oli alkuun riittävä, mutta odotettu tapahtuma. Tästä viestivät sekä lasten ilahtuneet katseet että siilin saamat silitykset.

Kuulumisia sai myös vain kuiskata pehmolle, jos ei halunnut kaikille niitä jakaa. Myös siilin saaminen omalla vuorolla syliin oli aluksi joillekin riittävä- mutta selkeästi kuitenkin odotettu, sillä ilahtuneet katseet ja siilin silittely sen viestivät.

Kuulumisten jakaminen siilille oli tuttu, aina maanantaisin toistuva rutiini ja Kaisla oli nähnyt jo lyhyessä ajassa aivan ujoimpienkin lasten osallisuudessa positiivisia muutoksia. Hän kertoi kuinka jo toimintakauden alkupuoliskolla, oli jokainen ryhmän lapsi uskaltanut ainakin joi-
nain kertoina, kertomaan omia viikonloppukuulumisiaan ääneen muille ryhmäläisille. Tämä on

osoitus tuttuja, ennakoitavissa olevien rutiinien turvallisuuden tunnetta ja osallisuutta kasvatavasta vaikutuksesta. Siitä, miten osallisuus rakentuu asteittain, asioiden, tilanteiden ja toimintatapojen tullessa tutuiksi.

...ihan lyhyessäkin ajassa näkyi myös ujoimpien osalta muutoksia. Jo syksyn aikana uskalsi (ainakin joiakin kertoina) jokainen ryhmän lapsi kertoa ihan tovereilleen ääneen omia viikonloppukuulumisia.

Toisaalta Kaisla myös painotti, että ryhmään oli muodostunut salliva ilmapiiri sen suhteen, että jokaisella oli tilannekohtaisesti mahdollisuus valita, halusiko jakaa kuulumisiaan toisille ääneen vaiko ei. Tällainen turvallinen, luottamukseen ja valinnanvapauteen perustuva ilmapiiri on omiaan tukemaan uskallusta olla ryhmässä oma itsensä, kokea osallisuutta ja osallistua omien kulloistenkin tunteiden, tarpeiden ja halujen mukaisesti.

Toisaalta jo opittu/sallittu tapa siitä, ettei aina ole pakko kertoa ääneen, oli ihan jokaisen valintavaihtoehtona huolimatta siitä, että oli aiempina kertoina ollut äänessä.

Toinen Kaislan kanssani jakama kertomus sijoittui esiopetukseen. Esiopetusryhmässä oli käytössä läpi toimintakauden vahvuusvarispehmolelu. Varista käytettiin opettamaan lapsille erilaisista vahvuuksista ja se toimitti lapsille kirjeiden muodossa erinäisiä tehtäviä. Rinnastan tämän *opettaja roolissa* -työtapaan, sillä erotuksella, että opettaja ei varsinaisesti ole itse roolissa, vaan toimii ja tekee opetustyötä roolihahmon eli pedagogisen nukken kautta. Varis pedagogisena nukkena toimii opettajan välikätenä ja tiedon välittäjänä, herättäen lasten mielenkiinnon ja auttaen samaistumaan kulloinkin käsiteltävään aiheeseen. Vahvuuksista voi olla helpompi puhua ulkoistetusti roolihahmon kautta.

Jokainen lapsi sai joulun alla varikselta myös henkilökohtaisen kehukirjeen. Nämä varikselta saadut henkilökohtaiset kirjeet innoittivat lapsia toimittamaan postia vastavuoroisesti myös varikselle. Jokainen voi kuvitella omakohtaisesti, miten hyvältä tuntuu saada positiivista palautetta itsestään tai omasta toiminnastaan. Voisin jopa väittää, että ujo lapsi herkkyytensä ja kenties kokemansa erilaisuuden tai riittämättömyyden tunteiden vuoksi voi kokea tuollaisen kirjeen kovin merkityksellisenä, omaa identiteettiä rakentavana tekijänä. Kokemus voi itsessään laukaista voimakkaan halun jakaa saamaansa hyvän olon tunnetta ja ilahduttaa toista vastavuoroisesti. Kyseessä on positiivisuuden kehä, jossa hyvä kasvaa jakamalla. Kaisla oli pannut merkille, että nämä piirrookset, opetellut kirjaimet, oman nimen kirjoitukset ynnä muut sellaiset,

olivat yleensä ”juuri niiltä aivan ujoimmilta, muutoin hyvin vähän itseään esille tuovilta lapsilta”. Pedagoginen nukke tarjosi siis matalan kynnyksen väylän monenlaisille, ujommillekin lapsille, tuoda esiin omia ajatuksiaan, osallistua ja jakaa kokemuksiaan.

Kaisla oli hyvillään tästä lasten omasta aloitteesta syntyneestä toimintatavasta ja näki sen lasten aloitteesta lähteneenä osallisuutena toiminnan arviointiin. Opettaja tulkitsti saaneensa kirjeiden kautta tietoonsa tärkeitä asioita kasvatus- ja opetustoiminnan laatuun, suunnitteluun ja kehittämiseen sekä toteuttamiseen liittyvistä asioista. Hän näki lasten varikselle tekemissä kirjeissä asioita, jotka olivat erityisesti jääneet lasten mieleen, ja joita olisi siten hyvä hyödyntää jatkossakin.

Tätä kautta sai openakin tietoon, mitkä asiat olivat erityisesti jääneet lasten mieleen, ja minkä tyyppisiä toimintoja hyvä käyttää jatkossakin ...osallisuutta toiminnan arviointiin aivan lasten aloitteesta lähteneenä!

Pedagoginen nukke tarjosi positiivisia kokemuksia niin lapsille kuin kasvattajille; mahdollisti erilaisia, luoviakin tapoja osallistua, tuoda ääntään kuuluviin ja jakaa kokemuksiaan, mutta toimi myös lapsiin tutustumisen välineenä. Kaislan jakamista kertomuksista välittyi vapaaehtoisuus, lapsentahtisuus sekä toistuvien rutiinien tuoma tuttuus ja turvallisuus, jotka yhdessä helposti lähestyttävän hahmon kanssa mahdollistivat asteittaisen kasvavan osallisuuden.

5.2 Väyliä oppimisen ja vuorovaikutuksen äärelle

Usva oli vastauksenantohetkellä varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijana ja hänen jakamansa kertomus on esiopetusryhmään sijoittuneen lyhyen harjoittelujakson ajalta. On mielenkiintoista saada tutkijana tarkastelun alle uransa eri vaiheissa olevien kasvattajien kokemuksia. Usva oli myös käynyt osana koulutustaan draamakasvatuksen sivuaineopinnot, mikä osaltaan antaa tutkijalle uuden mielenkiintoisen tarkastelukulman. Kertomusta pohti tämän tiedon valossa hie-man ”uusin silmin” ja mietti, tuleeko opiskelijan kertomuksessa esille erityisiä draamapedagogisia oivalluksia ja spesifin koulutuksen tuomaa kokemusta.

Usva oli suunnitellut ja toteuttanut yhdessä toisen opiskelijan kanssa lapsille viikon kestävä projektin, jossa lasten omilla pehmoleluilla oli iso rooli osana uusien taitojen opettelua. Viikon aikana ohjelmassa oli muun muassa matemaattisten taitojen harjoittelua leikillisesti ”nalleneu-volan” avulla. Näin tulivat tutuksi muun muassa pituuden ja painon mittaaminen.

Lasten ja kasvattajien omat pehmolelut toimivat lisäksi ”jäänmurtajina” ja ”välikäsinä” toisiinsa tutustumiseksi. Sekä lapset että opiskelijan roolissa toimivat kasvattajat saivat toimintajakson aluksi esitellä itsensä ja pehmolelunsa muille ryhmän jäsenille. Pehmolelut poistivat jännitystä, toivat kenties turvan tunnetta ja helpottivat siten oman itsensä ja äänensä esiin tuomista. Lapset olivat myös silmin nähden nauttineet, saadessaan esitellä oman, itselle tärkeän pehmoystävän muille. Toisesta, itselle tärkeästä asiasta, esineestä tai henkilöstä kertominen on myös usein helpompaa kuin itsestä kertominen. Se voi madaltaa kynnystä aloittaa kertominen, saada äänensä kuuluviin, päästä yli jännityksestä ja jatkaa sen jälkeen sujuvammin itsensä esittelyyn ja muutoinkin jutusteluun ja omien ajatustensa ilmaisemiseen. Pehmolelu tai pedagoginen nukke (kuten tutkimuksessani nimeän), voi toimia myös nonverbaalin viestinnän välineenä, välittää vahvoja tunteisiin vetoavia viestejä, pelkällä olemuksellaan, eleillään ja liikkeillään, ilman sanoja.

Havaitsin jo silloin, että pehmolelun kanssa esittäytyminen oli lapsille helpompaa ja he nauttivat, kun saivat esitellä myös pehmolelunsa. Meillä oli myös omat pehmot mukana, joten pehmolelu toimi myös jäänmurtajana.

Pehmolelu oli myös mahtava ”välikäsi” lapsiin tutustumisessa viikon aikana. Ei välttämättä tarvinnut käyttää sanoja, vaan pehmolelun kosketus lapseen riitti tutustumiseen. Lapset myös mielellään toivat pehmolelujaan minulle tuokioiden ulkopuolella ja kertoivat niistä enemmän. Sekä he olivat kiinnostuneita minun pehmolelusta.

Kaislan kertomuksesta tuttu vahvuusvaris oli mukana myös Usvan ja hänen opiskelijatoverinsa suunnittelemassa toiminnassa. Vahvuusvariksen avulla tutustuttiin erilaisiin vahvuuksiin ja lapset saivat valita myös omille pehmoleluilleen vahvuuksia. Toiminta tapahtui suunnitellusti pienryhmissä, jotta jokaisen lapsen (myös sen hiljaisimman) oli mahdollista tulla kuulluksi ja kokea osallisuutta. Ja samoin kuin oman itsensä esittelemisessä, vahvuuksia voi olla helpompi keksiä omalle pehmolelulle kuin nimetä niitä itsestään.

...jokainen lapsi sai valita omalle pehmolelulleen vahvuuden. Tämä tehtiin pienryhmissä, jotta jokainen lapsi tuli kuulluksi. Uskon, että pehmolelulle oli helpompi miettiä vahvuuksia kuin itselle, koska pehmolelun vahvuus sai olla mitä vaan. Havaitsin, että hiljaisemmatkin lapset kertoivat mielellään pehmolelunsa vahvuuden ja kun kysyin tarkentavia kysymyksiä, niin he vastasivat innokkaasti.

Tällainen asioiden yhdessä käsittelemisen ja nimeämisen sekä ulkoistamisen synnyttämä voima voi sysätä lapsessa liikkeelle mielensisäisiä prosesseja ja lapsi alkaa tunnistaa ja löytää nimiä myös omille vahvuuksilleen. Omien vahvuuksien tiedostamisella on lapsen omaa identiteettiä

ja itsetuntoa vahvistava vaikutus, mikä puolestaan on omiaan rohkaisemaan ujoa lasta osallisuuteen. Kun tuntee omat vahvuutensa (mutta myös kehityskohteensa), on helpompi olla osa yhteisöä ja osallistua luottavaisin mielin sen toimintoihin.

Päiväkotiryhmän normaalista toimintatavasta poiketen, lasten omat pehmolelut pedagogisina nukkeina, saivat olla mukana myös ryhmän yhteisellä lepoaikaan. Usva havaitsi pehmolelun rauhoittavan lapsia jo pelkällä läsnäololla ja läheisyydellään, mutta niiden avulla harjoiteltiin myös rauhoittumista, tekemällä pehmoleluille satuhierontaa. Kaikki lapset eivät pidä kosketuksesta tai ujostelevat ja siksi jännittyvät vieraan kosketuksesta. Pehmolelulle tehtävä satuhieronta puolestaan antaa lapselle mahdollisuuden tehdä toiselle hyvää sekä harjoitella empatiataitoja. Uskon pehmolelulle tehtävän satuhieronnan ja sen myötä syntyvän kosketusaistimuksen rauhoittavan myös lasta. Tällaiset rauhoittumisen ja turvan hetket ovat ujoille lapselle tärkeitä palautumismahdollisuuksia, hänen kokiessaan päivän mittaan voimakastakin sosiaalisten tilanteiden aiheuttamaa stressiä. Parasymptaattista hermostoa hellivät rauhoittumisen hetket antavat lapselle voimia ja rentoutta kohdata loppupäivä poissa kotoa, joskus suuressa ja vilkkaassakin varhaiskasvatusryhmässä.

Pedagogisen nukken soveltamismahdollisuuksia on monia, vain kasvattajien mielikuvitus on sille rajana. Usva laajensi opiskelukaverinsa kanssa kekseliäästi pedagogisen nukken käsitettä lasten omiin pehmoleluihin. Oma tuttu ja turvallinen pehmolelu kasvattaa ujon lapsen turvan tunnetta, mutta myös helpottaa itse, oman lelunsa (ylpeänä) asiantuntijana, ottamaan puheenvuoron. Se, että myös kasvattajilla on lasten tavoin mukanaan omat pehmolelut, auttaa lapsia ja aikuisia asettumaan samalle tasolle, jolloin ujonkin lapsen vuorovaikutus ja osallisuus on esteettömämpää. Ujo lapsi arastelee itselleen vieraita sosiaalisia tilanteita; oma pehmolelu ja vieläpä jokaisen omat pehmolelut, auttavat kokemaan, että meissä on jotain samaa, ei vierasta vaan tuttua ja turvallista. Samanlaisuuden kokemus synnyttää yhteisöllisyyttä luomansa tuttuuden ja turvallisuudentunteen kautta. Kun tuntee olevansa turvassa ja hyväksyty tasavertainen muiden joukossa, on helppo osallistua tai kokea osallisuutta.

5.3 Yllättäviä osallisuuden tähtihetkiä

Saralla on pitkä, yli 30 vuoden kokemus erilaisten nukkejen käytöstä työvälineenä lasten kasvatus- ja opetustyössä. Vuosikymmenten kokemuksen myötä Sara on huomannut, että lapsen on helppo jutella nukelle, eläytyä sen kanssa erilaisiin tunteisiin, ottaa rooli ja toimia sen kautta.

Sara halusi jakaa kanssani yhden uransa ”ehdottomasti upeimman tapauksen”, joka oli tapahtunut muutamia vuosia sitten.

Ryhmässä oli totuttu käyttämään paljon suosittua suomalaisen lastenkirjailija, kuvittaja ja animaattori, Camilla Mickwitzin yhteistyössä Maija Baricin kanssa toteuttamia, monelle jo omilta varhaiskasvatus- tai kouluajoiltakin tuttuja pahvisia pöytäteatterinukkeja (Baric & Mickwitz, 1986). Nuket herättivät oitis muistoja omasta lapsuudesta pienenä kerholaisena seuraamassa lumoutuneena kerhotätien (kuten heitä siihen aikaan kutsuttiin) pitämää nukketeatteriesitystä. Tilanteen tuoma intensiivinen keskittyneisyys nousee vielä näin monien elettyjen vuosikymmentenkin jälkeen kehomuistin syövereistä, tuntuen väreilynä koko kehossa. Samanlaisia nukkeja olen sittemmin käyttänyt itse osana kasvattajan työtä ja laajentanut pöytäteatteriesityksen innoittamana *kolme pukkia* -sadun tapahtumat lähimetsään spontaaniksi, luonnon tarjoamia mahdollisuuksia hyödyntäväksi draamaleikiksi, jossa lopulta jokainen lapsi halusi olla vuorolleen osallinen.

Mutta palatakseni tältä metsäiseltä sivupolulta takaisin Saran ”luokkahuoneeseen”, jatkan kertomalla siitä, kuinka ryhmän lastenhoitaja oli kerran tuonut syystä tai toisesta, mukanaan eri kokoisia puisia suutarin lestejä. Saran mieleen oli oitis pälkähtänyt, josko he kokeilisivatkin esittää niillä (Mickwitzin pöytäteatterinukkejen sijaan) kaikille jo entuudestaan tutun *kolme pukkia* -sadun.

Pukit olivat siis lestejä. Sitä en muista, mikä toimitti peikon virkaa. Rakensimme lasten kanssa yhdessä pöytäteatterinäyttämön. Sitten jaettiin roolit. Yllättäen ison Mikko-pukin roolin halusi hyvin arka viisivuotias tyttö. Hän kärsi tavattoman haastavasta änkytyksestä. Ajattelin, että koska hän oli kerrankin rohkaistunut haluamaan jotain näin haastavaa, niin hän sai sen roolin (ajattelin olla hänelle tukena ja apuna tarpeen vaatiessa).

Jokin tässä aiemmasta poikkeavassa, luovassa ja persoonallisessa lähestymistavassa sai aran viisivuotiaan poikkeamaan omasta totutusta hiljaisen lapsen roolista ja ylittämään rytinällä isoja esteitä, matkalla osallisuuteen ja sosiaaliseen kanssakäymiseen. Hän otti omasta tahdostaan itselleen ison ja vahvan Mikko-pukin roolin ja sai draaman maailmojen rohkaisemana, mahdollistamana ja turvallisesti olla edes hetken joku muu vaiko aidosti oma itsensä, ilman pelon, jännityksen tai änkytyksen tuoman häpeän aiheuttamaa verhoa?

Näytelmä aloitettiin... Näin, kuinka tyttö oli jännittynyt. Kun tuli ison Mikko-pukin astua sillalle, uhmata peikkoa ja puskea peikko sillalta, näytti siltä kuin tyttö olisi muuttunut itse Mikko-pukiksi silmiemme edessä - ja hän eläytyi niin täysin siihen

rooliin, että hän puhui aivan selkeästi. Yhtään änkytystä ei ollut, puhe oli vahvaa, selkeää ja rohkeaa. Kaikki lapsetkin huomasivat sen. Se oli sen tytön tähtihetki ja todella yksi upeimmista kokemuksista urallani.

Nukke pedagogisena työ- tai apuvälineenä voi tarjota yllättäviä osallisuuden mahdollisuuksia, auttaa ujoa murtautumaan ulos ujouden hänelle asettamista kahleista. Tällaiset tähtihetket ovat mahdollisia kasvattajan heittäytyessä draaman maailmoihin luovasti ja kekseliäästi, kokemuksen tuomalla uskalluksella, totuttuja kaavoja venyttäen tai rikkoen. Sekä kasvattajat, että koko lapsiryhmä, mutta ennen kaikkea tuo arka viisivuotias tyttölapsi, saivat kokea mieleenpainuvan onnistumisen kokemuksen. Nukke voi toimia välikätenä, sen kautta voidaan ulkoistaa ja tuoda esille omia henkilökohtaisiakin asioita, mutta se voi tämän kertomuksen tavoin, toimia myös huomion keskipisteenä, rohkaisten uuden roolin ottamiseen. Ehkäpä tuosta kokemuksesta jäi jokin siemen itämään tuon lapsen sisimpään, sosiaalisesti rohkeamman ja itsevarmemman minän rakennusaineiksi.

5.4 Nukke huomion keskipisteenä

Roosa on toiminut pitkään lastenhoitajana varhaiskasvatuksessa. Hänen mieleensä on jäänyt yli kymmenen vuoden takainen tilanne käsinuken käytöstä lapsiryhmässä. Roosa kertoi, kuinka heidän ryhmässään oli ollut hyvin ujo, noin 4-vuotias tyttö, ”joka ei todellakaan halunnut olla huomion keskipisteenä tai tehdä mitään, kun toiset katsoo”. Hänen kanssaan olisi kuitenkin pitänyt jollain ihmeen tapaa kyetä tekemään äänneharjoituksia. Joku oli sitten huomannut keilla, olisiko käsinukesta apua tässä haastavassa tilanteessa.

...ne onnistuivat omassa pienryhmässä käsinuken kanssa, nukke oli huomion keskipisteessä ei tyttö. Ja toisetkin lapset tekivät harjoituksia eikä vain hän.

Tapaus on oiva esimerkki nukken voimasta; siitä, miten nukken avulla on mahdollista keskittää lapsen huomio pois toimintaa estävistä peloista, ajatuksista ja tuntemuksista. Huomio kiinnittyy lapsen sijaan nukkeen, jolloin ujon lapsen ei itse tarvitse olla oman itsensä tai toisten huomion keskipisteenä. Nukken avulla on myös mahdollista herättää mielenkiinto, innostaa ja motivoida uuden oppimisen äärelle. Roosin esimerkistä käy ilmi myös pienryhmätoiminnan hyödyt ujon lapsen turvan tunteelle ja osallisuudelle. Toisten esimerkillä ja yhdessä, saman asian äärellä olemisen herättämällä yhteenkuuluvuuden tunteella sekä samaistuttavuudella, on myös osansa ujon lapsen osallisuuden rakentumisessa.

Roosa kertoi lisäksi käyttäneensä pehmoeläimiä tai käsinukkeja apuna erilaisissa varhaiskasvatuksen arkisissa tilanteissa, joihin saattaa herkästi liittyä haasteita. Hänen kokemuksensa mukaan pedagoginen nukke voi ”vaivihkaa auttaa vähän” ja tilanteesta päästään sujuvasti eteenpäin. Ajattelen, että tällainen vaivihkainen auttaminen – ilman, että asiasta tehdään sen isompaa numeroa – on lapsen kannalta hyvä ja lasta kunnioittava tapa toimia. Kasvatustieteissä tilannetta voisi kuvata kasvattajan pedagogiseen osaamiseen ja ammattitaitoon kuuluvaksi sensitiivisyydeksi. Ujo lapsi hyötyy siitä, että toiset eivät tee hänen ujoudestaan numeroa, vaan tukevat hienovaraisesti selviytymään arjen sosiaalisista tilanteista. Auttavat kartuttamaan sekä selviytymiskeinoja että toimintamalleja sosiaalisten tilanteiden varalle, mutta myös eväitä itsetunnon ja identiteetin vahvistamiseksi, turvan ja hyväksytyksi tulemisen tunteita unohtamatta. Nuken avulla kasvattajan on mahdollista osoittaa lapselle, että hänet on huomattu, hän ei ole yksin, apua ja tukea on tarjolla. Toki kasvattaja voi osoittaa tämän kaiken ilman nukkeakin, mutta nukke helposti lähestyttävänä hahmona, tarjoaa lempeän yhteyden lapsen ja aikuisen välille, tilanteessa, jossa lapsen voi olla vaikea ottaa apua ja tukea vastaan. Nukke tarjoaa leikinomaisuudellaan ja sympaattisuudellaan vaikeaan tilanteeseen huojennusta ja kenties pienen valonpilkahduksen.

5.5 Nukke yhteiseen leikkiin liittäjänä

Pinja lähestyi ajatusta pedagogisesta nukesta jo useiden vuosien ajan esiopetusryhmässä käyttämänsä *tarinallisen leikin* -menetelmän kautta. Hän kertoo menetelmän perustuvan ”vahvasti tarinoihin, mielikuvitteluun sekä inklusioon” eli siihen, että jokaiselle annetaan mahdollisuus osallistua ryhmän yhteiseen leikkiin omana itsenään. Menetelmän mukaisesti kasvattaja osallistuu lasten leikkeihin sekä omaehtoisen leikin aikana että erityisillä tarinallisen leikin hetkillä. Aikuinen toimii tilanteissa joko havainnoijana, kanssalleikkijänä tai roolissa esimerkiksi käsinuken tai pehmolelun kautta. Pedagoginen nukke on Pinjan havaintojen mukaan lisännyt lasten osallisuutta, leikkiin liittymistä ja sitoutumista sekä vuorovaikutteisuutta. Nukke on voinut olla joko aikuisella tai lapsella tai aikuinen on voinut olla sen kautta itse roolissa.

Joidenkin lasten leikkiin liittymistä ja sitoutumista on lisännyt se, että aikuisella on mukanaan pehmolelu, jonka kanssa voi keskustella, leikissä lapsella on mukana oma pehmolelu tai aikuinen on roolissa.

Pinja halusi jakaa aivan erityisen tarinan lapsesta, ”joka ei esiopetusvuoden alussa puhunut ryhmässä kenellekään” eikä myöskään osallistunut leikkeihin, seuraili toisten leikkejä vain sivusta.

Osallisuuden avaimiksi muodostui iso pehmoapina, jonka kasvattaja oli sattumoisin ottanut mukaan leikkiin.

Yllättäen tälle apinalle lapsi alkoi tehdä apinoiden kieli ääntä (ugh, ugh, ugh). Aikuinen tarttui tähän ja keskusteli lapsen kanssa ikään kuin apinana pehmoeläimen takaa. Tällä ensimmäisellä kerralla leikki oli ääntelyä lapsen sekä apinan (eli aikuisen) välillä. Seuraavilla kerroillakin apina oli mukana ja leikki lähti liikkeelle ääntelystä, joka sai erilaisia vivahteita: korkeus vaihteli, siinä oli tunteita mukana ja apina alkoi hassutella lapsen kanssa. Pikkuhiljaa mukaan alkoivat tulla myös sanat ja keskustelu. Lapsi esim. kertoi, että hän on nähnyt apinoita Korkeasaarella ja veli oli nähnyt niitä Ranskassa. Hän halusi hoivata apinaa ja tehdä sille pesän. Toiset lapset alkoivat liittyä leikkiin luonnollisesti ja pian leikkissä olikin useampia apinan hoivaajia. Lapsi pysytteli edelleen hieman etäällä toisista lapsista, mutta otti heihin kontaktia eleillä, ilmeillä ja apinan ääntelyllä.

Lapsi löysi apinasta yhtymäkohdan itseensä, omiin aiempiin kokemuksiinsa. Se motivoi ja innosti lasta vuorovaikutukseen, asteittain. Vuorovaikutus lisääntyi äänteiden, ilmeiden ja eleiden kautta pienin askelin kohti sanoja ja omien ajatusten ilmaisua, aloitteiden tekemistä sekä osallisuutta yhteiseen leikkiin. Kasvattaja toimi roolissa, pehmoapinan äänenä ja muut lapset liittyivät hiljalleen mukaan tähän kasvattajan, apinan ja tytön muodostamaan leikin jatkumoon. Kasvattaja tunnisti pedagogisen nuken merkityksen ujon lapsen osallisuudelle ja tarttui siihen. Ei vain kerran, vaan useita kertoja, jotta ujon lapsen osallisuus sai mahdollisuuden vahvistua rauhassa, lapsen ehdoilla ja lapsen itse määrittelemässä tahdissa. Toimintaa väritti yhteinen ilonpito ja hassuttelu, millä on tunnelmaa ja jännitystiloja vapauttava vaikutus. Lapsi alkoi jakaa kokemuksiaan ja osoittaa empatiaa pehmoapinaa kohtaan, hoivata ja helliä.

Tämän positiivisen tapahtumaketjun myötä kasvattajat olivat lähteneet pohtimaan apinahahmon kytkemistä osaksi ryhmän sen hetkistä tarinallista leikkiä seikkailumaassa. Pinja kertoi, kuinka he siirtyivät menetelmään kuuluvan siirtymäriitin kautta, eli tässä tapauksessa tunnelin kautta ryömimällä, satumaailmaan. Satumaailmassa heitä odotti hännällä ja korvilla varustautunut kasvattaja surullisen apinan roolissa.

Hän oli kadottanut kaikki banaaninsa eikä löytänyt niitä mistään. Tämä lapsi [tarinan ujo lapsi] meni apinan viereen, otti häntä kädestä ja sanoi: ”Älä huoli, kyllä me ne löydämme.” Tämä oli melkoinen iloinen yllätys koko ryhmälle ja tästä alkoi myös tämän lapsen avautuminen leikkimiseen ja toisten kanssa puhumiseen.

Tämä on osoitus draaman maailmojen, pedagogisen nukken, tarinallisuuden ja leikillisyyden syvälle lapsen sisimpään ja tunteisiin vetoavista vaikutuksista. Niiden avulla on mahdollista rohkaista lasta osallisuuteen ja auttaa ylittämään ujouden asettamia esteitä. Pinja itsensä mukaan roolihahmot, pehmoeläimet sekä käsinuket, voivat toimia ”erilaisille lapsille kontaktinottoväylinä, tunteiden tulkkina, oman itsen ymmärtämisen vahvistamisessa ja ajattelun haastamisessa”. Ujolla lapsella voi itsellään olla vahvoja mielen sisäisiä ajatusmalleja ja pelkoja, jotka rajoittavat hänen toimintaansa sosiaalisissa tilanteissa. Nämä kokemukset ovat voineet saada turhankin paljon vahvistusta elämän eteen tuomien, ujouteen liittyvien negatiivisten kokemusten myötä. Kasvattajan tehtävä on pyrkiä tarjoamaan näitä pelkoja ja ajatusmalleja hellästi murttavia mahdollisuuksia, ujon lapsen minäkuvan ja pystyvyyden tunteen vahvistamiseksi. Pinjan kertomus vahvistaa käsitystäni siitä, että pedagoginen nukke voi olla merkittävässä roolissa ujon lapsen osallisuuden tunteen vahvistamisessa.

5.6 Nukke tunteiden tulkkina

Tuulian kertomus sijoittuu vapaan sivistystyön puolelle, 4–6-vuotiaiden lasten satumaalausryhmään. Tuuliolla on kuvataideopettajana vankka kokemus kuvataidekasvatuksesta, myös lasten parissa. Tuulia kertoi, että ”satumaalausryhmässä harjoiteltiin tunnetaitoja erilaisten runojen, satujen, kuvataiteellisten tehtävien ja pedagogisen nukken avulla”. Opetuskertojen teemoina olivat muun muassa ujous, yksinäisyys, jännitys ja pelko, ilon ja tykkäämisen tunteiden ohella. Tuulia oli valinnut kulloiseenkin aiheeseen johdattelijaksi pienen hiirinukken, koska hän ajatteli lasten kokevan pienen hiirihahmon sympaattisena ja helposti lähestyttävänä. Lapset saivat myös yhdessä keksiä hiirelle nimen. Näin Tuulia ajatteli auttavansa lapsia kokemaan nukken tuttuna, inhimillisenä kaverinaan. Itse ajattelen, että inhimillistäminen eli se, että eläinhahmollekin annetaan ihmiselle tyypillisiä ominaisuuksia, auttaa lapsia samaistumaan hahmoon, kokemaan, että hahmo on kykeneväinen aistimaan ympäröivää maailmaa samoin kuin he itse ja tuntemaan samanlaisia tunteita, kun mekin ihmisenä tunnemme. Näin kyetään lisäämään opetuksen vaikuttavuutta; tunteisiin vetoamalla, ihmisen sisintä koskettamalla, puhuttelemalla ja ajatuksia herättelemällä, ajatusmaailmaa avartaen.

Tuulia toimi hiiren äänenä, kävi vuoropuhelua sen kanssa ja viritteli lapsia mukaan käymään keskustelua päivän aiheesta. Vaikka ryhmä oli vilkas, oli mukana myös hiljaisempia lapsia, joiden osallisuutta hiirinukke Tuulian kokemuksen mukaan helpotti. Hiiri pienenä, suloisena

hahmona koettiin kenties vierasta aikuista helpommin lähestyttäväksi ja sille rohkeni paremmin jakaa omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan.

Alkupiirissä hiiri aina kysyi jotain lapsilta ja muistan, että se auttoi myös hiljaisempia osallistumaan ja vastaamaan kysymyksiin. Ehkä se, että lapset saivat vastata kysymyksiin pienelle suloiselle hiirelle eikä vieraalle aikuiselle, vaikutti siihen, että myös ujommat lapset uskalsivat osallistua rohkeammin ja kertoa omista kokemuksistaan kaikkien kuullen.

Tuulia pyrki myös luomaan rennon, osallisuutta edistävän tunnelman, yhdistämällä jokaiseen taidekasvatuskertaan jännitystä vapauttavaa liikkumista. Ylimääräisen energian purkaminen liikkeeksi auttaa myös vilkkaampia lapsia rauhoittumaan, mikä osaltaan edistää levollisen ilmapiirin syntymistä ja lisää ujon lapsen turvallisuuden tunnetta osallistua ja kokea osallisuutta. Erilaisten tunteiden visualisoinnin ja pedagogisen nukken tukena Tuulia käytti lisäksi kuvakortteja, joissa hiiri ilmaisi tunteita elein ja ilmein, mutta myös runon muodossa. Tällaiset kuvakortit täydentävät pehmolelun rajallista kykyä tuoda esille erilaisia, etenkin hyvin inhimillisiä tunteiloja. Kuvakortit voivat osaltaan tukea myös ujon lapsen osallisuutta, tarjoamalla kommunikoinnin tueksi kuvia sanojen rinnalle. Niihin liitetyt runot puolestaan antavat erilaisille tunteille ja niihin liittyville ilmiöille sanoja, herättelevät ajattelemaan ja prosessoimaan aihetta omakohtaisestikin. Osallisuus edellyttää paitsi tietoa ympäröivästä maailmasta, myös sanoja. Ujo lapsi tarvitsee sekä toimintamalleja että valmiita sanoja selviytyäkseen sosiaalisista tilanteista ja kyetäkseen osallistumaan ryhmän yhteiseen toimintaan. Kun tietää, mistä puhuu ja mitä häneltä odotetaan, on helpompi toimia jännityksestä huolimatta.

Tällainen Tuulian monipuolisesti eri menetelmiä yhdistelevä toimintatapa, antaa pedagogisen nukken käyttö- ja soveltamismahdollisuuksista vakuuttavan kuvan. Oppitunnin alun ”keskustelut, liikkuminen, hiiren tarinat ja runot” vapauttivat lapsia kuvataiteelliseen työskentelyyn ja niiden aikaiseen keskusteluun tunteista. Hiiri jokaisen oppitunnin aloittavana, tuttuana ja turvalisena sekä helposti lähestyttävänä hahmona toi ujon lapsen tarvitsemaa vakautta, toistuvuutta, tuttuutta, turvaa ja ennakoitavuutta.

Seuraavaa luku, *Pedagoginen nukke ujon lapsen osallisuutta vahvistamassa*, vetää yhteen nämä tarinassa esiin tuomani tutkimustulokset sekä niistä tekemäni johtopäätökset suhteessa alan aiempaan tutkimukseen ja toimii siten kokoavana kertomuksena pedagogisen nukken monista eri mahdollisuuksista.

6 Pedagoginen nukke ujon lapsen osallisuutta vahvistamassa

Tässä luvussa käyn läpi tekemäni johtopäätökset asettamieni tutkimuskysymysten ja saamieni tutkimustulosten valossa. Johtopäätösluku toimii samalla edellä esittelemieni kuuden ujon lapsen osallisuutta ja pedagogisen nukken monipuolisia mahdollisuuksia esittelevän kertomuksen kokoavana kertomuksena. Lähdin tutkimuksellani etsimään vastausta siihen, millaisia kokemuksia kasvattajilla on pedagogisen nukken käytöstä ja ujon lapsen osallisuudesta. Minua kiinnosti selvittää, millaisissa yhteyksissä ja millä tavoin pedagogista nukkea on käytetty, mutta ennen kaikkea, millaisia havaintoja kasvattajat ovat näissä tilanteissa tehneet ujon lapsen osallisuudesta. Aineiston pienestä koosta huolimatta, onnistuin löytämään kasvattajien kanssani jakamien kokemusten joukosta mielenkiintoisia, monipuolisia ja syködyttäviä vastauksia näihin kaikkiin esittämiini kysymyksiin.

Tutkimukseen osallistuneista osalla oli jopa vuosikymmenten hyväksi havaittu kokemus pedagogisen nukken käytöstä, kun taas osalle vastaajista pedagogisen nukken käyttö osana kasvatustoimintaa oli uudempi tuttavuus, jonka parissa oli syntynyt positiivisia, niin lasta kuin kasvattajaakin hyödyttäviä kokemuksia (vrt. Suvilehto & Keränen, 2020b). Kertomuksista välittyi niin suuret tähtihetket kuin arkiset ilon ja onnistumisen kokemuksetkin. Moni vastaajista kerroikin, positiivisten kokemusten muistelun innoittamana, haluavansa entisestään lisätä pedagogisen nukken käyttöä osana omaa kasvatustyötään. Kasvattajien jakamien kokemustarinoiden perusteella voinkin todeta, että draamakasvatuksen piiriin kuuluvalla pedagogisella nukella näyttäisi tämän (joskin pienen, mutta sitäkin herkkäsävyisemmän ja moniäänisemmän) tutkimusaineiston perusteella olevan positiivisia vaikutuksia ujon lapsen osallisuudelle.

Tarinallisuuden hengessä voin tutkimustulosteni valossa todeta, että olipa kerran joukko *käsinukkeja ja pehmoleluja*, mutta myös *pöytäteatterinukkeja* ja muutama epätyypillisempikin väline, joita kaikkia käytettiin hyvin monipuolisesti osana kasvatustoimintaa, pedagogisina nukkeina (vrt. Suvilehto & Keränen, 2020a). Nuket olivat harkitusti tarkoitukseensa valittuja ja suunnitelmallinen osa kasvatustoimintaa, mutta mahtuipa mukaan arkisten tilanteiden spontaanisti synnyttämiä pedagogisia oivalluksiakin. Pedagogisina nukkeina toimivat näin ollen suutarin lestien lisäksi, niin *pieni hiiripehmo* kuin *lasten omat rakkaat pehmolelutkin*, Huomaa hyvä! -pedagogiikasta tuttu *Vahvuusvaris* (ks. Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2019) sekä lapsiryhmän oma *siilimaskotti* ja tarinallisen leikin tiimellykseen yhtynyt *iso pehmoapinakin*. Keskiössä olivat *Pritney* -menetelmän tavoin eläinhahmot ja niiden lumovoima (vrt. Suvilehto & Keränen, 2020b).

Pedagogisella nukella oli erityinen tehtävä toimia ”jäänmurtajana” (vrt. Toivanen, 2022) ja toisiinsa tutustumisen sekä itsensä esittelemisen välineenä. Nukke helposti lähestyttävänä ja samaistuttavana hahmona toimi ikään kuin siltana ujon lapsen osallisuudelle, kuulumisten jakamiselle ja oman sisäisen maailman esiin tuomiselle. Nukke toimi paitsi tunteiden tulkkina, myös yhteiseen toimintaan ja leikkiin liittäjänä. Se rohkaisi, rauhoitti ja toi turvaa yhdessä hyväksi havaittujen, ujon lapsen osallisuutta tukevien pedagogisten toimintatapojen (mm. pienryhmätoiminta), rutiinien (toistuvuus) ja kasvattajan sensitiivisyyden (mm. lapsentahtisuus) kanssa (ks. Hujala, 2018, s. 8; Kangas ym., 2018, s. 9; Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 169; Pihlaja, 2018, s. 81; Rautamies, Koivula ja Vähäsantanen, 2018, s. 61; Sette, Zava, Baumgartner, Baiocco ja Coplan, 2017, s. 1197; Syrjämäki, 2015, s. 23; Toivanen, 2012). Toisaalta nukke mahdollisti myös sen, että tunteeseen osallisuudesta (vrt. Hiltunen, 2018, 87) ei aina tarvittu edes sanoja. Nuken saaminen syliin omalla vuorollaan oli jo itsessään osallisuuden kokemusta vahvistava tekijä. Lisäksi nukke toimi mainiosti eläytymisen sekä erilaisten roolien ottamisen (ks. Toivanen, 2022), mutta myös huomion toisaalle siirtämisen välineenä ujolle lapselle haasteellisissa tilanteissa, nuken toimiessa huomion keskipisteenä lapsen sijaan.

Pedagoginen nukke sekä sen käyttöön liitetyt rutiinit ja sensitiivisyys tukevat ujon lapsen osallisuutta lempeästi ja asteittain (vrt. mm. Kangas ym., 2018, s. 9; Keltikangas-Järvinen, 2019, s. 169; Pihlaja, 2018, 81; Rautamies ym., 2018, s. 61; Sette ym., 2017, s. 1197; Toivanen, 2012). Ujon lapsen osallisuuden on pedagogisen nuken ja ammattitaitoisen kasvattajan avulla mahdollista saavuttaa Hartin (1992) osallisuuden asteita kuvaavan porrasmallin kaksi ylintä askelmaa eli lapsen aito osallisuus aikuisten tukemana (ks. *Kuvio 1*). Nukke helposti lähestyttävänä hahmona avaa polkuja osallisuuden ja oppimisen äärelle. Ujon lapsen on nuken avulla mahdollista tuntea olevansa osa yhteisöä, päästä osaksi yhteisöllistä toimintaa, tuoda esille omia ajatuksiaan ja vaikuttaa yhteiseen päätöksentekoon tekemäni osallisuusmääritelmän mukaisesti (vrt. Stenvall ja Seppälä, 2008, s. 38; Turja, 2011, s. 30, 87).

Pedagogisen nuken mahdollisuudet ja sitä myöten vaikutukset ujon lapsen osallisuudelle ovat moninaiset, nuken tarjotessa vaihtoehtoisia polkuja osallisuuden äärelle. Krögerin ja Nupposen (2019) esiin tuomat viisi keskeistä pedagogisen nuken käyttöaihetta näyttäytyvät monipuolisesti aineistossani. Nukke auttaa ujoa lasta kokemaan turvan tunnetta, tutustumaan ja olemaan vuorovaikutuksessa, auttaen samalla myös kasvattajaa löytämään yhteyden lapseen (vrt. Suvi-lehto & Keränen, 2020b). Aina ei tarvita edes ääneen lausuttuja sanoja, vaan nukelle kirjoitetut kirjeet toimivat ujon lapsen ilmaisun ja osallisuuden välineenä sekä kasvattajalle ikkunana ujon

lapsen sisimpään (vrt. Suvilehto & Keränen, 2020a). Lisäksi nukke ja spontaani totutuista toimintamalleista poikkeaminen voi antaa ujolle lapselle mahdollisuuden irtautua omasta totutusta roolista ja rohkaista ilmaisemaan itseään uudella, luovalla tavalla (vrt. Toivanen, 2022). Tutkimustulostani puoltaa niin kotimainen kuin kansainvälinenkin tutkimustyö. Suvilehto ja Keränen (2020b) totesivat osana *Rinnalla*-hanketta (Neitola, Aerila & Kauppinen, 2020) tekemäänsä tutkimusta, että pedagoginen nukke on hyvä apuväline lapsen ja aikuisen välisessä kommunikaatiossa, rohkaisten myös arimpia lapsia. Myös Vantaalla toteutetussa TAIKAVA-hankkeessa toiminnallisten taidepedagogisten menetelmien, kuten draamakasvatuksen, todettiin olevan avuksi arkojen ja vetäytyvien lasten tukemisessa (Halme & Karimäki, 2016, s. 13). Vetäytyvien lasten havaittiin sitoutuvan taidepedagogiseen toimintaan muuta toimintaa paremmin, mikä kertoo Rusasen (2016, s. 148) mukaan taidetoiminnan merkityksellisyydestä ja kyvystä motivoitua osallistujansa. Lisäksi tutkimukseni tulokset ovat näiltä osin linjassa myös aiempien kansainvälisten tutkimusten kanssa, joissa on havaittu pedagogisen nukan positiiviset vaikutukset ujon lapsen vuorovaikutukselle (mm. Belfiore, 2013; Korošec, 2012; Kroflin, 2012; Remer ja Tzuriel, 2015).

Jokainen lapsi on arvokas omana ainutlaatuisena yksilönään. Hänellä on oikeus tulla huomioituksi ja ymmärretyksi niin omana itsenään kuin yhteisönsä jäsenenä. Ujo lapsi tarvitsee kasvattajiensa tukea tässä sopeutumistyössä; oppiakseen toimimaan sosiaalisissa tilanteissa ja kasvukseen yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi. Kasvattajan tulee nähdä ujous luonteenpiirteenä, joka on mahdollista kääntää voimavaraksi asiantuntevan tuen sekä lapsen turvallisuudentunnetta, minäpystyvyyttä ja identiteettiä vahvistavan toiminnan avulla. Tämä vaatii kasvattajalta herkkyyttä tunnistaa tilanteet, joissa ujous ja jännittyneisyys ottavat lapsessa vallan. Näissä hetkissä tarvitaan kykyä osoittaa lapselle empatiaa, ohjata ja rohkaista sekä iloita yhdessä lapsen kanssa jokaisesta, pieneltäkin tuntuvasta rohkaistumisesta ja onnistumisesta.

Ujo lapsi tarvitsee kasvattajaltaan paitsi kärsivällisyyttä ja aikaa sopeutua, mutta myös luovia pedagogisia ratkaisuja lapsen osallisuuden tukemiseksi ja ajatusten kuulemiseksi. Pedagoginen nukke, draaman maailmat, mielikuviutus ja leikki voivat tutkimukseni mukaan olla tässä avuksi. Pedagoginen nukke on juuri tällainen luova tapa tukea ujon lapsen osallisuutta ja saada ujon lapsen ääni kuuluviin osana lapsiryhmää. Tämä edellyttää kuitenkin henkilöstön lisäkouluttautumista (vrt. Juutisen ym., 2021; Kröger ja Nupponen, 2019). Kasvattajien on paitsi kyettävä tunnistamaan taidekasvatuksen laaja-alaiset merkitykset lapsen kokonaisvaltaiselle kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle, mutta myös osattava yhdistää taidekasvatus kokonaisvaltaisesti

osaksi varhaiskasvatuksen arkea ja lasten tuen tarpeita, monipuolisesti erilaisia tekniikoita, menetelmiä ja materiaaleja hyödyntäen (Juutisen ym., 2021, s. 127). Varhaiskasvatuksen arjessa tulee olla sijaa sekä kokonaisvaltaisuuudelle, leikillisyydelle että taidekasvatukselle, jokaisen lapsen ja lapsiryhmän tarpeet huomioiden (vrt. Juutinen ym., 2021, s. 131).

Seuraavassa, tutkimukseni päättävässä *Pohdinta* -luvussa, käsittelen prosessin herättämien tunteiden lisäksi luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä, arvioiden kriittisesti myös valitsemaani analyysimenetelmää ja pohtien jatkotyöskentelyyn liittyviä kysymyksiä.

7 Pohdinta

Pro gradu -tutkielmani on jatkoa kandidaatin tutkielmassani (Eilola, 2021) aloittamalleni ujon lapsen osallisuuden ja taidekasvatuksen välisen yhteyden tarkastelulle. Pyrkimykseni oli tällä tutkimuksella selvittää, millaisia kokemuksia kasvattajilla on pedagogisen nukken käytöstä ja ujon lapsen osallisuudesta näissä tilanteissa. Pidän tutkimusaiheeni tärkeänä ja olen tehnyt siitä mielenkiinnolla tutkimusta, jotta varhaiskasvatusikäisten lasten parissa työskentelevien kasvattajien näkemys ujon lapsen osallisuuden tukemisesta vahvistuisi ja jokaisen lapsen olisi mahdollista kokea olevansa täysivaltainen yhteisönsä jäsen. Haluan tutkimuksellani tuoda esille myös pedagogisen nukken moninaisia käyttömahdollisuuksia ja positiivisia vaikutuksia osana varhaiskasvatusikäisten lasten parissa tehtävää työtä. Pedagogisen nukken ja sen käytön olisi perusteltua olla osa jokaisen kasvattajan ammattitaitoa ja käytössä monipuolisesti osana kasvatustarkea.

Oma tutkimustyöni, osana laajempaa tutkimusten verkostoa, osoittaa taiteen ja taidekasvatuksen merkityksellisyyden osana lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Pro gradu -tutkielmani on näin ollen kannanotto myös taito- ja taideaineiden puolesta. Niiden arvo osana jokaista koulutusastetta tulisi tunnustaa, aina varhaiskasvatuksesta opettajan koulutukseen. Varhaiskasvatuksen henkilöstö tarvitsee laajaa osaamista, vastatakseen moninaisten lasten, moninaisiin tarpeisiin yksilöllisesti. Taidekasvatuksellisten menetelmien, kuten draamakasvatuksen ja pedagogisen nukken, on todettu olevan tässä paitsi hyödyllisiä myös tehokkaita. Niiden hallintaan ohjaavien opintojen riittävyttä osana opettajan koulutusta tulisikin näin ollen vakavasti uudelleen tarkastella. Itselleni tämä tutkimusmatka on ollut omaa ammattitaitoani syventävä prosessi. Ja aivan kuten moni tutkimukseeni vastanneistakin ilmoitti, tämän prosessin innoittamana ja vakuuttuneena saaduista tutkimustuloksista, tulen käyttämään pedagogista nukkea tulevassa työssäni kasvattajana, lasten ja taiteen parissa.

Pro gradu -tutkielma on ollut minulle kasvun paikka myös ihmisenä. Näiden opintojen aikana olen pyrkinyt päästämään irti täydellisyyden tavoittelusta, sillä harvoin työelämässäkään kaikki menee niin kuin toivoisi ja rajalliset resurssit on kyettävä käyttämään mahdollisimman järkevällä tavalla. Tämän prosessin aikana olen tietoisesti ja harkiten pyrkinyt hyödyntämään aiemmin opintojen varrella tekemääni työpanosta ja yhdistämään paitsi eri opintokokonaisuuksien antia, myös varsinaisia kurssitehtäviä. Siksi oli luontevaa jatkaa kandidaatin tutkielmasta tutun aiheen parissa, hyödyntää draamakasvatuksen sivuaineesta opittua ja käyttää kvalitatiivisen tut-

kimuksen jatkokurssia ponnahduslautana graduprosessille. Alusta asti olen myös asettanut itselle vähimmäistavoitteeksi sen, että gradusta saatu arvosana ei saa muodostua esteeksi mahdollisille jatko-opinnoille.

Muutamia tutkimusprosessiin liittyneitä haastepaikkoja esiin nostaakseni, voin todeta, että etenkin tutkimuksen loppuun saattaminen on ollut erittäin raskas ja paikoin tuskallinenkin. Alun aineistonkeruun liittyvät haasteet pulpahtivat esiin vielä loppumetreillä, kun en saanut pienestä aineistosta itseä tyydyttävällä tavalla, riittävästi ja tarpeeksi syvällisesti irti. Minua hämmensi myös kerronnallisen tutkimuksen metodikirjallisuuden moninaisuus. Ennen kaikkea se, että tarinamuotoisten tekstien tulkitsemiseksi ei ole olemassa mitään selkeää mallia, vaan lukuisia erilaisia toisiinsa yhdisteltävissä olevia ja mukailtavia tapoja toimia. Olin ennen tutkimukseen ryhtymistä tehnyt vahvan päätöksen siitä, etten aio tarttua laadulliseen sisällön analyysiin, sillä olen onnistuneesti tehnyt jo aiemmin yhden päättötyön sen avulla. Kuitenkin huomasin pian olevani myös narratiivien parissa teemoittelun ja pitkälti sisällön analyysistä tuttujen menetelmien parissa, tulosten jäädessä ilman alkuperäisten kertomusten sisältämää tunnetta. Käännös kategorisesta holistiseen analyysitapaan tuntui etenkin alkuun kovin radikaalilta, mutta uskon sen välittävän paremmin alkuperäisten kertojien kokemukset ja vetoavan paremmin lukioiden tunteisiin. Uskon, että, kun kertomus koskettaa se myös vaikuttaa ja saa aikaan muutosta sekä ajattelussa, että toiminnassa.

Seuraavassa tarkastelen tutkimukseni luotettavuuteen ja etiikkaan liittyviä näkökohtia, jatko-tutkimusmahdollisuuksia samalla sivuten.

7.1 Luotettavuudesta

Se, että tutkimukseni on linjassa aiemman tutkimustiedon kanssa, lisää Riessmanin (2008) mukaan sen luotettavuutta. On kuitenkin muistettava, että laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti, tutkimukseni tulos on rajallisen joukon kokemuksiin perustuva näkemys pedagogisen nuken vaikutuksista ujon lapsen osallisuuteen eikä sinällään yleistettävissä oleva, objektiivinen vastaus (vrt. Estola et al., 2017, s. 156; Juuti & Puusa, 2020, s. 14). Huomion arvoista on myös se, että kertomuksissa olivat edustettuina vain ikäryhmät 3–5-vuotiaista lapsista esikouluikäisiin. Tässä aineistossa ei tullut esille lainkaan kokemuksia pedagogisen nuken käytöstä taaperoikäisten eli alle 3-vuotiaiden lasten ryhmissä. Herää kysymys, missä määrin pedagogista nukkea ylipäänsä käytetään pienimpien lasten parissa tai jos nukkeja käytetään osana kasvatustoimin-

taa, niin, onko niiden käyttö tiedostettua. Tutkimukselle asettamani tavoitteen mukaisesti katsomani tuloksen kuitenkin syventävän draamakasvatuksellista näkökulmaa ujon lapsen osallisuuden tukemisessa (vrt. Estola et al., 2017, s. 169; Riessman, 2008, s. 13, 186) ja tuovan esille taidekasvatuksen perusteltua asemaa merkityksellisenä osana lapsen tasapainoista kasvua ja kehitystä (ks. Ruokonen, 2022; Tenhu, 2019, s. 60; Uusikylä, 2022).

Pyytämäni vapaaseen kertomusmuotoon saatetut vastaukset antoivat kasvattajalle mahdollisuuden kertoa kokemuksistaan omin sanoin, ilman, että olisin haastattelun muodossa mahdollisesti vaikuttanut heidän oman kokemuksensa pohjalta syntyvään kertomukseensa (ks. Puusa, 2020, s. 108). Toisaalta luulen, että tätäkin kattavampi ja perusteellisempi aineisto olisi voinut kertyä käyttämällä kertomushaastattelua, joka pyrkii aikaansaamaan kertomuksen eli narratiivin (Hyvärinen, 2017, s. 174; Riessman, 2008, s. 5), sekä siihen yhdistettyä teemahaastattelua, joka olisi varmistanut ennalta tärkeäksi katsomieni teema-alueiden läpikäymisen (Eskola, Lähti & Vastamäki, 2018, s. 30). Minulla ei myöskään valitsemani aineistonkeruumenetelmän myötä ole ollut pääsyä todellisiin tilanteisiin, saati ujon lapsen subjektiiviseen kokemukseen osallisuudesta. Jatkotutkimusta ajatellen olisikin mielenkiintoista ja ujon lapsen omaa kokemusmaailmaa kunnioittavaa lähestyä aihetta etnografian (Lanas, 21.1.2020) kautta, jolloin ujon lapsen osallisuutta tutkittaisiin hänen omassa toimintaympäristössään.

Omia rajallisia resurssejani kunnioittaen päädyin kuitenkin työmäärältään kevyempään aineistonkeruumuotoon ja jo pilotointivaiheessa kertyneen aineiston hyödyntämiseen. Näin säästin muun muassa haastatteluihin ja aineiston litterointiin käytettävän ajan. Lisäksi haastattelut aineistonkeruumenetelmänä ovat minulle jo ennestään tuttuja, aikaisemman korkeakoulututkimuksen yhteydessä tekemäni tutkimustyön myötä, joten en katsonut haastatteluihin ryhtymisen olevan oman ammatillisen kehittymiseni kannaltakaan välttämätöntä. Kenttätutkimukset hylkäsin niin ikään tässä vaiheessa niiden runsaan aikatarpeen vuoksi.

Tutkimustulokseni perustuvat tulkintoihini siitä, millaisia kokemuksia kasvattajat ovat jakaneet kanssani pedagogisen nukun käytöstä ja millaisia havaintoja he ovat tehneet ujon lapsen osallisuudesta näissä hetkissä (ks. Riessman, 2008, s. 22–23). Läpinäkyvyyden ja luotettavuuden nimissä olen tuonut esille myös tutkimukseni alkuperäisen aineiston. Se löytyy tutkielman lopusta liitteenä (Liite 1). Tutkimukseni luotettavuutta arvioidessani minun on otettava huomioon, että narratiivinen tutkimus perustuu tulkintaan monella tasolla (ks. Puusa, 2020, s. 103). Tutkimukseen osallistuneet henkilöt tulkitsevat kertomuksissaan menneitä tapahtumia jopa vuosien ja vuosikymmenten takaa, ja minä tutkijana tulkitseen edelleen heidän kertomaansa

(Riessman, 2008, s. 188). Polkinghorne (1995, s. 17, 20) kehottaa huomioimaan muistin valikoivuuden suhteessa menneisiin tapahtumiin. Kaikkea ei voi muistaa juuri niin kuin ne tapahtuivat ja myös merkityksenannot voivat muuttua tilannekohtaisesti, kysymyksenasettelun ohjaamina (ks. myös Estola et al., 2017, s. 155–156).

Lisäksi kunkin ihmisen kohdalla korostuu heidän yksilöllinen tapansa tulkita maailmaa ja siinä koettua (vrt. Polkinghorne, 1995, s. 17). Analyysin tulokseen ja tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat näin ollen myös mahdolliset tulkintavirheet, mikäli kokija tai sittemmin tutkija on tulkinnut tilannetta tai siitä tuotettua kertomusta virheellisesti (ks. Puusa, 2020, s. 108–109; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 164). Yksilöllistä kokemus- ja tulkitemaailmaa vasten voidaan myös ajatella, että tutkimukseeni jakoivat kokemuksiaan sellaiset henkilöt, jotka käyttävät työssään pedagogista nukkea, koska uskovat sen vaikuttavan positiivisesti paitsi lapsen oppimiseen, kasvuun ja kehitykseen, mutta myös ujon lapsen osallisuuteen. Vääristääkö aineistoa niiden kasvattajien äänen ja kokemusten puuttuminen, jotka eivät pidä pedagogisen nukken käyttöä kasvatuksen kannalta merkittävänä? Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 160) nostavatkin esiin havaintojen puolueettomuuden. Entä suodattuuko tieto tutkijan oman perspektiivin läpi, jättäen tutkittavan äänen kuulumattomiin? Tulkintani ovat saaneet syvyyttä taidekasvatusta ja lapsen osallisuutta koskevasta tutkimustiedosta, mutta minun on samalla täytynyt pyrkiä olemaan tietoinen myös oman ujoudesta kumpuavan kokemusmaailmani mahdollisista vaikutuksista tapaani tulkita kertomuksia.

Toisaalta Polkinghornen (1995, s. 20) mukaan, tarinan uskottavuus perustuu aineiston tarkkuuteen ja juonen uskottavuuteen; tässä omakohtainen kokemusmaailmani ujoudesta on uskoakseni eduksi, yhdessä elävyyttä ja samaistuttavuutta lisäävien ja tarkoin harkittujen aineistosi-taattien kanssa. Sitaatit myös havainnollistavat aineistosta tehtyjä huomioita ja tulkintoja, lisäten tuloksien ja kokonaisuuden uskottavuutta (ks. Puusa & Julkunen, 2020, s. 192). Perusteellinen kohdeilmiöön perehtyminen parantaa niin ikään tutkimuksen luotettavuutta (Aaltio & Puusa, 2020, s. 182), minkä olen pyrkinyt osoittamaan tutkimuksen viitekehyksen ja keskeisten käsitteiden huolellisella esiin tuomisella. Yksi uskottavuuden mittareista on lisäksi tutkijan tuottama tarina, joka kykenee (aineiston ja aikaisemman tutkimustiedon pohjalta) vastaamaan asetettuihin tutkimuskysymyksiin (Polkinghorne, 1995, s. 19); tässä koen onnistuneeni.

7.2 Etiikasta

Mitä tulee tutkimuksen etiikkaan, olen pyrkinyt kaikissa tutkimuksen vaiheissa toimimaan hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 150–151). Sovin, jo aineiston pilotointivaiheessa aineistonkeruusta kirjallisesti sekä sosiaalisen median ryhmien ylläpidon että yksittäisten osallistujien kanssa (ks. Estola et al., 2017, s. 167). Informoin samassa yhteydessä myös tutkimuksen tarkoituksesta ja siihen liittyvistä käytänteistä, kysyen luvan myös aineiston mahdolliseen jatkotutkimuskäyttöön omassa pro gradu -tutkielmassani (ks. Tuomi & Sara-järvi, 2018, s. 156). Huomioin myös Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimat ihmistieteisiin liittyvät eettiset periaatteet (Kohonen et al., 2019, s. 7–9, 12–13) kertomalla haastateltaville tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuteen perustuvasta luonteesta sekä mahdollisuudesta kieltää tutkimusaineiston käyttö tutkimuksen vaiheesta riippumatta.

Tutkimukseen osallistuneiden anonymiteettiä suojellakseni siirsin sähköisten viestipalveluiden kautta saamani vastaukset erilliseen tekstitiedostoon analyysivaihetta varten (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, s. 419). Eli poistin tässä yhteydessä vastaajien nimet ja mahdolliset muut tiedot, joiden avulla olisi myöhemmässä vaiheessa mahdollista tunnistaa tutkimukseen osallistuneen identiteetti, tapahtumassa mukana olleet henkilöt tai kertomuksen tapahtumapaikka. Tämä siitä syystä, että tutkimuksen teon tulee Bergin ja Lunen (2014) mukaan välttää mahdollinen harmin tuottaminen.

Toisaalta eettisen arvokkuuden perustaksi voidaan katsoa myös se, että tutkimus mahdollistaa tutkimukseen osallistuneiden itseilmaisun (Hänninen, 2018, s. 204). Kasvattajien oman äänen, kokemusten ja havaintojen esille tuominen on minulle erityisen tärkeää. Tämä siitä huolimatta, että aineiston analyysin tulokinnassa ja sen pohjalta syntyneissä tarinoissa kuuluu väistämättä tutkijana myös minun oma ääneni, näkemykseni ja kokemukseni (Hänninen, 1999, s. 34; Polkinghorne, 1995, s. 19). Tavoitteenani on ollut tuottamieni tarinoiden myötä tuoda lukijan aistittavaksi niiden alkuperäisten kertojien kokemus, kertomusten koskettavuus ja tunteiden läsnäolo narratiiviselle tutkimukselle tyypillisesti (Syrjälä ym., 2006, s. 188–189). Herättäen näin lukijassa uudenlaisen tavan ajatella ujon lapsen osallisuutta ja pedagogisen nuken suomina mahdollisuuksia (Viljamaa & Kinnunen, 2022). Tähän ajatusmaailmaan viitaten ja inspiraatioksi kaikille lasten parissa työskenteleville, päätän tämän pro gradu -tutkielman nukketaiteilija Maija Barićin (2002, s. 8) sanoin; ”...*elää ja tehdä työtä keskellä arjen taikuutta, pieniä ihmeitä ja lumousta.*”

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Gaudeamus Oy.
- Aaltonen, T. & Leimumäki, A. (2010). Kokemus ja kerronnallisuus – kaksi luentaa. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 119–152). Vastapaino.
- Alanko, A. (13.9.2022). Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia. Luento. Kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssi. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Alanko, A. (14.9.2022). Aineiston analyysi laadullisessa tutkimuksessa – esimerkkinä sisälönanalyysi. Luento. Kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssi. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0. Vastapaino.
- Ahlcrona, M. (2012). The Puppet's Communicative Potential as a Mediating Tool in Preschool Education. *International Journal of Early Childhood (IJEC)*, 44, 171–184. DOI:10.1007/s13158-012-0060-3
- Andrianov, K. (2015). Esine roolissa. Elollistuminen pyhän kokemuksena Kristian Smedsin ja Houkka Bros. -ryhmän teatterissa. Väitöskirja. Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9772-8>
- Antikainen, A., Rinne, R. ja Koski, L. (2006). Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate - challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391–406. <https://doi.org/10.1080/13502930903101594>
- Barić, M. (2002). Haltioitumisen hetkiä, Moments of Inspiration. Nukketeatteri Sampo.
- Barić, M. & Mickwitz, C. (1986). Pöytäteatteri. Koottavat nuket ja lavasteet 18 satuun. Nukketeatteri sampo. <https://nukketeatterisampo.fi/tuote/poytateatteripaketti-maija-baric-camilla-mickwitz/>
- Belfiore, C. (2013). Puppets Talk, Children Listen. How puppets are effective teaching aids for kids. *TEACH Magazine*, Jan/Feb 2013, 9–11. Haettu osoitteesta: <https://teachmag.com/archives/5618>
- Berg, B. L. & Lune, H. (2014). Qualitative research methods for the social sciences (Eighth edition, Pearson new international edition). Pearson Education. E-kirja. Haettu osoitteesta:

<https://ebookcentral-proquest-com.pc124152.oulu.fi:9443/lib/oulu-ebooks/reader.action?docID=5137314>

- Blatt-Gross, C. (2010). Casting the Conceptual Net: Cognitive Possibilities for Embracing the Social and Emotional Richness of Art Education. *Studies in Art Education*, 51(4), 353–367. <https://doi.org/10.1080/00393541.2010.11518813>
- Çağanağa, Ç., & Kalmış, A. (2015). The Role of Puppets in Kindergarten Education in Cyprus. *Open Access Library Journal*, 2, 1–9. DOI:10.4236/oalib.1101647
- Creswell, J. W. (ed.) (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five-Approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Dunst, C. (2014). Meta-Analysis of the Effects of Puppet Shows on Attitudes Toward and Knowledge of Individuals With Disabilities. *Exceptional Children*, 80(2), 136–148. DOI:10.1177/001440291408000201
- Eilola, K. (2021). Kuvataidekasvatus ujon lapsen osallisuuden tukena varhaiskasvatuksessa. Kandidaatin työ. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: viirikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 27–51). PS-kustannus.
- Eskola, J. ja Suoranta, J. (2003). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Estola, E., Uitto, M. & Syrjälä, L. (2017). Elämäkertahaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvaori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 153–173). Vastapaino.
- Eteläpelto, A. (2012). Mitä on toimijuus ja mihin sitä tarvitaan? Yleisöluento, 23.2.2012. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Haettu osoitteesta: <https://www.jyu.fi/hankkeet/interaktiivinen/yleisoluendodiat/etelapelto>
- Fancourt, D. & Finn, S. (2019). Health Evidence Network synthesis report 67. What is the evidence on the role of the arts in improving health and wellbeing? A scoping review. World Health Organization. Haettu osoitteesta: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/329834/9789289054553-eng.pdf>
- Forsberg Ahlcróna, M. (2009). Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan. Göteborgs Universitetet. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg studies in educational sciences 287. <http://hdl.handle.net/2077/20889>
- Gobec, D. (2012). Emotional-Social Curriculum of the Trnovo Model of Basic Learning Stimulated by a Puppet. Teoksessa V. Geršak, H. Korošec, E. Majaron, & N. Turnšek (toim.),

- Promoting the Social Emotional Aspects of Education; A Multifaceted Priority*. Conference Proceedings. The 11th European Affective Education Network Conference 26th - 30th of June 2011 Ljubljana, Slovenia, s. 62–68. DOI:10.18820/2519593X/pie.v39.i3.10
- Grant, M. J. & Booth. A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. Health Libraries Group. *Health Information & Libraries Journal*, 26, s. 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Haikola, A. (2018). Kolumni: Ujous ei ole ongelma. Julkaistu 18.11.2018 osoitteessa: <https://www.karjalainen.fi/teemat/item/200195>
- Halme, K. & Karimäki, R. (2016). Hei voinko laittaa tähän lohikäärmetimantteja? TAIKAVA-opas – taidepedagogisen toiminnan hyödyntäminen kasvun ja oppimisen tukemisessa. Vantaan kaupunki, kulttuuripalvelut ja varhaiskasvatus. Haettu osoitteesta: <http://www.e-julkaisu.fi/Vantaa/kulttuuri/taikava/mobile.html#pid=23>
- Hamre, I. (2012). Affective Education through the Art of Animation Theatre. Teoksessa L. Kroflin (toim.), *The Power of the Puppet* (s. 18–28). Zagreb, Croatia: Union Internationale de la Marionette. Haettu osoitteesta: https://www.unima.org/uploads/media/The_Power_of_the_Puppet_Eng_edited_02.pdf#page=15
- Haynes, J. & Murriss, K. (2019) Taking Age Out of Play: Children's Animistic Philosophising through a Picturebook. *The Oxford Literary Review* 41.2: 290–309. <https://doi.org/10.3366/olr.2019.0284>
- Heikkinen, H. L. T. (2001). Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 116–132). PS-kustannus.
- Heikkinen, H. L. T. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 170–187). (5. uudistettu ja täydennetty painos). PS-kustannus.
- Heikkinen, H. M. (2003). Draamakasvatus liminaalisena leikkikenttänä – TIE (Theatre-In-Education) -genren teoreettinen viitekehys. Teoksessa H. Heikkinen & T. L. Viirret (toim.), *Draamakasvatuksen teillä, Tutkimus TIE (Theatre In Education) -projektista* (s.11–24). Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. M. (2005). Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista! Minerva Kustannus Oy.

- Heikkinen, H. M. (2017). Ajattele toimien. Kohti draamakasvatuksen syvempää ymmärtämistä. ©Hannu Heikkinen ja Draamatyö 2017. T:mi Raija Airaksinen/Draamatyö. Juvenesprint.
- Hiltunen, M. (2008). Community-based art education. – Contemporary art for schools and well-being for the community? Teoksessa A. Ahonen, R. Rajala, E. Alerby & I. Ryzhkova (toim.), *Crystals of Children's Well-being. Cross Border Collaboration between Schools in the Arctic* (s. 151–159). Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Haettu osoitteesta: <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/59470/Crystals%20of%20School-children%27s.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hiltunen, M. (2018). Taidevaihte – aikalaistaiteen toimintatapoja soveltamassa. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.) *Suhteessa maailmaan. Ympäristöt oppimisen avajina* (s. 83–108). Lapland University Press. Haettu osoitteesta: https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63608/Suhteessa_maailmaan.pdf?sequence=9&isAllowed=y
- Hujala, E. (2018). Esipuhe. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén ja J. Heikka (toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 – Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen* (s. 7–8). Suomen varhaiskasvatus ry.
- Hyvärinen, M. (2017). Kertomushaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 174–192). Vastapaino.
- Hänninen, V. (1999). Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.
- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 188–208). (5. uudistettu ja täydennetty painos). PS-kustannus.
- Jurkowski, H. (1988). *Aspects of Puppet Theatre*. London: Puppet Centre Trust.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto – Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–19). Gaudeamus Oy.
- Juutinen, J., Siippainen, A., Marjanen, J., Sarkkinen, T., Lundkvist, M., Mykkänen, A., Raitala, M., Rissanen, M.-J. & Ruokonen, I. (2021). Pedagogisia jatkumoina ja ilmaisun iloa! Viisivuotiaiden pedagogiikka ja taito- ja taidekasvatuksen nykytila varhaiskasvatuksessa. Arviointiraportti. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://karvi.fi/publication/pedagogisia-jatkumoina-ja-ilmaisun-iloa-viisivuotiaiden-pedagogiikka-ja-taito-ja-taidekasvatuksen-nykytila-varhaiskasvatuksessa/>
- Kalliala, M. (2008). Kato mua. Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa. Helsinki: Gaudeamus.

- Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E. & Heikka, J. (2018). Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 – Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Suomen varhaiskasvatus ry.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. WS Bookwel Oy.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2019). Ujot ja introvertit. WSOY.
- Keogh, B., Naylor, S., Maloney, J., & Simon, S. (2008). Puppets and engagement in science: a case study. *Nordic Studies in Science Education*, 4(2), 142–150. <https://doi.org/10.5617/nordina.289>
- Kirvesniemi, T., Pakolainen, J. ja Honkanen, K. (2019). The Finnish daycare centre as an environment for learning social-emotional wellbeing. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti, Journal of Early Childhood Education Research*, Vol 1(8), 26-46. Haettu osoitteesta: <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2019/10/Kirvesniemi-Poikolainen-Honkanen-issue8-1.pdf>
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 73–87). PS-kustannus.
- Kohonen, I., Kuula, A. & Spoof, S. K. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Haettu osoitteesta: http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-kokemuksellinen_oppiminen.pdf
- Korošec, H. (2012). Playing with Puppets in Class – Teaching and Learning with Pleasure. Teoksessa L. Kroflin (toim.), *The Power of the Puppet* (s. 29–45). Zagreb, Croatia: Union Internationale de la Marionette. Haettu osoitteesta: https://www.unima.org/wp-content/uploads/2016/10/The_Power_of_the_Puppet.pdf
- Kroflin, L. (2012). The role of the puppet in language teaching. Teoksessa L. Kroflin (toim.), *The Power of the Puppet* (s. 46–62). Zagreb, Croatia: Union Internationale de la Marionette. Haettu osoitteesta: https://www.unima.org/wp-content/uploads/2016/10/The_Power_of_the_Puppet.pdf
- Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. (2011). Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. WSOY pro.
- Kröger, T., & Nupponen, A.-M. (2019). Puppet as a Pedagogical Tool: A Literature Review. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(4), 393–401. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019450797>

- Laki vapaasta sivistystyöstä, 632/1998. Finlex. Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980632>
- Lanas, M. (21.1.2020). Koulutusetnografia etnografisena tutkimuksena ja laadullisena lähestymistapana. Luentotalenne. Kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssi. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Lehmann, H.-T. 2009. Draaman jälkeinen teatteri. Teatterikorkeakoulu. LIKE.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. B. (1998). Narrative research: Reading, analysis and interpretation. Sage Publications.
- Maharani, S. (2016). The use of puppet: Shifting speaking skill from the perspective of students' self-esteem. *Register Journal*, 9(2), 101–126. <https://doi.org/10.18326/rgt.v9i2.700>
- Metsämuuronen, J. (2011). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. International Met-help Ky.
- Moilanen, P. & Räihä, P. (2007). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s.46–69). WS Bookwell Oy.
- Mortimer, H. (2004). Hearing children's voices in the early years. *Support for Learning*, 19(4), 169–174. <https://doi.org/10.1111/j.0268-2141.2004.00343.x>
- Neitola, Aerila & Kauppinen (toim.) (2020). Rinnalla – Taide, kerronta ja sosioemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa. Rinnalla-hanke ja Opetushallitus 2018–2020. Painotalo Grano Oy.
- Onnismaa, E.L. (2010). Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967–1999. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 313. Haettu osoitteesta: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20012/lapsilap.pdf>
- OPH (2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- OPH (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. Haettu osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022>
- Otonkorpi-Lehtoranta, K. & Ylöstalo, H. (2015). Kokemuksia kokemuksista: Tutkimustiedon palauttaminen kentälle. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivalukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 221–245). University Press.
- Oulun yliopisto (2023). Opinto-opas. Sanataide- ja draamakasvatus. <https://opas.peppi oulu.fi/fi/opintojakso/442454A/11425>

- Pihlaja, P. (2018). Ryhmä erilaisten lasten kasvun paikkana. Teoksessa P. Pihlaja ja R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 79–93). Otavan Kirjapaino Oy.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa R. Wisniewski & J.A. Hatch (toim.), *Life history and narrative* (s. 5–23). London; Washington, D.C.: Falmer Press. E-kirja.
- Pusa, T. (2009). Taide kestää elämän – taiteen terapeuttisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. ja Välimäki, A.-L. (toim.) (2009). *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä* (s. 71–79). Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Gaudeamus Oy.
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 189–201). Gaudeamus Oy.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruu ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 413–427). Vastapaino.
- Rautamies E., Koivula, M. & Vähäsantanen, K. (2018). Lastentarhanopettaja lasten autonomian tukijana varhaiskasvatuksessa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti, Journal of Early Childhood Education Research*, 7(1), s. 53–75. <https://journal.fi/jecer/article/view/114085>
- Remer, R., & Tzuriel, D. (2015). "I Teach Better with the Puppet" – Use of Puppet as a Mediating Tool in Kindergarten Education – an Evaluation. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 356–365. DOI: 10.12691/education-3-3-15
- Riessman, C. K. (2008). Narrative methods for the human sciences. SAGE Publications.
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher–child relationship quality: The roles of child temperament and teacher–child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), s. 107–120. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.12.003>
- Rusanen, S. (2016). Lapsen kasvun ja oppimisen tukeminen taidepedagogiikan keinoin. Teoksessa K. Halme, R. Karimäki ja S. Rusanen (toim.), *Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen. TAIKAVA-kehittämishankkeen raportti 2014–2016* (s. 138–153). Haettu osoitteesta: https://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/128529_Taiteen_taikaa_WEB.pdf

- Ruokonen, I. (2022). Ilmaisun monen muodot varhaislapsuuden kokonaisvaltaisessa pedagogiikassa. Teoksessa *Ilmaisun ilo, Käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen*, toim. Inkeri Ruokonen (s. 19–33). PS-kustannus.
- Ruokonen, I. & Rusanen, S. (2009). Esteettinen kasvattaja kulttuurisena kasvattajana. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. ja Välimäki, A.-L. (toim.) (2009). *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä* (s. 10–15). Yliopistopaino Oy.
- Räsänen, M. (2011). Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä. Teoksessa E. Anttila (toim.), *Taiteen jälki; Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 121–148). Teatterikorkeakoulu. Edita Prima Oy. Haettu osoitteesta: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/45263/TeaK_40.pdf?sequence
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopisto. Haettu osoitteesta: https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Salminen, J. (2017). Kasvattaja lasten kehityksen ja oppimisen tukijana. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 163–176). Vastapaino.
- Sette, S., Zava, F., Baumgartner, E., Baiocco, R., & Coplan, R. J. (2017). Shyness, unsociability, and socio-emotional functioning at preschool: The protective role of peer acceptance. *Journal of Child and Family Studies*, 26(4), s. 1196–1205. DOI: 10.1007/s10826016-0638-8
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15, 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Simon, S., Naylor, S., Keogh, B., Maloney, J., & Downing, B. (2008). Puppets Promoting Engagement and Talk in Science. *International Journal of Science Education*, 30(9), 1229–1248. <https://doi.org/10.1080/09500690701474037>
- Staili ry (2019). Staili ry:n vetoamus koulujen taito- ja taideaineiden aseman puolesta 12.11.2019. Haettu osoitteesta: <https://www.liito.fi/uutiset/staili-ry-n-vetoamus-koulujen-taito/>
- Suvilehto, P. & Keränen, J. (2020a). Avauksia Pritney-menetelmään: Käsinnukke ja lastenkirjallisuus tunteita ja sosiaalisia taitoja tukemassa. Teoksessa P. Suvilehto (toim.) *”Rakas Pritni, tule joskus mulle kylään”*: draama, sanataide ja kirjallisuusterapia varhaiskasvatuksessa (s. 13–56). Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/urn:isbn:9789526226934>

- Suvilehto, P. & Keränen, J. (2020b). Pritney – näkymiä draamahetkistä päiväkodin lapsiryhmissä. Teoksessa M. Neitola, J.A. Aerila ja M. Kauppinen (toim.) *Rinnalla – Taide, kertonta ja sosioemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa* (s. 116–129). Turun yliopisto ja Oulun yliopisto sekä Opetushallitus.
- Syrjälä, L., Estola, E., Uitto M. & Kaunisto, S.-L. (2006). Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.), *Etiikkaa ihmis-tieteille* (s. 181–202). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Syrjämäki, M. (2015). Osallisuuspuhetta integroidussa erityisryhmässä. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti, Journal of Early Childhood Education Research*, 4(1), s. 22–41. Haettu osoitteesta: <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2015/05/Syrjamaki-issue4-1.pdf>
- TAIKAVA (2016). TAIKAVA (taidekasvattajat varhaiskasvatuksessa) -hanke. Vantaan varhaiskasvatus ja kulttuuripalvelut. Verkkosivusto. Haettu osoitteesta: <https://taikava.wordpress.com/hankkeesta/>
- Taikusydän (2020). Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia. Verkkosivusto. Haettu osoitteesta: <https://taikusydän.turkuamk.fi/info/taiteesta-hyvinvointia/>
- Tenhu, T. (2019). Taide mielessä – mieli taiteessa, Opettajien kuvataidekokemuksien narratiivista tarkastelua. Oulun yliopisto. Väitöskirja, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Tienhaara, H. (2014). Näin autat ujoa lasta. Julkaistu 3.12.2014 osoitteessa: <https://www.iltalehti.fi/perhe/a/2014120318791137>
- Tieteen termipankki, 2023. <https://tieteentermipankki.fi>
- Toivanen, T. (2012). Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista suomalaisessa koulukontekstissa: opetusmenetelmä vai taideaine. *Kasvatus*, 43 (2), 192–198.
- Toivanen, T. (2022). ”Mennäänkö me taas sinne ruumaan?” – draaman riemua. Teoksessa I. Ruokonen (toim.), *Ilmaisun ilo, Käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen* (s. 105–115). PS-kustannus.
- Torén, B. (2000). Käsi nuken sydämellä, Käsinnukke pedagogisena välineenä. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, J. ja Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turja, L. (2011). Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Varhaiskasvatus tänään. *Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti*, Toukokuu 2011, s. 24–35. Haettu osoitteesta: <https://eceaf.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-3-Turja.pdf>

- Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen ja P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus – Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 36–55). Kustannusosakeyhtiö Vastapaino Oy.
- Uusikylä, K. (2022). Taito- ja taidekasvatus lapsen onnellisuuden ja luovuuden lähteenä. Teoksessa I. Ruokonen (toim.), *Ilmaisun ilo, Käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen*, (s. 35–44). PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). Huomaa hyvä!: Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. PS-kustannus
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen Kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 117–128). PS-kustannus.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Finlex. Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Viljamaa, E. & Kinnunen, S. (2022). Luotettavuus on kokonaisvaltaista ja kriittistä omien valintojen reflektointia. Luentotalenne. Kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssi. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Virkki, P. (2015). Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Publications the University of Eastern Finland Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 66. University of Eastern Finland. Helsinki. Haettu osoitteesta: https://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1735-5/urn_isbn_978-952-61-1735-5.pdf
- Virmasalo, I. (2012). Karl Mannheim, Tiedon ja koulutuksen tuntematon klassikko. Teoksessa A. Aittola (toim.) *Kasvatussosiologian suunnannäyttäjii* (s. 29–56). Gaudeamus. Helsinki University Press. E-kirja.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Westerlund, H. & Väkevä, L. (2011). Kasvatuksen taide ja kasvatus taiteeseen: Taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta. Teoksessa E. Anttila (toim.), *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 151–173). Edita Prima Oy.
- Yhdistyneet kansakunnat (1989). Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991. Haettu osoitteesta: https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2 Liite 2 / Appendix

Liite 1

Pro gradun tutkimusaineisto, syyskuu 2022

1. Varhaiskasvatuksen opettajat – facebook ryhmästä 28.9.2022

Hei! Kyselit vakaryhmässä kokemuksia pedagogisen nukken käytöstä. Omat kokemukseni ovat 3-5v eskareilta. Aivan 3-5-vuotiailla viikonloppukuulumisia kerrottiin aina ryhmän maskottisiili-pehmolle. Kuulumisia sai myös vain kuiskata pehmolle, jos ei halunut kaikille niitä jakaa. Myös siilin saaminen omalla vuorolla syliin oli aluksi joillekin riittävä- mutta selkeästi kuitenkin odotettu, sillä ilahtuneet katseet ja siilin silittely sen viestivät. Tämä toistui jokainen maanantai, ja ihan lyhyessäkin ajassa näkyi myös ujoimpien osalta muutoksia. Jo syksyn aikana uskalsi (ainakin joinakin kertoina) jokainen ryhmän lapsi kertomaan ihan tovereilleen ääneen omia viikonloppukuulumisia. Toisaalta jo opittu/sallittu tapa siitä, ettei aina ole pakko kertoa ääneen, oli ihan jokaisen valintavaihtoehtona huolimatta siitä, että oli aiempina kertoina ollut äänessä.

Eskareilla puolestaan vahvuusvaris (pehmonakin paikalla) opetti syksyn ajan lapsille erilaisista vahvuuksista ja antoi tehtäviä kirjeiden muodossa. Joulukuusi jokainen sai myös vahvuusvariksen antaman henkilökohtaisen kehukirjeen. Tammikuussa alkoikin lasten aloitteesta varis saamaan myös lapsilta postia- piirroksia, opeteltuja kirjaimia, oman nimen kirjoituksia jne. Ja nämä olivat yleensä juuri niiltä aivan ujoimmilta, muutoin hyvin vähän itseään esille tuovilta lapsilta. Tätä kautta sai openakin tietoon, mitkä asiat olivat erityisesti jääneet lasten mieleen, ja minkä tyyppisiä toimintoja hyvä käyttää jatkossakin 😊 osallisuutta toiminnan arviointiin aivan lasten aloitteesta lähteneenä!

2. Draamakasvatuksen opiskelukaverilta 29.9.2022

Suoritin noin vuosi sitten viikon mittaisen työssäoppimisen esiopetusryhmässä. Suunnittelimme ja toteutimme yhdessä opiskelijakaverini kanssa viikon mittaisen projektin, johon vahvasti kuului pehmolelut. Pyysimme etukäteen lapsia tuomaan eskariin viikon ajaksi pehmolelun. Viikon aikana teimme erilaisia toimintatuokioita pehmolelun avulla

mm. pehmolelun neuvolaa, jossa harjoittelimme matemaattisia taitoja, kuten pituuden mittaamista ja painon punnitsemista yms. Olimme tavanneet lapset kolmena erillisenä kertana ennen virallista työssäoppimisviikkoa. Emme kuitenkaan tunteneet lapsia vielä kovin hyvin, niin ensimmäisenä päivänä jokainen lapsi sai esitellä itsensä ja pehmolelunsa. Havaittiin jo silloin, että pehmolelun kanssa esittäytyminen oli lapsille helpompaa ja he nauttivat kun saivat esitellä myös pehmolelunsa. Meillä oli myös omat pehmot mukana, joten pehmolelu toimi myös jäänmurtajana.

Toisena päivänä kävimme läpi Vahvuus Variksen vahvuuksia ja jokainen lapsi sai valita omalle pehmolelulle vahvuuden. Tämä tehtiin pienryhmissä, jotta jokainen lapsi tuli kuulluksi. Uskon, että pehmolelulle oli helpompi mieltä vahvuuksia kuin itselle, koska pehmolelun vahvuus sai olla mitä vaan. Havaittiin, että hiljaisemmatkin lapset kertoivat mielellään pehmolelunsa vahvuuden ja kun kysyin tarkentavia kysymyksiä, niin he vastasivat innokkaasti.

Pehmolelu oli myös mahtava "välikäsi" lapsiin tutustumisessa viikon aikana. Ei välttämättä tarvinnut käyttää sanoja, vaan pehmolelun kosketus lapseen riitti tutustumiseen. Lapset myös mielellään toivat pehmolelujaan minulle tuokioiden ulkopuolella ja kertoivat niistä enemmän. Sekä he olivat kiinnostuneita minun pehmolelusta.

Lepohetkellä pehmot saivat olla lapsilla mukana (kun normaalisti heillä ei niitä saanut olla). Pehmolelu rauhoitti lapsia ja pidimme pehmolelulle myös satuhierontaa.

Jatkossa tulen varmasti käyttämään pehmolelua tai muuta käsinukkea lapsiryhmässä. On mielenkiintoista päästä kokeilemaan eri ikäisten lasten kanssa.

3. Varhaiskasvatuksen henkilöstö - facebook ryhmästä 1.10.2022

Olen käyttänyt yli 30 v. ajan työvälineenä nukkeja, pöytäteatteria ja mitä milloinkin. Nukelle lapsen on helppo jutella, nukan kanssa voi eläytyä vaikka erilaisiin tunteisiin, ottaa rooli ja toimia roolin kautta.

Omalla urallani ehdottomasti upein tapaus sattui muutama vuosi sitten.

Teimme lasten kanssa paljon pöytäteatteria (Camilla Mickwitzin hahmot). Kerran ryhmän lastenhoitaja syystä tai toisesta toi tullessaan eri kokoisia, puisia suutarin lestejä. Ajattelin, että mitäpä, jos kokeiltaisiin näillä esittää kolme pukkia- satu. Pukit olivat siis lestejä. Sitä en muista, mikä toimitti peikon virkaa. Rakensimme lasten kanssa yhdessä pöytäteatterinäyttämön. Sitten jaettiin roolit. Yllättäen ison Mikko- pukin roolin halusi hyvin arka viisivuotias tyttö. Hän kärsi tavattoman haastavasta änkytyksestä. Ajattelin, että koska hän oli kerrankin rohkaistunut haluamaan jotain näin haastavaa, niin hän sai sen roolin (Ajattelin olla hänelle tukena ja apuna tarpeen vaatiessa).

Näytelmä aloitettiin. Se sujui hyvin, kun tarina oli kaikille tuttu. Näin, kuinka tyttö oli jännittynyt. Kun tuli ison Mikko- pukin astua sillalle, uhmata peikkoa ja puskea peikko sillalta, näytti siltä kuin tyttö olisi muuttunut itse Mikko- pukiksi silmiemme edessä. - ja hän eläytyi niin täysin siihen rooliin, että hän puhui aivan selkeästi. Yhtään änkytystä ei ollut, puhe oli vahvaa, selkeää ja rohkeaa. Kaikki lapsetkin huomasivat sen. Se oli sen tytön tähtihetki ja todella yksi upeimmista kokemuksista urallani.

4. Lastenhoitajan vastaus ystävän työkaverilta 4.10.2022

Minulla on hyvin hämäriä muistikuvia n. 10-15 vuoden takaa käsinuken käytöstä lapsiryhmässä.

Meillä oli pieni hyvin ujo ehkä 4 vuotias tyttö, joka ei todellakaan halunnut olla huomion keskipisteenä tai tehdä mitään kun toiset katsoo. Ja meitä oli pyydetty tekemään hänen kanssa R-harjoituksia päiväkodissa. Niin ne onnistuivat omassa pienryhmässä käsinuken kanssa, nukke oli huomion keskipisteessä ei tyttö. Ja toisetkin lapset tekivät harjoituksia eikä vain hän.

Ja jonkin verran olen käyttänyt pehmoeläintä tai käsinukkea erilaisissa tilanteissa esim. odotus tai pukeminen (käsinukke voi vaivihkaa auttaa vähän ja päästään eteenpäin tilanteessa).

Toivottavasti tästä vähästä on apua sinulle ja pitääpä itsekin ottaa pehmoja mukaan arkeen lasten kanssa.

5. Varhaiskasvatuksen henkilöstö - facebook ryhmästä 5.10.2022

Olen esiopetusryhmässä toteuttanut tarinallisen leikin menetelmää useiden vuosien ajan. Tämä menetelmä perustuu vahvasti tarinoihin, mielikuvitteluun sekä inklusioon eli kaikki voivat osallistua koko ryhmän yhteiseen leikkiin juuri sellaisena kuin on. Menetelmässä aikuinen osallistuu lasten leikkeihin omaehtoisen leikin aikana sekä tarinallisen leikin hetkillä. Aikuisen rooli voi olla havainnoija, kanssaleikkijä tai aikuinen voi toimia roolissa. Roolihahmon voi toteuttaa myös käsinukella tai pehmoeläimellä.

Itselläni on kokemuksia erilaisten lasten osallistumisesta yhteiseen leikkiin. Joidenkin lasten leikkiin liittymistä ja sitoutumista on lisännyt se, että aikuisella on mukanaan pehmolelu, jonka kanssa voi keskustella, leikissä lapsella on mukana oma pehmolelu tai aikuinen on roolissa.

Kokemus lapsen kanssa, joka ei esiopetusvuoden alussa puhunut ryhmässä kenellekään eikä osallistunut leikkeihin. Hän seuraili toisten leikkejä ja erään kerran aikuinen otti leikkiin mukaan ison pehmoapinan. Yllättäen tälle apinalle lapsi alkoi tehdä apinoiden kieli ääntä (ugh, ugh, ugh). Aikuinen tarttui tähän ja keskusteli lapsen kanssa ikään kuin apinana pehmoeläimen takaa. Tällä ensimmäisellä kerralla leikki oli ääntelyä lapsen sekä apinan (eli aikuisen) välillä. Seuraavilla kerroillakin apina oli mukana ja leikki lähti liikkeelle ääntelystä, joka sai erilaisia vivahteita: korkeus vaihteli, siinä oli tunteita mukana ja apina alkoi hassutella lapsen kanssa. Pikku hiljaa mukaan alkoivat tulla myös sanat ja keskustelu. Lapsi esim. kertoi, että hän on nähnyt apinoita Korkeasaarella ja veli oli nähnyt niitä Ranskassa. Hän halusi hoivata apinaa ja tehdä sille pesän. Toiset lapset alkoivat liittyä leikkiin luonnollisesti ja pian leikissä olikin useampia apinan hoi-vaajia. Lapsi pysytteli edelleen hieman etäämmällä toisista lapsista, mutta otti heihin kontaktia eleillä, ilmeillä ja apinan ääntelyllä.

Tarinallisessa leikissä seikkailimme seikkailumaassa ja ajattelimme, josko tähän maailmaan sijoittaisimme ison apinan, ottaisiko lapsi siihen kontaktia? Siirryimme erään kerran siirtymäriitin kautta (ryömimällä tunnelista) satumaailmaan ja siellä meitä odotti surullinen apina (aikuinen pukeutuneena apinan korviin ja häntään). Hän oli kadottanut kaikki banaaninsa eikä löytänyt niitä mistään. Tämä lapsi meni apinan viereen, otti

häntä kädestä ja sanoi: ”Älä huoli, kyllä me ne löydämme.” Tämä oli melkoinen iloinen yllätys koko ryhmälle ja tästä alkoi myös tämän lapsen avautuminen leikkimiseen ja toisten kanssa puhumiseen.

Roolihahmot ja pehmoeläimet/käsinuket voivat näin ollen toimia erilaisille lapsille kontaktinottoväylinä, tunteiden tulkkina, oman itsen ymmärtämisen vahvistamisessa ja ajattelun haastamisessa.

6. Vapaan sivistystoimen kuvataidekasvattajalta 5.10.2022

Tässäpä lyhyt teksti satumaalauksesta. Aikaa on jonkin verran kulunut, joten piti hieman muistella mitä kaikkea teimmekään.

Satumaalaus ryhmässä harjoiteltiin tunnetaitoja erilaisten runojen, satujen, kuvataiteellisten tehtävien ja pedagogisen nukken avulla. Kurssi oli vuoden kestävä ja sinne osallistui 4-6 vuotiaita lapsia. Kevätlukukauden jokaisen opetuskerran teemana oli jokin tunne kuten ujous, tykkääminen, yksinäisyys, jännitys, pelko ja ilo. Käytin opetuksessa apuna pientä hiiri nukkea, joka johdatteli lapset aina oppitunnin alussa käsiteltävään aiheeseen. Monesti pieni hahmo koetaan sympaattisena ja helposti lähestyttävänä ja siksi opettajana valitsin pedagogiseksi nukeksi pienikokoisen hiiren. Ensimmäisellä oppitunnilla lapset saivat yhdessä keksiä hiirelle nimen. Uskon, että se auttoi inhimillistämään nukken ja siitä tuli ikään kuin tuttu, kuin kaveri lapsille.

Opettajana esitin hiiren vuorosanat ja niiden avulla johdattelin lapset juttelemaan tiettyistä tunteista. Esitin, että juttelin hiirelle ja hiiri jutteli takaisin minulle sekä lapsille. Hiiri saattoi kysyä lapsilta jotain tunteeseen liittyvää. Muistan, että ryhmä oli kohtalaisen vilkas, mutta joukossa oli mukana myös hiljaisempia lapsia. Alkupiirissä hiiri aina kysyi jotain lapsilta ja muistan, että se auttoi myös hiljaisempia osallistumaan ja vastaamaan kysymyksiin. Ehkä se, että lapset saivat vastata kysymyksiin pienelle suloiselle hiirelle eikä vieraalle aikuiselle, vaikutti siihen, että myös ujommat lapset uskalsivat osallistua rohkeammin ja kertoa omista kokemuksistaan kaikkien kuullen.

Nuken lisäksi käytin havainnollistamisen apuna itse piirrettyjä kuvia, missä hiiren kasvon ilmeet oli kuvattu tietyn tunteen mukaiseksi. Visuaalinen kommunikointi auttaa kaikkia lapsia ymmärtämään käsiteltävää aihetta vielä paremmin kuin jos asiasta vain keskusteltaisiin sanallisesti. Kuvat olivat pussissa ja se oli piilotettu luokkaan. Tuntien alussa lapset pääsivät etsimään pussia liikkuen luokassa. Tämän tarkoituksena oli saada aikaan rento tunnelma, sillä ajattelin, että liikkuminen auttaa ujommilla lapsilla vapauttamaan jännitystä sekä vilkkaammilla lapsilla purkamaan energiaa.

Puolet oppitunnin lopusta käytettiin kuvataiteelliseen työskentelyyn jatkaen saman aiheen parissa. Oppitunnin alun keskustelut, liikkuminen, hiiren tarinat ja runot vaikuttivat selkeästi myös siihen mitä lapset puhuivat keskenään kuvataide osuudessa. Kuuntelin lasten jutustelua, he kertoivat vapaasti toisilleen tunteesta ja jostain kokemuksestaan mikä liittyi kyseiseen tunteeseen.

Hiiri kulki koko vuoden opetuksen matkassa ja viimeisellä kerralla lapset askartelivat omat hiiret kotiin vietäviksi.

7. Varhaiskasvatuksen henkilöstö - facebook ryhmästä 8.10.2022

Terve. Tää ei ehkä ihan vastaa pedagogisen nuken käyttöä, mutta toimii ilmaisuun rohkaisemisessa. Olen kokenut hyödylliseksi Chatterpix-appin, jolla otetaan ensin valokuva mistä vaan ja sitten sille piirretään suu ja voi tallettaa 30 sekuntia ääntä. Näin saadaan esim. lapsen lempilelu tai piirustus ”puhumaan”. Tuotetun äänen ei tarvitse olla hallittua puhetta vaan hahmolle voi keksiä mitä ääntelyä vaan tai käyttää esim soittimia. Tavoitteena rohkaista lasta käyttämään omaa/itse tuotettua ääntä ryhmässä ja sitä kautta päästä kiinni osallisuuteen.