

1/25/2000

DRAAMALLINEN TOIMINTA OPPILAIDEN MORAALIN ILMENTÄJÄNÄ
PERUSKOULUN NELJÄNNEN VUOSILUOKAN OPPILAILLA

Séppo Pietikäinen

Kasvatustieteen

Pro gradu –tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Chydenius-Instituutti

Luokanopettajien aikuiskoulutus

Kevät 2000

Tiivistelmä

Pietikäinen Seppo. 2000. Draamallinen toiminta oppilaiden moraalien ilmentäjänä peruskoulun neljännen vuosiluokan oppilailla. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Luokanopettajien aikuiskoulutus. 165 s.

Laadullisen tutkimuksen tarkoitus oli kuvata kuinka draamatoiminta ilmentää moraalisuutta peruskoulun neljännen vuosiluokan oppilailla. Alaongelmina erittelin moraalien neljä eri ilmenemismuotoa; oikeudenmukaisuuden, oikean ja väärän erottamisen, roolinottokyvyn sekä moraalitajunnan ja kuvailin niiden ilmenemistä moraalisisessä toiminnassa.

Teoriaosassa määrittelin moraalien, draaman, draamapedagogiikan ja pedagogisen draaman sekä käsittelin moraalisuutta draamatoiminnan näkökulmasta. Esittelin draaman taustalla olevan holistisen ihmiskäsityksen sekä tarkastelin draaman osana kokemuksellista oppimista.

Tutkimukseni empiirinen osuus muodostui pedagogisesta kenttätutkimuksesta; draamapedagogisista tehtävistä, kuvaamataidollisesta tuotoksesta ja kirjoittelusta sekä luokanopettajan ja oppilaiden yksilöhaastattelusta. Keskeisenä analyysissä oli lasten toiminta draamassa ja haastattelujen, kirjoitelmien ja kuvallisten tuotosten pohjalta nousseet lasten kokemukset. Pedagogiseen kenttätutkimukseen valitsin kymmenen neljännen luokan oppilasta, viisi tyttöä ja viisi poikaa.

Tutkimukseni tulokset osoittivat, että pedagoginen draama ilmentää lasten moraalisuutta, ja siitä voidaan tulkita lapsen moraalisuuden vaihe. Aktiivisista draamasuorituksista pystyi selkeimmin muodostamaan käsityksen moraalivaiheesta. Pelkkään draamatoimintaan pohjautuva arvio näyttää muodostuvan tasoltaan alhaisemmaksi, kuin esimerkiksi keskustelujen kautta ilmenevä. Oppilaiden moraalitajunta oli tyypillistä neljäsluokkalaisten moraalisuutta, jossa yksilöllisyydellä oli paljon tilaa. Itsekkyyttä nousi esiin. Sen sijaan oikeudenmukaisuuden ytimen, oikeuksien ja velvollisuuksien rinnasteisuutta ei juurikaan ilmennyt. Oppilaat näkivät tärkeäksi pitää lupauksista kiinni. Tyttöjen kohdalla oli poikia enemmän nähtävissä tunteellisuutta ja toisista välittämistä.

Keskeiset käsitteet: moraalitajunta, draama, draamapedagogiikka, holistinen ihmiskäsitys, kokemuksellinen oppiminen.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	PERUSKÄSITTEIDEN POHDINTAA	5
2.1	Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat	5
2.2	Moraalin monisärmäisyys	6
2.2.1	Vapauden ja kahleen näkökulma	8
2.2.2	Ympäristö suuntaajana	9
2.2.3	Kokonaisuuden näkökulma	10
2.2.4	Teon näkökulma	12
2.2.5	Narsismin vaikutus yksilön moraalisiin	14
2.2.6	Joukkomoraali ja refleктоiva moraalі	16
2.2.7	Eettisyys	19
2.2.8	Moraalitajunta	21
2.3	Draaman monet kasvot	23
2.3.1	Draama	24
2.3.2	Draamapedagogiikka	29
2.4	Kokonaisvaltainen ihmiskäsitys	32
2.5	Kokemuksellinen oppiminen	40
3	MORAALI - KIVIJALKA KASVULLE	47
3.1	Moraalin ulottuvuuksia	47
3.2	Moraalikehitys	48

3.3	Moraalin kehitys kognitiivisen teorian mukaan	51
3.4	Kohlbergin moraalikehityksen teoria	52
3.5	Moraalikehityksen tekijöitä	65
3.6	Moraalikasvatus	69
3.7	Kasvattajan mahdollisuudet vaikuttaa ja edistää moraalikehitystä ja käyttäytymistä	72
3.8	Draamapedagogiikan mahdollisuudet lasten moraalisen ajattelun kehittäjänä	74
4	DRAAMA - MORAALISEN KIVIJALAN ILMENTÄJÄNÄ	76
4.1	Draaman monta polkua	76
4.2	Draamapedagogiikka mahdollistajana	83
4.3	Draama ja draamapedagogiikka siltana moraaliin	89
5	PEDAGOGINEN KENTTÄTYÖ	91
5.1	Tutkimusongelma	91
5.2	Laadullinen tapaustutkimus	92
5.2.1	Kokemuksellinen toiminta tutkimuskohteena	93
5.2.2	Metodit	98
5.3	Pedagogisen kenttätyön ja aineiston keruun kuvaus	102
5.3.1	Pedagogisen kenttätyön kuvaus	103
5.3.2	Aineiston keruun kuvaus	108
5.4	Aineiston analysointi	110
5.5	Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	111

6 KENTTÄTYÖN TULKINTA	114
6.1 Draamatoiminta moraalisuuden ilmentäjänä	114
6.2 Oikeudenmukaisuuden ilmeneminen draamassa ja draamapedagogisessa kenttätyössä	115
6.3 Oikean ja väärän ilmeneminen draamassa ja draamapedagogisessa kenttätyössä	127
6.4 Roolinottokyvyn ilmeneminen draamassa ja draamapedagogisessa kenttätyössä	140
6.5 Moraalitajunnan ilmeneminen draamassa ja draamapedagogisessa kenttätyössä	146
7 POHDINTA	159

LÄHTEET

LIITTEET

JOHDANTO

Kiinnostukseni moraalien tutkimiseen liittyy henkilökohtaisiin havaintoihin ja käsitykseeni siitä, että lasten moraalisuus on heikentynyt ajoista, jolloin itse olin lapsi. Samanaikaisesti tämän tutkimuksen kanssa olen suorittanut draamapedagogiikan aineopintoja. Opintojen yhteydessä ilmeni, että yhdistettynä moraalien ja draamapedagogiikan tutkiminen sopii hyvin pro gradu -tutkielman aiheeksi. Samalla olen voinut hyödyntää tekemääni kenttätöitä molempiin opintoihini.

2000 -luvun alussa muutos on yhä merkityksellisempi ihmisten elämässä, myös koulumaailmassa. Ihmisten arvot, etiikka ja moraalit joutuvat koetukselle tässä myllerryksessä. Kuinka niitä voidaan kohtuuttomalta muuttumiselta suojella ja kuinka muutoksiin voidaan varautua ja sopeutua, ovat oleellisia kysymyksiä erityisesti lasten kohdalla. Moraalikin on muuttuva, vaikkakin luonteeltaan se on pysyvä ihmisyyden rakennuselementti. Yksilön moraalisuuden kehittyminen on tiukasti sidoksissa yhteisöön, sillä on sosiaalinen konteksti. Koulu, kodin ohella, on hyvin keskeisessä asemassa kasvatettaessa lapsia jatkamaan ja turvaamaan ihmisarvoista yhteiskuntaa. Samaan hengenvetoon on karjaistava, ettei koulu kuitenkaan saa olla muuttumaton yhteiskunnan tukipylväs. Lapsilla on oltava tilaa hengittää!

Koulutuspolitiikka, opetusohjelmat ja erityisesti opettajan työmenetelmät ovat keskeisiä luotaessa pohjaa lasten kehittymiselle. Opettajalla on, ainakin teoriassa, erilaisia mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja kasvatusten menetelmiksi. Esimerkiksi draama on vähän käytettynäkin yksi varteenotettavista opetusmenetelmistä. Draaman pedagogista arvoa ei ole osattu vielä nähdä, ehkä siksi, ettei se ole erillinen oppiaine, ja ettei opettajilla ole siitä riittävästi tietoa. Jos sitä pidetään vain ajantäytteenä ja viihdykkeenä, joka on luonteeltaan hulinointia, niin ei sen arvostus ja käyttötarkoitukseen voi olla korkealla.

Muuttuvassa koulumaailmassa tarvitaan vaihtoehtoja koulutyöstä suoriutumiseksi. Esimerkiksi kuvitteellisuuden osuus on lisääntynyt. Maailma on pullollaan uusia ja ihmeellisiä asioita. Oikein käytettynä pedagoginen draama voi toimia tartuntapintoja tarjoavana menetelmänä opitessa ja liitettäessä uutta tietoa vanhaan. Uskon ja tiedän pedagogisen draaman avaavan oppilaiden silmiä ja siten pystyvän vaikuttamaan tulevaisuuteen rakentavalla tavalla.

Lapsia kasvatetaan hyvin pitkälle työelämää ja maailmaa varten, mutta he itse kasvavat vain itseään varten. Onko tässä ristiriita? Tilanne vaatii filosofointia. Jos lapsia kasvatetaan kuin karjalaumaa, ajatuksena vain hyödyn tuottaminen kasvattajilleen, kysymyksessä on oltava ristiriita. Mutta, jos kasvatus, tai pikemminkin kasvun mahdollistaminen, tapahtuu lapsen tarpeista lähtien, tilanne on puhdas.

Sekä työmaailmassa että koulutyössä tehdään lisääntyvästi ryhmitöitä. Tällaisissa tilanteissa tarvitaan vuorovaikutustaitoja, joita draaman avulla voi hankkia. Tarvitaan kykyä ilmaista itseään ja tulla ymmärretyksi sekä yhteistyökykyä ja toisen asemaan asettautumista.

Lapsen kasvu kommunikointiin pystyväksi ja sosiaalisesti yksilöksi onkin jo toinen juttu. Molemmat ovat edelleen tarpeellisia ja sanoisin moraalisia kykyjä, joita tarvitaan tänään, jolloin maailma yhdentyy mutta yksilöt erkaantuvat. Jotta loitonemisesta ei muodostuisi ylitsepääsemätöntä, on sille tehtävä jotain. Tutkimuksessani tuon esille holistisen kasvatusnäkömyksen. Siinä lapsi kasvaa tajunnalliseksi yksilöksi, jolle merkitykset muodostavat maailmankuvan. Kehollisuuteen liittyy vuorovaikutus, aisti- ja tunne-elämykset. Situationaalisuus käsittää olemassaolon suhteessa todellisuuteen. Holistisuuteen sisältyy ajatus ehyestä ja vahvasta yksilöstä. Siten kasvatustyö, johon holistisuus sisältyy, edistää tasapainoista lapsen kasvua kohti vahvaa aikuista.

Oppiminen voidaan nähdä holistisena ja kokemuksellisena tapahtumana. Mielestäni holistisuus suorastaan vaatii yhteyteensä tekemällä oppimisen. Oppimisessa yhtyvät monet tekijät, kuten ajattelu, tunne ja te-

keminen sekä oma halu. Draamapedagogiikan pedagoginen ydin on tekemällä oppimisessa, joten sekin tarjoaa mahdollisuuden kokemukselliseen oppimiseen. Näistä näkökulmista katsoen olen sisällyttänyt tutkimukseeni kokemuksellisen oppimisen näkökulman.

Tutkimukseni pääalueita ovat draamapedagogiikka ja moraalit. Pedagogisen draaman kautta selvittelen moraalisuuteen liittyviä tutkimusongelmia. Tutkimuksessani tuon esille niitä tekijöitä ja näkökulmia, jotka ovat moraalin rakennuspalikoita sekä sitä, mikä niiden ulottuvuus neljäsluokkalaisen moraalisuudessa on. Lopulta olen valinnut niistä muutamien keskeisimmän tutkimuskohteiksi. Näitä rakennuspalikoita, moraalidimensioita ovat oikeudenmukaisuus, oikea/väärä, roolinottokyky ja moraalitajunta. Näillä ulottuvuuksilla, jotka ovat tutkimukseni alaongelmia, selvittelen tutkimukseni pääongelmaa, kuinka draamatoiminta ilmentää peruskoulun neljännen vuosiluokan moraalisuutta.

Tutkimuksen kenttätyön osuuden sekä oppilaiden ja opettajan haastattelut toteutin peruskoulun neljännessä vuosiluokassa. Tutkittavan ryhmän valitsin siksi, että kyseinen ryhmä oli vuotta aikaisemmin osallistunut samankaltaiseen tutkimukseen, joten oletin siitä olevan tutkimukselleni etua. Hyötynä oli tutut työtavat, mikä säästi aikaa. Samoin tutut työtavat ja menetelmät innoittivat oppilaita yrittämään parastaan.

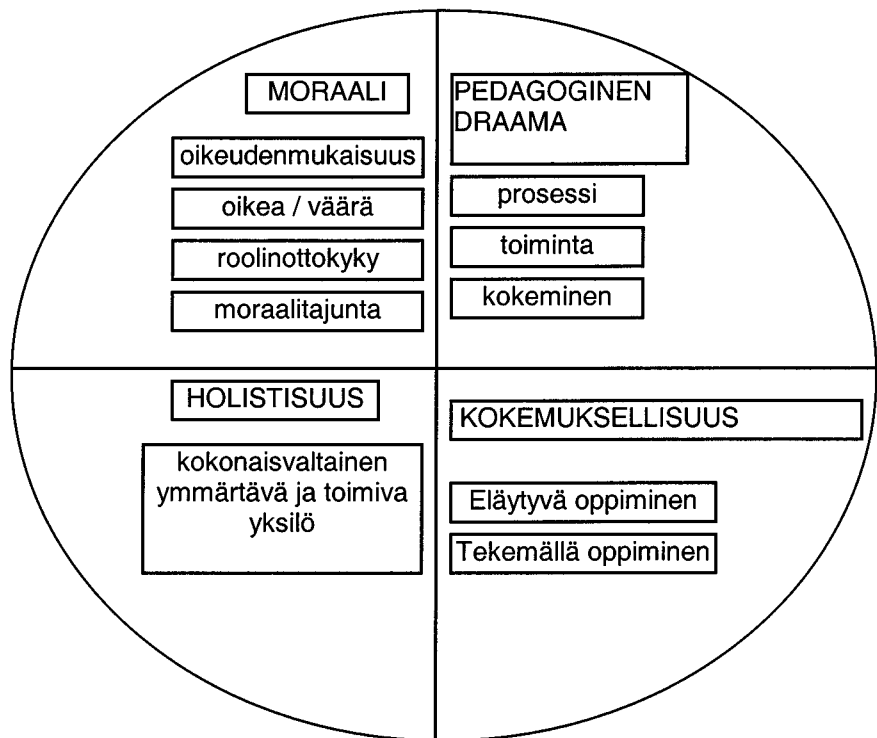
Tutkimuksessani olen samoilla alkulähteillä kuin aikaisemmin draamaa tai draamapedagogiikkaa tutkineet Heikkinen (1994); Taskinen ja Teerijoki (1997) sekä Kolehmainen ja Lilja-Pietikäinen (1999) sekä moraalitakinut Virkkala (1998).

Haluan tutkimuksellani rohkaista opettajia käyttämään pedagogista draamaa tuloksellisena työmuotona. Moraalin tutkiminen draamapedagogiikan avulla soveltuu hyvin tutkimuksen kohteeksi. Esimerkiksi roolinottokyky kuuluu läheisesti sekä draamapedagogiikkaan että moraalisuuden kehittymiseen. Samoin pedagogisen draaman avulla voi opettaja ja oppilaat yhdessä tutustua sääntöihin, jotka säätelevät lapsen toimintaa ja vuorovaikutusta - moraalin rakentumista.

2 PERUSKÄSITTEIDEN POHDINTAA

2.1 Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat

Tutkimuksen teoreettisen lähtökohdan muodostavat moraalit, pedagoginen draama, holistinen ihmiskäsitys ja kokemuksellinen oppiminen.



KUVIO 1. Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat

Tutkimuksessani draaman tarkoitus on tuoda esille oppilaan moraalin ilmeneminen. Moraalin ilmeneminen avaa väyliä oikeudenmukaisuuden, oikean/väärän, roolinoton ja moraalitajunnan ymmärtämiselle. Kokemuksellinen oppiminen tapahtuu tekemisen ja eläytymisen kautta. Tutkimuksen näkökulma on holistinen, kokonaisvaltainen ihmiskäsitys,

jossa tajunnallisuus, kehollisuus ja situaatio kytkeytyvät erottamattomaksi yhteydeksi.

2.2 Moraalin monisärmäisyys

Moraalin määrittäminen on helppoa tai vaikeaa riippuen ajatustavasta tai määrittelyn hengestä. Määrittelyn helppous liittyy lähinnä arkipäiväisyyteen. Helppoa se on silloin, kun todetaan sen olevan ihmisyyteen liittyvä monisäikeinen asia, johon liittyy hyvin voimakkaasti ihminen yksilönä, sekä kulttuuri ja universaalisuus. Vaikeus ilmenee vasta, kun näitä ja lukuisia muita seikkoja aletaan pohtia siinä mielessä, että olisi löydettävissä jokin kokoava tai kokoavia tekijöitä, joilla moraalिन voisi kulloisessakin tilanteessa aina lopullisesti selittää ja määrittää. Tällöin kysymys on moraalिन tieteellisestä selvittämisestä.

Tutkijoillakin on erilaisia näkemyksiä moraalista ja etiikasta. Riippumatta heidän henkilökohtaisista moraalisisistä käsityksistään he tekevät moraalिन historiallista, sosiologista ja psykologista tutkimusta hyvän ja pahan näkökulmasta. Se, mitä pidetään hyvänä ja pahana ja millä perusteella, nojaa viime kädessä maailman- ja elämänkatsomukseen.

Harvan mukaan länsimaissa on kolme maailman- ja elämänkatsomusta, jotka ratkaisevalla tavalla vaikuttavat moraalisiin käsityksiin; humanismi, kristinusko ja marxismi. Hänen mukaansa moraalिन määrittely on erittäin vaikeaa, kuten on uskonnon ja taiteenkin, kenties aivan mahdotonta. (Harva 1989, 50-51, 61.) Moraalia on lähestytty muidenkin näkemysten ja teorioiden kautta. Kukin lähestymistapa antaa oman ulottuvuuden moraalिन määrittelylle ja sisällölle.

Weinreich-Hasten (1982) mukaan valittavana on kaksi moraalिन määritelmää, joiden puitteissa moraalikehitystä voidaan tutkia. Normatiivisen eli suhteellisen määritelmän mukaan moraaliset toiminnot, arvot tai motiivit ovat suotavia tai oikeina pidettyjä siinä yhteiskunnassa, jossa ihmi-

nen elää. Tässä määritelmässä ollaan kiinnostuneita siitä, miten arvot siirretään sukupolvelta toiselle ja millä tavalla kasvavat yksilöt sisäistävät ne. Toista määritelmää nimitetään filosofiseksi. Sen pohjana on useiden filosofisten moraalin määritelmien yhteiset teemat, joita on kolme. Ensimmäinen on moraalisen ajattelun, toiminnan ja motiivien erottaminen toisistaan. Toinen on oletamus moraal sääntöjen ja -periaatteiden yleismaailmallisuudesta tai mahdollisuudesta tehdä ne sellaisiksi. Kolmantena yhteisenä teemana on oletus moraalisen kypsyyden tilasta. Yksilön ajatellaan kasvavan ainakin potentiaalisesti kykeneväksi sekä yhdistämään että luomaan uusia sääntöjä. Filosofisen määritelmän kannattajat ovat kiinnostuneita moraalisen ymmärtämisen kehittymisestä. Kognitiivisten teorioiden näkemys moraalista on lähinnä filosofisen määritelmän kaltainen. (Aho 1990, 3-5.)

Tässä tutkimuksessani pohdin moraalikehitystä ja moraalisia kysymyksiä lähinnä kognitiivisen lähestymistavan näkökulmasta. Lisäksi hyvin keskeisiä tekijöitä ovat toiminnallisten ja humanististen tekijöiden vaikutukset yksilön moraalisiin.

Moraalin yhteydessä puhutaan monenlaisista asioista, jotka ovat elämän peruskysymyksiä ja jotka tekevät moraalista keskeisen tekijän ihmisyydessä. Mikä on hyvää tai paha toiminnassa ja elämässä? Miten oikea ja väärä erotetaan? Kuinka suhtaudumme yleensä elämään ja mikä on elämän tarkoitus? Pohdittava on myös ihmisyyttä, elämäntapaa ja sen hallintaa, oikeudenmukaisuutta sekä velvollisuuden- ja vastuuntunnon pitämistä keskeisenä tärkeänä elämänohjeena. Turunen (1992, 186-187) kirjoittaa, että moraalisiin näyttää kuuluvan aina vaatimuksen momentti ja sisäisesti koettu vaatimus voidaan luonnehtia velvoittavaksi. Velvollisuudentunne voi olla hyvin sisäistynyt, jopa niin, että yksilö joutuu kohtaamaan itsesyytöksiä tai selittämään tekojaan. Lupauksen rikkominen tai huonosti tehty työ saattavat johtaa tällaisiin paineisiin. Velvollisuudentunne kuvaa ihmisen kypsyyttä. Moraalissa on siis kysymys asioiden sisäistämisestä ja niistä kiinni pitämisestä.

2.2.1 Vapauden ja kahleen näkökulma

Yhdestä näkökulmasta moraalien ymmärtämistä voisi lisätä kiteyttämällä ja tutkimalla sitä sanojen vapaus ja kahle kautta. Vapaus merkitsee, että moraalista ei ole ennakolta sidottu mihinkään siten, etteikö se voisi tarvittaessa muuttua. Sillä voidaan myös osoittaa muutoksen tarpeellisuuden olemassaoloa. Harva lainaa Erik Ahlmania ja toteaa ihmisen joutuvan niin tietämisessään kuin moraalissaankin olemaan itsensä varassa (Harva 1989, 60). Kahleeseen puolestaan sisältyy sekä yksilöllisen että joukkomoraalin olemassaoloa, mikä on luonteeltaan oman tuntoon sidottua. Se merkitsee taustalla olevaa tietoisuutta elämän rajoitteellisuudesta, sekä käytännön rajoja elämään. Yksilömoraali ja joukkomoraali eivät kumpikaan ole täysin muuttumattomia huolimatta niiden pysyvistä luonteista.

Moraalin kahleellisuutta voidaan tarkastella toisinkin, kuten Turunen tekee. Hänen mukaansa perustellusti voi väittää, että arvot ja ihanteet eivät oikeastaan rajoita ihmistä, vaan juuri luomalla arvioinnin edellytyksiä, vapauttavat häntä. Tästä näkökulmasta moraalikin on vapauttavaa. Yhteiskunnan kontrolloidessa monia toimintoja, niitäkään ei koeta vapautta rajoittavina, vaan pikemminkin päinvastoin. Hyvä esimerkki on liikenne ja liikennesäännöt. Liikennesääntöjen rajoitteet tosiasiasa lisäävät oikeudenmukaisuutta, turvallisuutta ja vapautta. (Turunen 1992, 203.) Tekoon näyttäisi löytyvän aina jokin näkökulma, joka tekee siitä jotenkin moraalisen. Tämä vahvistaa käsitystä moraalista ihmisen luomuksena.

2.2.2 Ympäristö suuntaajana

Yksilöllisen moraalien oikeudet ja saavutukset ansaitsevat tunnustuksen. Realistista on kuitenkin huomata, että yksilömoraalissa ei ole kysymyksessä moraalisuuden tavoitelluin suunta tai pääsuunta. Turunen (1992, 195–196) toteaa varsin yksiselitteisesti, ettei yksilö ole juurikaan moraalisesti ympäristöään parempi. Moraalisen näkökulmasta sosiaalinen todellisuus ansaitsee kunnioituksen. Yhteisö ja kulttuuri aiheuttavat yleensäkin nosteen ja näin ne auttavat yksilöä korkeatasoiseen moraaliseen käyttäytymiseen.

Yksilöllisen moraalien kehittyminen voidaan nähdä tärkeänä liikkeellä pitävänä voimana kohottamaan joukkomoraalisen tasoa. Yksilöllinen moraalinen ei siten kehity irrallaan joukkomoraalista, vaan on yhteydessä ympäristöönsä.

Moraalilla on yhteys tapoihin ja normeihin, mikä näkyy siinä, että puhutaan esimerkiksi työmoraaalista. Tarkoituksena on ilmaista, kuinka kyseiseen työhön pitää suhtautua. Ohjeiden vaatimuksellinen luonne tekee monet niistä moraaliksiksi. Samoin käyttäytymissääntöjen edellyttäminen ja vaatiminen muuttaa ne moraaliksiksi. Kun yksilö vaatii samaa itseltäänkin, hän kokee ne usein moraaliksiksi. Erityisen korkean moraalisen osoitukseksi katsotaan se, että ihminen on valmis itse sietämään vaivaa ja kärsimyksiä sen takia, että pyrkii edistämään inhimillistä hyvää, varsinkin toisten hyvää oman hyvän kustannuksella. (Turunen 1992, 184-185, 192.) Eräänlainen kärjekäs vastaväite olisi nykyinen käytäntö, jossa ei vaadita edes itseltä moraalista käyttäytymistä. Tällöin moraalisuus laskee.

Kuinka asiat ja huomiot pitäisi nähdä koulumaailman yhteydessä? Koulussa edellytetään edelleenkin sääntöjen noudattamista. Niiden vaatimuksellisen luonteen vuoksi ne ovat siis moraalisia. Näin koulussa

ilmaistaan, kuinka oppilaiden tulisi tehdä työnsä. On paljon oppilaita, jotka suoriutuvat koulutyöstään kunnialla, odotusten mukaisesti. Mutta sitten on oppilaita, varsinkin poikia, joille koulutyö ei maistu. Lisäksi kuvaan ovat tulleet oppilaiden vallattomuudet ja häiriköinnit. Mistä tällöin on kysymys? Yhtäältä kysymys on siitä, että kurin osuus on pienentynyt. Opettajien ei sallita tai opettajat eivät halua pitää tiukkaa kuria, jota joskus kouluissa on ollut. Lisäksi, kuten Turunenkin (1992, 194-185) toteaa, käyttäytymisestä tulee moraalista ja siten hyväksytyä vasta, kun käyttäytymissäntöjen toteuttamisesta pidetään käytännössä kiinni. Toisaalta kysymys on oppilaiden itsekurista ja itseltä vaatimisesta. Jos itseltä ei vaadita, niin moraalittomuus ja sen myötä käytösongelmat lisääntyvät. Näkökohtia ja tekijöitä ongelmiin ja häiriöihin kyllä löytyy. Yhtenä pohtimisen kohteena voi olla perheiden rakenne ja toisten huomioimisen kulttuuri. Kasvetaanko näissä olosuhteissa liian itsekäiksi?

2.2.3 Kokonaisuuden näkökulma

Yksi tärkeimmistä moraaliteoreetikoista R. M. Hare kirjassaan *Moral Thinking* (1981) sekä Timo Airaksinen kirjassaan *Moraalifilosofia* (1988) ovat pohtineet moraalialia määrittäviä piirteitä ja sen perimmäistä luonnetta muutamien ominaisuuksien kautta. Moraali määritellään usein inhimilliseksi toiminnaksi ja kielenkäytön muodoksi, joka on universaalialia eli yleistä, autonomista eli itsenäistä, preskriptiivistä eli kehoittavaa tai käskevää, sekä ylivertaista. Luettelon pitäisi sisältää moraalialin kannalta välttämättömiä piirteitä, jotka kaikki yhdessä muodostavat moraalialin olemassaolon riittävät ehdot. (Airaksinen 1988, 62.)

Moraalialiset periaatteet ovat universaaleja ja siten tiukasti yksilöitä sitovia. Tämän vuoksi emme voi ottaa yksittäisiä periaatteita irralleen käytettäväksi. Kysymyksessä on kokonaisuus. (Hare 1981, 91.) Airaksisen mukaan universaalialisuuden eli yleisyyden vaatimus tarkoittaa, että arvi-

oinnit eivät ole sidoksissa kehenkään erityiseen henkilöön tai hänen rooliinsa. Yleisen periaatteen tulee kattaa kaikki samanlaiset yksilöt ja heidän tilanteensa juuri samalla tavalla. Miehen ja naisen välille ei voida tässä suhteessa tehdä eroa mutta aikuisten ja lasten välille kylläkin. Lasten kypsyttömyys antaa tähän mahdollisuuden. Omaan toimintaan liittyvien periaatteiden ja sääntöjen on oltava yleisiä, ja niiden on sidottava kaikkia ihmisiä samalla tavalla. (Airaksinen 1992, 67-69.)

Näyttää sille, ettei tämän päivän vanhemmat eivätkä yleensääkään aikuiset jostakin syystä tee, edes ilmeisen tarpeen osoittaessa, eroa ainakaan oman lapsen ja aikuisen välille. Mistä tämä johtuu? Onko yleinen nuoruuden ihannoiti sokaissut aikuiset? Entäpä, jos entisaikojen vanhojen kunnioitus onkin kääntynyt pääläelleen? Yhdeksi esimerkiksi sopii vierailutilanne. Vieraita pyydetään kahvipöytään, lapset rientävät etunenässä. Ei aikaakaan, niin tarjoilulautanen on tyhjä. Lapset ovat aikuisten silmien alla syöneet ja murustelleet tarjottavat.

Yleisyydestään huolimatta moraaliiin sisältyy itsenäinen, autonominen näkökulma. Se kehittyy ja rakentuu yksilöittäin sosiaalisessa kontekstissa yhteiskuntaan. Airaksinen (1988, 71) tuo esille sen, ettei moraaliarvoja pidä sotkea muiden arvostelmien ja veloitteiden kanssa. Moraaliarvostelmia ei lopullisesti voida perustella muiden arvostelmien avulla. Moraalin katsotaan olevan eri asia kuin valtaan tai rahaan, biologiaan, taiteeseen ja uskontoon kuuluvat arvot ja veloitteet.

Moraalin preskriptiivisyydellä tarkoitetaan, että käytetty kieli ei pelkää kuvaa asioita, vaan ennen kaikkea kehottaa ja käskee tekemään ja toimimaan. Se kehottaa sitoutumaan johonkin ja vaatii kiittämään ja tuomitsemaan valintoja. Lisäksi preskriptiivinen kieli vaatii universalisointia ollakseen luonteeltaan moraalista. (Airaksinen 1988, 62-63, 77.) Preskriptiivisyys on ankara vaatimus. Nykyään sitoutuminen moraalisiin veloitteisiin ei ole suosittua lasten ja nuorten keskuudessa.

Neljännellä moraalii osatekijällä, ylivertaisuudella, on ominaisuus, jonka puitteissa yksilöllä on moraalisisissa asioissa valinnanvaraa. Valitta-

vaan kohdistuu ankarat moraalisuuden kriteerit, periaatteessahan sen on oltava valittavista kaikkein moraalisin. Virkkala (1998, 5) pitää moraalin yliveritaisuutta tavallaan yläkäsitteenä ihmisen muille arvoille. Airaksinen puolestaan tukeutuu Philippa Footiin, jonka mukaan moraalilla on jotenkin liityttävä ihmisen hyvinvointiin ja elämän päämääriin. Esimerkiksi maiskuttaminen on liian toisarvoinen asia, jotta se voisi kuulua aidon moraalipiiriin (Airaksinen 1988, 78). Hare (1981, 56) mukaan yliveritaisuus (engl. overriding) tarkoittaa jollekin periaatteelle tai preskriptiolle aina annettavaa etusijaa niiden joutuessa vastakkain toisten periaatteiden tai preskriptioiden kanssa.

Hare pohtii moraalialia lisäksi intuitiivisen ajattelun ja toisaalta kriittisen ajattelun tasolla. Intuitiivisella tasolla käyttäytyminen ja toiminta on suhteellisen nopeaa. Toimintaan ryhdytään ilman pitkiä moraalisia pohdintoja. Tällaisesta toiminnasta seuraa väistämättä ratkaisemattomia ongelmia ja vaikeuksia moraalisten periaatteiden kanssa, eikä näin ollen kysymyksessä ole kestävä moraalisen ajattelun pohja. Kriittinen taso puolestaan ratkaisee näitä ongelmia ja pitää moraaliset periaatteemme järjestyksessä. (Hare 1981, 52 - 53.) Lapset eivät kykene sellaiseen kriittiseen ajatteluun kuin aikuiset, mikä osaltaan selittää lasten alhaisemman moraalitason.

2.2.4 Teon näkökulma

Turunen pitää moraalialia yhtenä teon tärkeänä ulottuvuutena. Ihmisen toimintoja arvioidaan lähes kaiken aikaa moraaliselta kannalta. Tämä on usein refleksinomaista ja koskee sekä omia että toisten tekoja. Näin ihmisen tekoon liittyy moraalinen näkökulma. Moraali on siis osa teon ainesta. Käytännön tilanteissa asioista ja tekojen seurauksista tiedetään useimmiten riittävästi, mutta on tilanteita, jolloin yksilö ei tiedä, seuraako toiminnasta hyvää vai pahaa. (Turunen 1992, 181, 207.) Moraali on lujasti sidoksissa yhteiskuntaan ja siihen ympäristöön, jossa

elämme. Siksi se on uskottavaa ja antaa meille varman pohjan, johon käyttäytymisemme eri tilanteissa perustuu. Toisaalta meissä on sisäistettynä oikein tekemisen taju. Jos huomaamme sosiaalisessa käyttäytymismallissamme virheen, niin korjaamisen mekanismi alkaa toimia sisimmässämme.

Toisaalta on tärkeätä huomata, että antaako kasvatus ja kulttuuri ihmisen tarpeille vain sivistyneen muodon? Käyttäytymiseen vaikuttavat narsistiset saavuttamisen paineet. Siinä näkyvät ajatukset ja tunteet, joita on sekä alhaisia että yleviä. Alemmat, jotka ovat joiltain osin todellisempia, paljastuvat vasta yksilön joutuessa uhatuksi. Täten kasvatuksen yhtenä tehtävänä on kehittää ihmisten moraalialia ja arvotietoisuutta. Moraali kesyttää ihmisen. (Turunen 1992, 215-216.) Näiden asioiden takia olisi tärkeää lasten turvallisen kehityksen ja oikeaan ohjautuvuuden vuoksi saada heidät turvalliseen kasvuympäristöön. Esimerkiksi väkivaltaiset ja pornahtavat ohjelmat eivät kuulu tähän ympäristöön.

Turunen (1992, 183, 208) luonnehtii moraalista riippumattomuutta ihmisessä esiintyvänä pyrkimyksenä toimia oikein sosiaalisista tavoista ja paineista huolimatta. Tämä onkin tärkeä ominaisuus, sillä ihmisillä on myös psyykkisiä ja sosiaalisia syitä, joiden vuoksi omaa toimintaa on vaikea tarkastella. Itsensä syyllistäminen on vaikeaa.

Kiihkeitilanteissa toisen moraalialia yritetään monesti osoittaa huonommaksi kuin oma, mikä todistaa sitä, että moraalialia koetaan ihmisen arvon mitaksi. Ajattelemme helposti, että jos joku on meitä vastaan, hänellä on huono moraalialia. Moraalialia liittyy monenlaisia tunteita kuten mm. häpeää, syyllisyyttä, vihaa ja pelkoa. Monet niistä esiintyvät muissakin yhteyksissä, mutta syyllisyys ja paheksunta liittyvät läheisesti moraalialia. Tällöin toimia arvioidaan oikean ja väärän ulottuvuuksilla. Moraalialia ei voi samaistaa tunteisiin, mutta sillä on voimakas ominaisuus liikuttaa tunteita. Tämä tekee vaikeaksi sen osoittamisen, mihin moraalialia lopulta perustuu. (Turunen 1992, 208-209.)

Teko on moraalisesti oikea, jos se on tekijänsä mielestä oikein. Se on lähinnä idea, johon suuntaudutaan. (Turunen 1992, 183). Ongelma on kuinka pitäisi toimia, kun rehellisyydestä seuraa ikävyyksiä, kun sitä vastoin moraaliset vääryyden seuraukset tuottavat myönteisyyttä. Siihen sisältyy velvoittavuutta esimerkiksi rehellisyyteen ja toisaalta siihen kuuluu yhteys todellisuuteen. Tämä ristiriita ja jännite on moraalisesti oikeaa. Moraalisesti oikea on avoin ja ratkaistaan uudelleen eri elämäntilanteissa.

Moraalista absolutismia ei voida vaatia ihmiseltä. On hyvä, että moraalin kohdalla riittää, kun toimii oikeudenmukaisuuden tunteen pohjalta. Vanhemmille ja opettajille ilmaantuu usein ajan myötä koetinkiviä. Lapset ja varsinkin nuoret kyseenalaistavat helposti vanhat tavat. Siinä keitoksessa menevät niin säännöt, normit kuin moraaliarvotkin. Ihmiset tekevät virheitä, mutta yksilön moraalilla on korjautumisen kyky. Jos korjaantumista ei tapahdu, tilanne on kokonaan uusi. Tällaista tekoa tai moraalialia ei voida pitää oikeana, vaikka se tekijän mielestä sitä olisikin. Muutokset ovat hyväksyttäviä vasta, kun niistä tulee enemmistön hyväksymiä. Nuorten keskuudessa on nykyisin pieniä, mutta näkyviä ryhmittymiä, joiden moraalial, jos siitä yleensä tässä yhteydessä voi puhua, on täysin epätotunnaista. Kysymyksessä eivät ole koetut tai totut elämäntilanteet. Näissä tilanteissa vastuulliset ihmiset eivät saisi jäädä välinpitämättömäksi.

2.2.5 Narsismin vaikutus yksilön moraalialin

Ihmiset arvioivat elämää ja todellisuutta hyvän näkökulmasta. Suuntautuminen hyvään on luontaista. Tosin hyvän määrittäminen on vaikeaa ja lopullinen määrittämys mahdotonta. Hyvän arvon ilmentymistä moraalial on yksi keskeisistä tekijöistä. (Turunen 1992, 46-47.) Moraalial vaikuttaa elämään asennoitumisessa. Ihminen ottaa ajatuksilleen, päämäärilleen ja toiminnalleen jonkun tietyn, moraalialin ohjaaman suunnan.

Ympäristö voi palkita tai ainakin jättää rankaisematta sovinnaisesta käytöksestä. Näin on selvää, että yksilön toiminnan motiivit eivät ole vain moraalisia. Psykologinen mielenkiinto on yksilön narsistisissa tarpeissa. Narsismiin liittyy tiedostamatonta ja vaistomaista toimintaa ja niitä arvostuksia, joita yhteisössä elää ja jotka yksilö on sisäistänyt. Yksilölle on luontaista ajatella ja toimia omaa etuaan tavoitellen. Toiminnan varsinaisena tavoitteena ei ole moraalit, vaan itsekkäät tavoitteet. Hän pyrkii toimimaan hyväksyttävästi ja näin moraaliset paineet toimivat itse asiassa yksilön omien tarpeiden kautta. Tällöin narsismi saattaa jopa kohottaa yksilön moraalit. Tyydyttääkseen narsistisia vaatimuksiaan huomioon on otettava vallitseva moraalit ja näin käyttäytymisestäkin tulee moraalit. Toisaalta narsistiset tekijät voivat vaikuttaa hyvin ristiriitaisesti. Pahimmassa tapauksessa, narsistisen yksilön tavoitellessa vain sosiaalisia palkkioita, moraalisuus ei enää toteudukaan ja yksilö tekee pahojakin rikkeitä. (Turunen 1992, 197-199.) Ihmisyyteen liittyy sosiaalisuus samoin kuin moraalisuuskin, mutta toisaalta yksilöt ovat itsekkäitä. Ihmiset eivät toimi moraalit suhteen siten, että koko ajan ajattelisivat ja tarkkailisivat, onko tämä ja tämä moraalitesti oikein. Moraalit on pikemminkin elämässä taustalla, josta se ohjeellistaa toimintaa ja elämää. Tämän seurauksena yksilön käytös on vaihtelevan moraalit. Jatkuvaan täydelliseen moraalituteen ei päästä, koska elämän kirjavuutta ja siten myös moraalit voi tarkastella monelta taholta. Aina jostakin päin sanomista löytyy.

Wahlströmin (1992, 154) mukaan moraalitisuuden käsitteessä on oikeastaan kysymys sellaisten tiettyjen ilmiöiden yleistyksestä, jotka nostavat esille moraalit tunteita. Teot arvioidaan hyväksi tai huonoiksi niillä perusteilla, minkälaisia tunteita ne herättävät. Moraaliten käsitysten perustana viime kädessä on tunne, pidätkö jostakin vai en.

2.2.6 Joukkomoraali ja refleктоiva moraalі

Tarkasteltaessa moraalіn yleispätevyyttä on erotettava moraalіn kaksi ilmenemistyyppiä. W. Frankena nimittää joukkomoraalіksi sitä, joka on ei-rationaalista ja totunnaista sekä refleктоivaksi moraalіksi sitä, joka on persoonallista ja rationaalista. Joukkomoraalіsta on kyse silloin, kun yhteiskunta on käytännöllisesti katsoen yksimielinen käyttäytymistapojen oikeellisuudesta. Tällaista moraalіsuutta esiintyy nimenomaan primitiivisissä yhteiskunnissa. Moraalі perustuu traditioon jolloin uusi sukupolvi omaksuu sen edelliseltä, kyselemättä enempiä sen oikeellisuudesta. Tällaista moraalіa kutsutaan myös kollektiiviseksi moraalіksi. Refleктоivasta moraalіsta on kyse, kun joku yksilö alkaa miettiä, onko perinteinen käyttäytyminen oikeaa ja tulee tulokseen, ettei asia ole näin. Tämän ääriseuraamuksina voi olla yksilön eliminointi tai toisaalta yhteisöön kehittyvä uusi moraalі. Harva kutsuu refleктоivaa moraalіa individuaaliseksi. (Harva 1989, 32-33.)

Kollektiivisella moraalіlla on selvä sosiaalinen, yhteiskuntaa säilyttävä funktio. Moraalіlla on yhteisiä piirteitä kaikissa yhteiskunnissa. Esimerkiksi ainoatakaan yhteiskuntaa ei tunneta, jossa kaikki lapset jätettäisiin heitteille, tai valehteleminen nähtäisiin velvollisuutena. Moraalіisia variaatioita kuitenkin ilmenee, johtuen yhteiskuntien erilaisista elämänolosuhteista. Heimo, jolla on niukat ravintovarats, ja joka on vihollisheimojen uhkaama, hyväksyy heikkojen lasten heitteillejätön säilyäkseen olemassaolon taistelussa. Moraalі muuttuu silloin, kun yhteiskunnan olemassaolon ehdot muuttuvat olennaisesti. (Harva 1989, 33-34.) Kollektiivisella moraalіlla on yhteys sosiaaliseen yhteiskuntaelämään, jossa päätöksiä tehdään demokraattisesti. Suomessa on puhuttu konsensusesta, jossa puolueet ja monet muut intressitahot hyvin pitkälle puhaltavat yhteen hiileen. Seurauksena on ollut monien asioiden tasapäistyminen, mitä on syytetty yksilöitä ajatellen toisaalta huonoksi kehitykseksi.

Individuaalisen moraalin syvimpänä pontimena voi olla ihmisen itsensä todellistaminen. Ihmisenä olemisen pitää olla tulemista, kehittymistä ja kasvamista. 'Tule siksi mikä olet' (genoi hoios essi). Tämän Pindaroksen lauseen monet eetikot ovat selittäneet korkeimmaksi moraalinormiksi ja pitäneet sitä yleispätevänä. Itsensä todellistaminen on usein asetettu myös korkeimmaksi kasvatustavoitteeksi. Kasvatuskäytännössä asia ei kuitenkaan ole yksiselitteinen ja helppo. Esimerkiksi puhumaan opitaan sitä kieltä, jota yhteiskunnassa puhutaan. Minkälainen yksilöstä tulee muissa suhteissa riippuu paljon yhteisön kollektiivisesta moraalista. Jos yksilö ei hyväksy kollektiivista moraalista, hän voi hylätä sen jyrkästikin ja luoda individuaalisen moraalin. Tällaisten moraalisesti lahjakkaiden yksilöiden toimesta myös kollektiivinen moraalitilanne kehittyy. Individuaalinen moraalitilanne voi olla hyvinkin moninaista, koska toisin kuin kollektiivisella moraalilla, sillä ei ole objektiivisia ehtoja. Esimerkiksi joku pitää jopa velvollisuutenaan siittää rajattomasti lapsia, kun joku toinen on täysin seksuaalisesti pidättäytynyt. (Harva 1989, 34-35.)

Yksilöllisyyttä, positiivisena ilmiönä, on alettu hyvinkin laajasti korostaa viime aikoina. Älykkäisiin lapsiin kiinnitetään huomiota. Talouselämä ja etenkin tekninen kehitys vaatii matemaattisesti lahjakkaiden yksilöiden suunnistautumista teknisille ja tietojenkäsittelyalustoille. Näissä vaatimuksissa ei olla kiinnostuneita yksilön henkisestä tai sosiaalisesta, puhumattakaan moraalista kehityksestä. Nyt voikin perustellusti kysyä, todellistaako yksilö tällöin itsensä ja saavuttaa korkean moraalitilanteen? Tuuleeko ihminen tällöin siksi, mitä hän on? Jos vastaus on kielteinen, niin tällöin voidaan todeta Pindaroksen lausuman korkeimman moraalinormin jäävän toteutumatta.

Turusen mukaan yksilöllisessä moraalissa ei voine olla kyse mielivaltaista. Kyse on yksilön oikeudesta toiseen, ehkä parempaan moraalitilanteeseen mitä yhteisössä noudatetaan. Epämoraaliseksi saatetaan katsoa se, jos yksilö ei jostakin syystä toimi siten minkä näkee oikeaksi. Täten oman moraalitilanteen oivallisuuden noudattaminen nähdään moraalitilanteena velvollisuutena. Kehityksenä on ollut, että jatkuvasti kuljetaan yksilöllisten rat-

kaisujen suuntaan. Näin ollen on olennaista, että erilaisuutta siedetään suvaitsevuuden ja keskinäisen kunnioituksen näkökulmasta. Uudella moraalilla, uusilla ihanteilla, on usein sosiaalinen tilaus yhteiskunnan muun kehityksen sitä vaatiessa. (Turunen 1992, 213-215.) Tällainen totuus tekee moraalista pitkälle ihmisen tuotteen. Itse asiassa näin on ajateltu kautta aikain. Turunen toteaa, että ihmistä on pidetty kaiken moraalin lähtökohtana, senkin mikä pohjautuu uskontoon (Turunen 1992, 214).

Lopulta

Mistä lopulta moraalissa on kyse? Mikä on sen alkuperä? Kun syvästi asioita pohtii, niin tuntuu, että lopulta moraalin alkuperäistä, aitoa lähdettä, ei olekaan. Tai sitten tulee tulokseen, että se on joko ihminen tai uskonto. Ihmisten kyseessä ollessa mitään selittämätöntä, ylikuonnollista moraalin alkuperää ei ole. Moraali on vain inhimillisen toiminnan tuotosta. Uskonnon kohdalla mietteet jakautuvat. Maailmassa on monia uskontoja ja niissäkin ihmiset vaikuttavat enemmän tai vähemmän. Ehkä puhtain moraalisuuden alku löytyy sellaisesta uskonnosta, joka on puhdas ihmisestä, kirjoituksista, selityksistä - kaikesta. Jos tältä pohjalta lähtee nykypäivän moraalituttuun, niin se on todella ihmisen aikaansaama. Sinänsä tämä ei tee siitä hyvää tai pahaa. Ehkä moraalin takana on lopulta se, että ihminen lajina ei pysty täydelliseen moraalisiin ja sen vuoksi on olemassa erilaisia inhimillisiä moraalien muotoja.

Turunen (1992, 220) kiteyttää moraalien vastuullisuudeksi. Miten ihminen voi lopulta olla vastuullinen ja kenelle? Tähän kiteytyy itse asiassa koko moraalien ongelma. Yksinkertaisinta on ajatella, että yksilö on vastuussa yhteisölle tai yhteiskunnalle. Tämän lisäksi omatunto ja katumus näyttävät viittaavan johonkin sisäiseen vastuun tunteeseen.

2.2.7 Eettisyys

Moraalin yhteydessä etiikalla on keskeinen merkitys. Moraali ja etiikka sanat sotketaan helposti, eikä se olekaan mikään ihme. Tulemmehan ymmärretyksi sanommepa jonkun asian olevan väärin eettisesti tai moraalisesti. Airaksinen käyttää lahjusten ottoa esimerkkinä selvittäessään moraalisuuden ja eettisyyden sisältöjä. Hän toteaa lahjusten ottamisen olevan yhteiskunnallisen ongelman, koska niiden ottaminen on moraalisesti väärin. Sen sijaan lahjukset eivät ole eettinen ongelma, koska tiedämme, ettei lahjuksia saa ottaa. Tietäminen ja tietämättömyys onkin pidettävä tarkasti erillään ratkottaessa eettisiä ja moraalisia ongelmia. Olemassa on kahdenlaisia ongelmia. On niitä, jotka johtuvat siitä, että emme tiedä, mikä on oikein ja niitä, jotka johtuvat siitä, ettemme tee oikein, vaikka tiedämmekin kuinka olisi tehtävä. Etiikka ei ole ohjeiden antaja vaan se rakentaa moraalin teoriaa (Airaksinen 1998, 17, 59). Ja niin rautalangasta vääntämiseltä kuin se tuntuukin, niin yksinkertaisuudessaan moraalin voidaan sanoa olevan käytäntöä ja etiikan teoriaa.

Moraalia ja etiikkaa voi lähestyä sellaisesta katsantokannasta, että moraali on elämässä näkyvää ja etiikka on saman asian elämässä näkymätön puoli. Samoin kuin maailman- ja elämänkatsomukset ovat taustalla olevaa elämän näkymätöntä teoriaa, itse politiikka on käytäntöä ja elämää itseään.

Etiikka ja moraali peilautuvat opettajan työhön. Opettajan ammattietikassa keskeistä on tasapuolisuus, oppimaan kannustaminen sekä oppilaiden hyvinvointi ja heistä huolehtiminen. Myös opettaja joutuu kohtaamaan työssään ammattieettisiä ongelmia. Kuinka esimerkiksi pitää suhtautua asiaan, kun yhteiskunnassa viriää tarve lasten iltapäiväkerhoista koulujen yhteydessä? Osallistuuko opettaja siihen harrastusluonteisesti, vai kieltäytyykö tehtävästä jyrkästi?

Moraaliarvostusten kohdistuminen

Mihin moraaliarvostuksen pitäisi kohdistua? Eetikot kiistelevät jatkuvasti siitä, kohdistuuko se tekoon, teon motiiviin vai teon seurauksiin. Lakietiikan mukaan arvostuksen objektina on teko. Sen mukaan teko on hyväksyttävä, jos se on moraalilain mukainen. Teon tarkoituksella, eikä motiivilla ole tällöin merkitystä. Mielenlaatuetiikan mukaan arvostus kohdistuu ihmisen tarkoitukseen, motivaatioon. Tällöin ratkaisevaa on, että ihmisen tarkoitus on hyvä ja motiivi jalo. Tällöin hän ansaitsee kiitosta, vaikka tulikin aiheuttaneeksi pahaa. Seuraus- eli teologisen etiikan mukaan moraaliarvostus perustuu siihen, mitä seurauksia teolla on. (Harva 1989, 57.)

Turusen mukaan erityisen tärkeinä on pidetty teon motiiveja. Jos teko on tehty hyvässä tarkoituksessa, se on moraalisesti oikein. Motiivien yhteydessä on huomattava, että ihmisellä ei ole vain hyviä tarkoituksia. Ihmisessä vaikuttavat monenlaiset tekijät. Mikä vaikutus on esimerkiksi tiedostamattomilla motiiveilla? Psykodynaamisen tiedon avulla ymmärretään, että tällaisilla motiiveilla on usein keskeinen vaikutus yksilön toimintaan. Tämän inhimillisen puolen myöntäminen merkitsee nimenomaan, että yksilö pyrkii moraalisesti oikeaan. (Turunen 1992, 196-197, 204.) Von Wrightin ja Niemelän mukaan 7-vuotiaat korostavat teon seurausten tärkeyttä, mutta näitä vanhemmat ottavat arvioinneissaan huomioon tekijän motiivit (Aho 1990, 40). Käytännön koulutyötä ja luokkatilanteita ajatellen tällaisella erittelyllä ei juurikaan ole merkitystä. Opettajilla on paljon työtä, jossa heidän on oltava jatkuvasti valppaana. Koulussa arvioinnit kohdistuvat nimenomaan tekoon ja sen seurauksiin. Onko niinkin, että arkisessa aherruksessa motiivien pohtiminen ei tule ensimmäisenä mieleen, vai eikö se ole edes tarpeellista? Ehkä koulussa luetaan tilanteissa lakia. Teon motiivien arvioinnin tullessa kyseenalaisuuteen tilanteeseen johtanut teko olisi jo pahempi, koska hyvien tekojen yhteydessä motiivit eivät nouse päällimmäisiksi.

Koulua ja oppilasta ajatellen tilanne ei ole hyvä. Näin menetellen oppilaan moraalien kehittymisen kannalta jää tapahtumien oleellisin puoli selvittämättä. Kohlbergilaisittainhan oppilaan pitäisi selvittää, mitä syitä hän näkee tekonsa vääryyteen ja mikä on oikeudenmukaista toimintaa (ks. luku 3.2).

2.2.8 Moraalitajunta

Harvan mukaan moraalitajunta on yksi etiikan tutkimuskohde. Siihen liittyvät sellaiset ilmiöt kuin omatunto, syyllisyydentunto sekä hyväksyvät ja paheksuvat tunteet. Vaikeudeksi hän näkee sen, kuinka moraalitajunnan ilmiöt on erotettavissa muista tajunnan ilmiöistä. Moraalitajunnan luonteen hän ilmaisee kuvaavasti moraalisiksi aistiksi. Esimerkiksi makuarvion perusteella hedelmästä voidaan sanoa heti onko se hyvän vai pahan makuinen. Samoin moraalista ilmoittaa onko jokin teko hyvä vai paha. Moraalitajunnan ytimenä ovat tunteet. Sen mukaan, minkälaisia tunteita teot herättävät meissä, leimaamme ne hyväiksi tai pahoiksi. Kaikki tunteet eivät ole moraalisia. Vain pyyteettömät ja puolueettomat tunteet ovat moraalisia. Tunne on pyyteetön silloin, jos sen herättää teko huolimatta siitä kohdistuuko se minuun, ystäviin vai vihamiehiin. Puolueeton tunne on silloin, jos se viriää siitä riippumatta, onko teon suorittaja ystäväni vai vihamieheni. (Harva 1989, 18-19.) Arvostamme yleensä ihmistä, jolla on korkea moraalitajunta. Tiedämme hänen toimivan eettisesti oikein kulloisessakin tilanteessa. Lapsille lähipiiri, sen luonto, eläimet ja ihmiset ovat tärkeitä. Tässä kontekstissa he kykenevät havainnoimaan kanssaihminen eettisyyttä tekemällä huomioita heidän suhtautumisestaan mm. eläimiin. Annetaanko eläimille niille kuuluva arvo ja toimitaanko näin eettisesti oikein?

Miten voi erottaa hyvän ja pahan? Tästä ovat moraaliset opettajat antaneet neuvojaan jo vuosituhansien ajan. Kultainen sääntö on yksi näistä neuvoista: 'Mitä tahdotte ihmisten tekevän teille, tehkää se ensin heille.' Tämä normi kohdistuu moraalien subjektin. Hänen on itse päätettävä

vä, mitkä teot ovat hyviä tai pahoja. Tällaisen moraalin normit kehottavat olemaan erottelematta minää ja sinää. Muilta ei saa vaatia sellaista mitä itse ei noudata. Jos vaatii toisilta totuudenmukaisuutta, niin itsekin on puhuttava totta. (Harva 1989, 52 - 53.) Tänä päivänä koulumaailma on voimakkaasti profiloitumassa yksilöllisten opetussuunnitelmien ja yleensäkin uudenlaisten arvostuksien mukaan. Näiden hyvien asioiden toisella puolen on toinen todellisuus, jota ei sovi unohtaa. Esimerkiksi puhuttaessa älykkäiden oppilaiden turhautumisesta nopeiden suoritus-ten jälkeen unohdetaan tällöin ne muut alueet ja ulottuvuudet, joilla myöskin kyvykkyyttänsä voi esittää. Eräs todella hyödyllinen alue olisi juuri kultaisen säännön noudattaminen.

Oppilaille, kuten muillekin, haasteita moraalın saralla riittää. Kantin etiikan keskeinen pyrkimys on vapauttaa ihminen minä harhaisesta ah- taudestaan. Kantin kategorisen imperatiivin mukaisesti toimi niin, että voit tahtoa toimintasi maksimin tulevan yleispäteväksi laiksi. Tämä mer- kitsee sitä, että jos minulla on halu rikkoa itselleni epäedullinen lupaus, minun on kysyttävä, haluanko epäedullisten lupaus-ten rikkomisen tule- van yleispäteväksi laiksi. Tekoja pitää punnita muissakin yhteyksissään kuin vain omasta näkökulmasta. (Harva 1989, 54.) Aikuisille tällaiset eettiset pohdinnat ja käytännön ratkaisujen tekeminen niiden mukai- sesti pitäisi olla vaivatonta. Lasten kohdalla tilanne on hieman toinen. Ikä ja kognitiivinen valmius ovat vielä kehitysvaiheissaan ja asettavat omat rajoituksensa eettisille pohdinnoille. Myös lähipiirillä ja ympäris- töllä on vaikutuksensa. Jos vanhempien elämä on Kantin ohjeen mu- kainen, niin lapset kasvavat otollisessa maaperässä.

2.3 Draaman monet kasvot

Draamakäsitteistön moninaisuus

Draamaan, teatteriin ja ilmaisuun liittyvä käsitteistö on moninainen ja sekava. Käsitteitä myös ilmaistaan eri yhteyksissä samaa tarkoittavina termeinä. Puhutaan draamasta, ilmaisusta, näyttelemisestä, pedagogisesta draamasta, draamapedagogiikasta ja monista näihin liittyvistä johdannaistermeistä kuten ilmaisukasvatus ja ilmaisutaito. Tämä johtuu lähinnä siitä, että alkuperäistä englanninkielistä terminologiaa on ongelmallista sanatarkasti kääntää suomen kielelle. Alan brittiläisillä teoreetikoilla ja ammattilaisilla on ollut suuri vaikutus, ei vain terminologiaan, vaan koko draaman kenttään Suomessakin. Käytännön työssä terminologian ongelmasta ei liene suurta haittaa. Ongelma koskee lähinnä tieteen tekijöitä ja eksaktisuuteen pyrkiviä.

Brian Way erottaa teatterin ja draaman toisistaan. Hän ei painota draamaa teatterimuotona, vaan persoonallisuuden kehittymistä draaman avulla. Persoonallisuus kehittyy, kun yksilöllinen minä pääsee draaman avulla vapautumaan. Pedagoginen draama eroaa teatteridraamasta siten, että siinä on keskeistä osallistujien kokemukset ja eläytyminen toiminnan kautta ilman ulkopuolista seurantaa. Draamaa voidaan kutsua pedagogiseksi draamaksi, kun yleisöä ei ole, vaan jokainen on osallistuja. Teatterin tekeminen sopii joillekin yksilöille, kun taas draama sopii kaikille. (Way 1976, 14-15, 19-20.) Lausumallaan Way painottaa draaman opetuksellisia mahdollisuuksia.

Koulumaailmaa ajatellen käsitteistöstä voisi tarkemmin tutkia draamapedagogiikan sisältöä ja merkitystä oppimistapahtumassa. Oppimistapahtumassa draamaa voidaan käyttää välineenä. Tällöin tekemällä oppiminen, kokeminen ja havainnointi luovat mahdollisuuden laajapohjaiselle oppimiselle.

Tässä tutkimuksessa tarkoitan termillä pedagoginen draama kasvatus- ja opetustoimintaa, jossa on mukana teatterin keinoja. Näen pedagogisen draaman keskeisenä tavoitteena kriittisen ja rakentavan ajattelun, ongelmanratkaisun, vertailun, tulkitsemisen, arvioinnin ja erottelun taitojen kehittymisen sekä tunteiden käsittelyn.

Draaman keskeiset tavoitteet soveltuvat myös moraalisuuden tarkasteluun. Esimerkiksi ajattelu- ja ongelmanratkaisutaito liittyvät yksilön kognitiiviseen kehittymiseen, joka on yksilön moraalisuuden kehittymisen tärkeä tekijä. (vrt. luku 3.5)

2.3.1 Draama

Eurooppalaisen draaman juuret nähdään yleensä vanhassa kreikkalaisessa teatterissa. Draama sanana on peräisin kreikankielisestä toimintaa tarkoittavasta sanasta 'drao'. Esslin (1980, 16) mukaan draama merkitsee kreikan kielessä mimeettistä toimintaa. Nyysösen (1995, 201) mukaan draama sana tarkoitti Kreikassa näytelmää, jolla oli kasvatuksellinen, kulttuurinen ja viihdyttävä merkitys yhteiskunnassa. Se oli tavoitteellista toimintaa avata ajatusten maailmaa.

Draama prosessina

Draama edellyttää siihen kuuluvien pelisääntöjen tuntemista. Säännöt voivat olla sanattomiakin, osallistujien välillä jo ennestään olevia. Kysymys on myös tavasta suhtautua kanssaihmiisi. (Neelands 1984, 27.) Draama on oppimistapahtuma, jossa on mahdollisuus oppia toisilta. Se tarkoittaa oppimista itsestä toisten välityksellä. (Neelands 1992a, 79.)

O'Neill ja Lambert (1991, 15-16) toteavat draaman olevan oppimisprosessin, jonka voisi sisällyttää virallisesti koulun opetussuunnitelmaan.

He näkevät draaman toimintana, joka voisi edistää oppilaiden kriittistä ajattelua, kysymistä, vertailua, ongelmanratkaisua ja yleensä oppimisvalmiuksia.

Needlandsin mallissa oppiminen etenee syklisesti. Lähtökohtana on teatterin ja draaman keinot. Prosessi lähtee oppijan aikaisemmista kokemuksista, joita syvennetään lähdemateriaalin avulla. Oppiminen tapahtuu keksintöjen, oivallusten ja mielikuvien kautta. Loppukeskustelussa pohditaan, mitä draamatyöskentelyssä on opittu. (Needlands 1992a, 70.) Draama on olennainen osa inhimillistä kanssakäymistä. Käyttäytyminen erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa oikeassakin elämässä on tavallaan draaman tekemistä. Yhteiset sosiaaliset säännöt antavat tapahtumille merkityksen. (vrt. Bolton 1992, 26). Draama on luonteeltaan kollektiivista ja sosiaalista oppimista (vrt. Rasmussen 1991). Draama on dialogiaa ihmisten välillä, tapa osallistua keskusteluihin, jotka voivat johtaa uusiin oivalluksiin.

Prosessin luonteinen draama on toimintaa, jossa korostetaan yksilön aktiivisuutta, ongelmanratkaisukyvyyn kehittymistä, yhteistyötaitojen harjoittamista ja tekemällä oppimista (learning by doing) (vrt. Heikkinen 1994, 53).

Tutkimuksessani draama on prosessi, johon osallistujat liittyvät kokonaisvaltaisesti tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden kautta. Draamaprosessiin vaikuttaa jokaisen omat kokemukset sekä halu ja kyky toimia yhdessä toisten kanssa. Prosessin kautta on mahdollisuus tehdä havaintoja lasten arvoista ja asenteista sekä yleensä moraaliin liittyvistä tapahtumista.

Draaman asema koulun kasvatuksessa

Draamaa voidaan tarkastella monenlaisesta näkökulmasta ja lähtökohdista käsin. Useimmiten draama liitetään nimenomaan teatteriin, mikä onkin aivan luonnollista. Draama on kuitenkin laajempimerkityksellinen, sisältäen mm. draaman opetusmenetelmänä. Englantilainen David Hornbrookin (1994, 3-9) mielestä draama ei ole vain teatterikokemusta tai luokkahuonedraamaa, se on tapa käydä dramaattisia keskusteluja, joista saattaa kehittyä uusia oivalluksia. Hän varoittaa rajaamasta draamaa liian kapealle alueelle ja näkee sen laajemman kulttuurikeskustelun yhtenä osana. Draama kuuluu osana arkiseen elämään mm. television, eduskunnan ja oikeuden istuntojen sekä luokkahuoneen tapahtumien kautta.

Myös englantilainen Gavin Bolton liittää draaman arkipäivään. Hän pitää draamaa olennaisena osana inhimillistä kanssakäymistä. Draama tehdään elämässä, käyttäytymällä eri tavoin erilaisissa sosiaalisissa yhteyksissä. (Bolton 1992, 2.) Jonathan Neelands puolestaan sanoo draaman olevan kulttuurista traditiota, joka on ollut olemassa kaikissa sivilisaatioissa kautta historian (Neelands 1992b, 4).

Oppimisen ja oppilaiden kannalta on keskeistä pohtia sitä, onko draama koulussa oppiaine- vai oppilaskeskeistä? Oppiainekeskeisyys tarkoittaisi draamalla olevan opetussuunnitelmassa oman oppiaineen aseman, jolloin sen arvostus ja merkitys kasvaisi.

Integroimalla draamaa toisiin oppiaineisiin etuna on, että kyseiset oppiaineet saavat draamasta parhaimmassa tapauksessa oivan lisävälilinen. Omana oppiaineenaan draamalla olisi kuitenkin vieläkin paremmat mahdollisuudet toimia oppilaan eduksi. Draamassa tai ilmaisutaidossa, mitä nimeä käytettäisiinkään, oppilailla on mahdollisuus aktiiviseen ja luovaan sekä rajoja avaavaan oppimiseen. Draamaan ei sisälly panttäämismentaliteettia. Oppimista leimaa pikemminkin ajattelu, luovuus ja kokonaisvaltaisuus.

Mikäli draamalle halutaan oman oppiaineen identiteetti, on pohdittava sitä, minkälainen kulttuurikäsitys on sen pohjalla (Kuuluvainen 1994, 10). Hornbrook (1991, 4, 7, 11) tähdentää draaman olevan nimenomaan taidetta ja siten sillä ei saisi olla tavoitteita itsensä ulkopuolella. Teatterin tekemisen taitoja olisi harjoitettava draamaopetuksen kautta. Draama on esittävää taidetta, siksi sen tulisi olla oma oppiaineensa koulussa muiden taideaineiden joukossa. Boltonilla (1992, 12-13, 25) on varauksellisempi kanta asiaan. Hän haluaa tehdä selvän eron draamalle koulutyössä ja esittävässä teatterissa. Ainoastaan isompien lasten kohdalla hän hyväksyy esittävän draaman osittain. Tärkeänä hän pitää tässä yhteydessä elämystä, ei elämän kopiointia.

Teoreetikkojen kannat eroavat draaman sisältö- ja aluekysymyksissä. Erilaiset näkökulmat sinänsä ovat hyviä ja avartavia draaman kehitykselle ja käyttömahdollisuuksille. Erityisen hyvää tämä on draamapedagogiikkaa ajatellen. Aivan selvästi draaman voi nähdä välineellisenä toimintana. Sen avulla on mahdollisuus käydä läpi sellaisiakin asioita ja tilanteita, joita todellisessa elämässä ei halua toteuttaa. Voisi ajatella, että kuvitteellisuuden kautta haetaan erilaisia mahdollisuuksia ja rajoja. Draama kehittää kaikenlaisia tuntemuksia. Myös moraalialueita ajatellen se on hyvä kehittämisväline, koska se antaa mahdollisuuden oppilaille kokeilla erilaisia käyttäytymismalleja opettavaisessa ja kontrolloidussa ympäristössä.

Tässä tutkimuksessa käsittelen draamaa integroituna muuhun koulutyöhön. Nimenomaan ala-asteen oppilaita ajatellen draaman käyttö koulutyössä yhdistettynä kulloinkin sopiviin tilanteisiin on turvallista. Toiminnan kautta, draaman avulla, voidaan päästä ymmärtävään oppimiseen. Haluttaessa sillä voi piristää ja elävöittää toimintaa.

Kokeminen draamassa

Draaman oppimisalue keskittyy muutokseen oppijan itsensä suhteen. Oppimisen syvällisin muutos tapahtuu subjektiivisen merkityksen tasol-

la. Kokemuksen ei tarvitse olla tuskallinen, mutta se täytyy kokea tunnetasolla ennen kuin muutos on mahdollinen. (Bolton 1984, 50-53.) On muistettava, että draamaa kuitenkin tehdään sosiaalisessa kontekstissa. Siten draama on luonteeltaan kollektiivista ja mitä suuremmassa määrin vuorovaikutteista toimintaa.

Draamassa toimimisen pitäisi tuntua todelliselta ja mahdolliselta siitä huolimatta, että osallistujat tiedostavat siinä tutkittavan fiktiivistä maailmaa (Neelands 1990, 84). Bolton on sitä mieltä, että draamaan on suhtauduttava avoimesti ja on oltava muutoksen ja kokeilunhaluinen. Asiasta kiinnostuneille ja kokeilunhaluisille se tarjoaa monenlaisia mahdollisuuksia avata uusia näkökulmia. (Bolton 1992, 65.)

Draamassa osallistujat tekevät huomioita, paitsi itsestään, myös toisista. Huomioita tehdään toiminnasta, tunteista ja kokemuksista. Siinä toimintaan osallistuvat sopeutuvat ryhmätyöhön ja saavat sitä kautta monenlaisia arvokkaita ja myönteisiä kokemuksia aikaiseksi, kuten tyydytystä tuottavaa mieltä toisten auttamisesta ja huomioimisesta. Samoin draama avartaa ja lisää toiminnan, ymmärryksen ja kokemisen kautta laajempaa ja syvempää tietoutta asioista.

Draama voi toimia ajattelun välineenä. Se voi olla tietoa hankkiva kognitiivinen prosessi. (Esslin 1980, 24.) Courtney (1989, 14; 1987, 3) näkee draaman sosiaalisen kanssakäymisen harjoittelun välineenä, jolloin draaman tavoitteita ovat mm. vuorovaikutustaitojen harjoittelu ja yhteisön riittien oppiminen.

Tutkimuksessani on tarkoitus saada tietoa lasten moraalisuudesta draamakokemusten välittymisen kautta. Draamakokemukset laajentavat ja tuovat esille lasten tietoisuutta todellisuudesta, jolloin tuntemukset ja kokemukset välittyvät havaittaviksi heidän toiminnassaan.

2.3.2 Draamapedagogiikka

Draamapedagogiikka ja pedagoginen draama sanojen käyttö on ollut kirjavaa ja usein samaa tarkoittavaa. Draamapedagogiikan katsotaan sisältävän pedagogisen draaman. Salmivaaran mukaan draamapedagogit käyttävät erilaisia määritelmiä sen mukaan, mitä asioita he painottavat omassa työskentelyssään (Salmivaara 1994, 24). Pedagoginen draama nimitys on muodostunut lähinnä englanninkielisistä nimityksistä educational drama, drama in education, classroom drama ja creative drama. Skandinaavisia nimityksiä ovat pedagogisk drama ja skapande dramatik. Suomessa on käytetty nimityksiä luova toiminta, luova toiminta kasvatuksessa, luova ilmaisutoiminta ja luova draama.

Laakso (1994, 14) katsoo draamapedagogiikan olevan kokoava käsite, johon sisältyy sekä draaman käyttö kasvatuksellisiin ja opetuksellisiin tarkoituksiin että näyttämötaiteen opetukseen tähtäävä pedagoginen toiminta. Heikkinen (1994, 2) puolestaan määrittää draamapedagogiikan pääkäsitteeksi koko sille alueelle, missä draaman avulla pyritään pedagogiseen tai taiteelliseen päämäärään.

Pedagoginen draama on opettajan työväline, jota on käytettävä harkiten. Se on pitkän aikavälin toimintaa. Toimintaa ja tulosten saavuttamista edistää oppilaiden ja opettajan sitoutuneisuus kyseiseen toimintaan.

Pedagoginen draama prosessina

Draamapedagogiikka on prosessi, joka suuntaa oppilaan tunteita ja älyä kasvatuksellisia tavoitteita kohti, kuten sisältöjen ymmärtämiseen ja henkiseen kehittymiseen. Opettaja ja oppilas työskentelevät tässä projektissa yhdessä. (vrt. Bolton 1992, 26.) Draamassa kokemukselli-

sen oppimisprosessin kautta oppiminen on mahdollista sisäistää. Draaman päämääränä on moniulotteisesti toimiva yksilö.

Draamaopettajan tehtävänä on auttaa oppilaitaan ymmärtämään toiminnan taustalla olevat syvemmät merkitykset. Oppilaat tarvitsevat opettajaa, joka toimii draamassa sisältä päin ja, joka heijastaa ne ajattelun tasot, joita he kokeilevat. (Bolton 1984, 77-79.)

Pedagogien draama on prosessi ymmärryksen lisäämiseksi. Lisääntynyt ymmärrys edistää ihmisen käyttäytymisen muutosta sekä vahvistaa omaa käyttäytymistä. Sen tarkoituksena on ymmärryksen kautta tapahtuva persoonallisuuden kehittyminen ajattelun, asenteiden muuttamisessa sekä sisäisten kokemusten ulkoistumisessa. Draamaprosessissa ilmaisu on se keino, jonka kautta ymmärrys ilmenee, ja joka mahdollistaa vuorovaikutuksellisuuden. (Kolehmainen & Lilja-Pietikäinen 1999, 9.)

Draamaprosessi on vaativaa ja keskittymistä edellyttävää toimintaa, toteutuakseen suotuisasti, se tarvitsee vahvan panoksen sekä opettajalta että oppilailta.

Pedagogisen draaman olemus

Pedagogisessa mielessä draama on toimintaa, jonka välityksellä on mahdollista kokea sekä objektiivisia että subjektiivisia merkityksiä (vrt, Bolton 1992, 32-33). Draamapedagogiikka toimii välineenä kehittää toimintaa ja ajattelua sekä mahdollistaa saavutusten esille tuomisen. Sitä pidetään hyvänä oppimismenetelmänä, jossa oppilaat eivät tarvitse hienoja teatteritaitoja (O'Neill & Lambert 1991, 11). Sen teho perustuu rooleihin ja tilanteisiin samaistumiseen sekä asioiden välisistä suhteista oppimiseen.

Draama perustuu leikkiin. Lapset leikkivät luontaisesti, siten siirtyminen leikeistä draamapedagogisiin harjoitteisiin on luontevaa. (Braanaas 1992, 225.) Draamapedagogiikassa käytetään teatterin keinoja liikkei-

den, äänen ja roolien kautta (vrt. Taskinen & Teerijoki 1997, 16; Østern 1994, 43). On eduksi, jos toiminta on mahdollisimman kokonaisvaltaista. Draamaan työmuotona sisältyy yksilön niin henkiset, fyysiset kuin toiminnallisetkin alueet ja valmiudet. Draama tuo toimintaa luokassa tapahtuvaan oppimiseen sekä luo edellytyksiä ja antaa tilaa mielikuvitukselle lentää.

Pedagogisella draamalla ei tarvitse olla, eikä sillä useimmiten olekaan, päämääränään esitystä. Tavoitteena on oppia draaman avulla. Sen sijaan, jos halutaan esittää yleisölle, lähtökohta on toinen. Kuitenkin mm. Abbs näkee asian toisin. Hän puoltaa vahvasti sitä, että draama kehityisi koulussa omaksi, esimerkiksi musiikin kaltaiseksi, taideaineekseen. Tällöin oppiminen tapahtuisi itse draamassa eikä draaman avulla. Etuliite pedagoginen on hänestä tarpeeton. (Salmivaara 1992, 2-5).

Onnistuneen draamaprosessin edellytyksiä

Opettajan vaikutus on suuri ja keskeinen. Hänen sekä sisäisellä että ulkoisella persoonallisuudellaan on paljon vaikutusta draamatilanteissa. Hän voi saada aikaiseksi sallivan ja vuorovaikutteisen ilmapiirin. Useimmiten oikea paikka hänelle on olla sivussa, ei kuitenkaan passiivisena tai ulkopuolisena, vaan tarvittaessa aktiivisena ohjaajana.

Sosiaalisen kontekstin luominen on draamatoiminnassa osallistujien tärkein vastuu. Ilman sitä draama ei toimi. Kuten teatterissa kontekstin on oltava uskottava yleisölle, samalla tavoin sen on oltava uskottava osallistujillekin. (Bolton 1992, 13.) Draamatyössä osallistujien on sitouduttava toimintaan uskottavuuden ja yhteisten päämäärien tavoittelun ja jakamisen vuoksi (O'Toole 1992, 217). Lastenkin kohdalla omatoimisuus, halu, innokkuus ja sitoutuneisuus ovat edellytyksenä onnistuneille draamatöille koulussa. Eräät kaksoset olivat esimerkillisen hyviä esiintyjä ala-asteen neljännelle luokalle saakka. Muutos tapahtui sitten yllättäen ja aika nopeasti. Harjoiteltaessa kyseisenä vuonna joulunäytelmää toinen kysyi, että onko tätä pakko tehdä. Käytännössä tämä saat-

toi merkitsi sitä, että edellä kuvatut onnistumisen edellytykset olivat syystä tai toisesta huvenneet. Eräs syy tähän saattoi olla opettajan vaihtuminen, jolloin sosiaalisen kanssakäymisen muodot olivat vasta muotoutumisvaiheessaan.

Pedagogisen draaman näen selvästi ymmärrystä lisäävänä prosessina. Draama on myös oiva väline kokemusten välittämiseen ja kokemusten kautta ymmärryksen lisäämiseen ja käytännön reflektointiin. Draamatyöskentelyssä toiminnan kautta hyödynnetään monipuolisesti oppilaan oppimiskanavia.

2.4 Kokonaisvaltainen ihmiskäsitys

Kasvatuksen alkulähteillä

Kognitiivinen lähestymistapa, joka aiemmin on ollut esillä, on lähinnä havaitsemiseen, ajatteluun ja ymmärrykseen perustuvaa, johon Kohlberginkin moraaliteoria nojaa. Tässä tutkimuksessani haluan lisäksi tuoda esille toisen, täydentävän näkökulman, humanismin, jossa lähestytään ihmistä kokonaisvaltaisemmin. Näen, että nämä lähestymistavat eivät ole ristiriidassa toistensa kanssa tutkittaessa moraalien kehittymistä, varsinkin kun on kysymyksessä draamapedagogiikkaan liittyvä tutkielma.

Humanistisessa psykologiassa keskeisenä tekijänä on holistisuus. Sen mukaan ihmistä on tarkasteltava kulloisessakin elämäntilanteessa toimivana kokonaisuutena. Ihminen on subjektiivinen toimija, siten inhimillistä käyttäytymistä ymmärretään vain yksilön kokemusten välittämänä. Lisäksi jokainen persoonallisuus on yhteisönsä jäsen ja toimii ryhmässä pyrkiessään sellaisen tilanteen luomiseen, jossa voi olla oma itsensä. (vrt. Braanaas 1992, 86.) Luvussa 2.3 toin esille yhtenä kohtana yksilöllisen moraalien kehittymisen tärkeyden joukkomoraalien kehittämisessä. Tässä valossa tutustuminen holistiseen ihmiskäsitykseen antaa lisäselvyyttä

yksilön kehittymisestä persoonana ja auttaa valaisemaan moraalisuuden kehittymisen näkemistä yksilöllisyyden näkökulmasta.

Sekä holistisuuteen että moraaliseen käyttäytymiseen ja moraalikehitykseen vaikuttaa yksilön elämänpiiri elämäntilanteisuuden ohella (vrt. Kohlberg 1984, 196-197). Humanistisuudessa ihminen nähdään keskeisessä asemassa, samoin kuin draamassa hän on keskeinen toimija. Draama on toimintaa, jossa vaikutetaan tajunnallisuuteen ja kehollisuuteen. Draama, toteutettuna holistisesta näkökulmasta ja ympäristöhuomioiden, lisää ilmiöiden syvällisempää tajuamista. Kasvatustyötä ajatellen lopputulos on paras, kun se nähdään ja tarkastellaan laajasti.

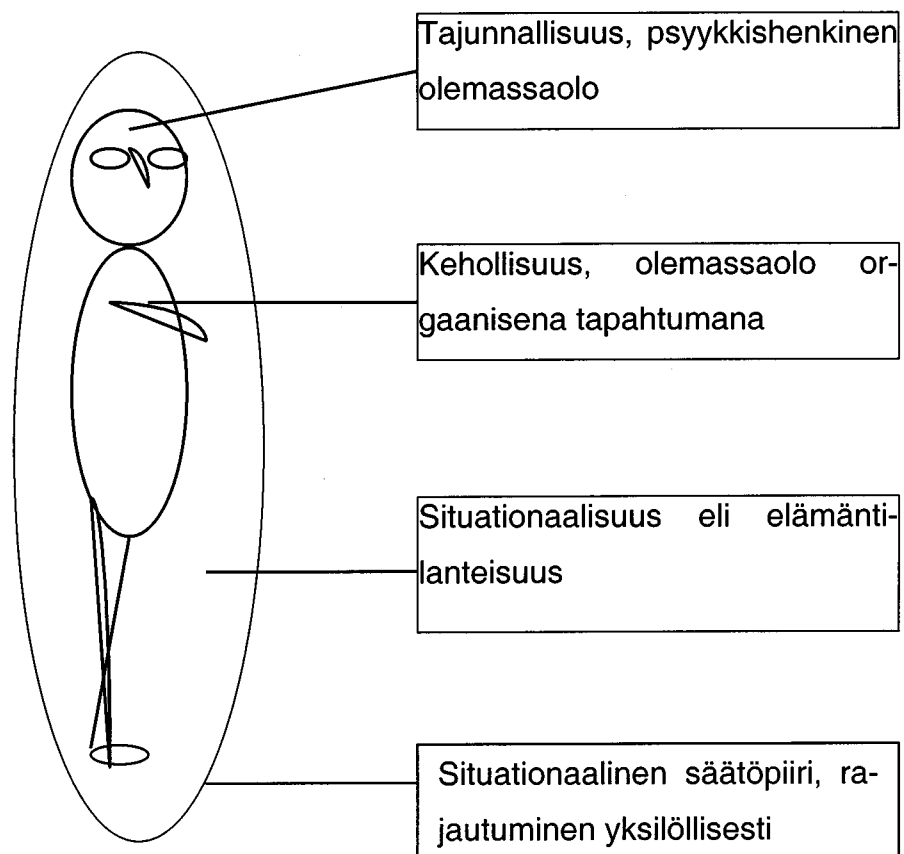
Jo tänä päivänä ja varsinkin tulevaisuudessa, tiedon lisääntyessä ja etäisyyksien lyhentyessä tarvitaan kriittisiä, kokonaisuuksia ymmärtäviä ja hallitsevia ihmisiä. Eri kulttuurien kohdatessa yksilöiden arvomaailma joutuu lujille, huolimatta moraalien universaalisuudesta. Siksi arvojen monipuolinen lähestymistapa on tarpeen myös lasten kohdalla. Tähän draamapedagogiikka tarjoaa toimivat puitteet kokonaisvaltaisen luonteensa mukaisesti. Samoin tekee holistinen ihmiskäsitys, jossa yksilö tuodaan esille laajimmassa mahdollisessa yhteydessä. Työmaata kyllä ala-asteellakin riittää. Ahon & Laineen (1997) tutkimuksen mukaan 50-70 % peruskoulun neljäsluokkalaisia ajattelee moraaliongelmista toisen kehitysvaiheen mukaisesti. He ovat hyötyajattelun kannattajia, naiiveja, arvot ovat suhteellisia ja tunne oikeasta on samoin suhteellinen käsitys. On hyvin tärkeää pitää mielessä, että moraalien kehittyminen on monen tekijän tulosta. Pikavoittoihin ei ole mitään mahdollisuuksia. Opettaja voi kuitenkin edesauttaa kehitystä tiedostamalla draamapedagogiikan ja holistisuuden hyödyllisyyden opetustyössään.

Holistisuus

Lauri Rauhala (1992, 7-8) käsittelee holistisuutta artikkelissaan Ihmiskäsitys kasvatustyön perustana. Ihmiskäsitys on ihmiseen kohdistuvan ontologis-filosofisen analyysin tulos, se vastaa kysymykseen, miten ih-

minen on olemassa. Siinä pitää ilmetä kaikki ihmisen olemuspuolet ja niiden perusluonne. Ihmiskäsityksiä on vain yksi ja se on yhteinen kaikille ihmistieteille huolimatta siitä, että eri filosofioissa esitetään erilaisia ihmiskäsityksiä.

Rauhalan (1992, 8-9) mielestä filosofisesti hyvin analysoitu ja kuvattu ihmiskäsitys on aina holistinen (holos, kreik. = kokonainen). Tutkimustensa perusteella hän päätyy kolmijakoiseen ihmiskäsitykseen, joka sisältää kehollisuuden, tajunnallisuuden ja situationaalisuuden (ks. kuvio 2).



KUVIO 2. Rauhalan holistinen ihmiskäsitys Mäki-Opasta mukaillen (Mäki-Opas 1998 luentomonisteet)

Kehollisuuteen sisältyy olemassaolo orgaanisena tapahtumana. Kehollisuuden ymmärtämiseksi voidaan kysyä, miten elämä toteutuu aineellisuudessa. (Rauhala 1992, 9.) Savan (1993, 38) mukaan kehomme on

mukana kaikilla aisteilla fyysisessä vuorovaikutuksessa. Kokemus sisältää paitsi aisti- ja tunne-elämykset, myös vuorovaikutuksen kautta tapahtuvan jakamisen, kokemustenvaihdot ja sitä kautta tapahtuvan ymmärryksen lisääntymisen.

Draamassa vuorovaikutuksella ja siitä saaduilla kokemuksilla on kasvattava ja suuri tietoa lisäävä merkitys. Sen avulla voidaan saada elämään toimivia malleja, joilla voidaan ratkaista elämän ristiriitatilanteita.

Tajunnallisuuteen eli psyykkis-henkisyyteen liittyy olemassaolon kokeminen erilaisina laatuina ja asteina. Tajunta saa kokemuksen sisällölliset aiheet yleensä tilanteen asiantiloista. Tajunnallisuuden kohdalla voidaan kysyä, miten kokemukset syntyvät ja kehkeytyvät subjektiiviseksi maailmankuvaksi. Filosofisesti tajunnallisuudessa on kyseessä merkityksen ongelma. (Rauhala 1992, 9-10.) Ymmärtävä oppiminen on asioiden ja ilmiöiden tajuamista ja siinä luodaan merkityssuhteiden verkosto. Merkityksien ja merkityssuhteiden verkostojen muodostuminen tuottaa minäkäsityksen ja maailmankuvan.

Mieli (kreik. noema) koetaan elämyksessä. Mielen asettuessa tajunnassamme suhteeseen jonkin objektin, asian tai ilmiön kanssa siten, että ymmärrämme ilmiön kyseisen mielen avulla, syntyy merkityssuhde. Tajunnan analyysit osoittavat merkityssuhteiden organisoitumisessa uusien mielen ilmentymien suhteutuvan jo olemassa olevaan tiettyyn ja tunnettuun kokemuserustaan. Tässä kokemustausta toimii ymmärtämisyhteytenä, johon uusi mieli organisoituu merkityssuhteeksi muodostaen uuden maailmankuvan. (Rauhala 1983, 26-29.)

Mieli on tajunnan perusyksikkö. Mieliä on suunnaton joukko, esimerkiksi asioiden nimet kynä, pöytä ja tunteenomaiset kokemukset hyvä, rakkaus jne. Kun koemme jotakin, ts. havaitsemme, tiedämme, pelkäämme, toivomme jne. tapahtuu se aina jonkun mielen välityksellä. Mieli on se merkityselementti, jolla tai jossa ymmärrämme jonkin esineen tai asian joksikin. (Mäki-Opas 1998.) Ihmisen tajunnan olemus liittyy miellisyyteen, joka ilmenee elämyksessä. Esimerkiksi oppilaan lintsatessa

koulusta hän yleensä pelkää seuraamuksia, mikä tunnekokemus muodostuu väärästä, moraalittomasta teosta.

Tajunnallisuuden tarkastelussa on huomioitava, miten merkityssuhteet muodostavat maailmankuvaamme. Ymmärrettäessä kasvatus siten, että kasvatuksen perusyksikkö on subjektiivinen merkityskokemus, siitä seuraa, että kasvatus on pyrkimystä rikastaa ja täydentää subjektiivista maailmankuvaa (Rauhala 1989, 163; vrt. Bolton 1984, 50-53). Esimerkiksi oman elämän valintojen tekeminen, niistä vastuun ottaminen ja yritys turvata persoonallinen tyydytys omasta olemassaolostaan ovat merkityskokemuksia (Heikkinen 1994, 34). Opettaja voi draaman avulla välittää tietoutta jostakin aiheesta oppilaiden aistittavaksi. Asioiden perillemeno ei kuitenkaan ole itsestään selvyys. Pelkkä aiheen raapaisu tai edes sen aistiminen ei takaa, että aihe otettaisiin omaksi ja siihen paneuduttaisiin tosissaan. Tarvitaan pitemmälle meneviä toimenpiteitä, kuten aiheen huolellista valmistelua, opettajan tukevaa läsnäoloa ja ennen kaikkea motivoitumista toimintaan.

Yksi mahdollisuus olisi, että valitaan yhteinen aihe, joka draamapedagogiikan keinoin toteutetaan. Toiminnalle määritellään jokin sopiva ajanjakso, jolloin sen luonteesta tulee todellinen. Tähän sopii oikein hyvin otetavaksi jokin moraaliongelma, esimerkiksi valehtelu. Aiheen käsittely toimii moraalisuuden ja koko persoonallisuuden kasvattajana. Toiminnasta on saatava tyydytystä, mutta moraalisuudesta kyseen ollessa tärkeää on itse moralismin esilläpito. Merkityskokemusten hankkimiseen on liityttävä myös viitseliäisyyttä. Maailma on tänä päivänä sellaista, että se mielellään jättää sivummalle tai peräti unohtaa rajoittavat tai kahlitsevat näkemykset. Yleisessä mielipiteessä mm. kirkkoa ei pidetä tärkeänä.

Situationaalisuus eli elämäntilanteisuus on olemassaolon suhde todellisuuteen. Situaatio tarkoittaa yksilöllisesti rajautuvaa todellisuuden osaa. Se tarkoittaa kaikkia konkreettisia ja ideaalisia ilmiöitä, joihin ollaan suhteessa. Kuten esimerkiksi perhe, koulu, luonto ja arvomaailma. (Rauhala 1992, 9-10.) Lisäksi situaatiolla on yhteys historiaan, joka on

aikalaisilleen aina yhteinen. Tämä sosiaalinen tilanteen yhteisyys on kasvatussuhteen lähtökohta. (Varto 1992a, 115) Samoin moraalilla on yhteytensä historiaan, joten sen tarkastelu yhdessä situationaalisuuden kanssa on hyödyllistä kasvatustyössä.

Ihminen on menneisyydessä, nykyhetkessä ja tulevaisuudessa sidoksissa tilanteeseen, joka on aina osin hänelle annettu, kuten kehollisuus ja tajunnallisuuskin ovat osittain annettuja. Kuitenkin se mitä varten ihminen kokee olevansa olemassa ja miten suuntautuu eteenpäin, on sidoksissa yksilön subjektiiviseen maailmankuvaan. Kasvatuksen kannalta oleellinen kysymys on, miten subjektiivista maailmankuvaa voidaan rikastaa tai muuttaa? Vastauksena Heikkinen näkee vaikuttamisen yksilön kehollisuuteen ja mielellisyyteen, joihin kasvatus kanavoituu. (Heikkinen 1994, 32.) Jokaisella yksilöllä on asioista oma näkemysensä. Siihen muutosta haettaessa voidaan hyödyntää draamaa, jossa oppiminen tapahtuu kokonaisvaltaisen oppimiskäsityksen mukaisesti hyödyntäen ajattelun, kehon ja tilanteiden sekä yhteistä että erillistä vaikutusta. Näin kasvatettavalle tarjoutuu uusia mielellisiä ja vaihtoehtoisia kokemuksia ilmiöistä. Vaihtoehtojen hyödyntäminen on mahdollista toteuttaa heti paikalla tai sitten, kun tilanne muuttuu ja siihen ilmenee tarve.

Situaation yhteyteen tärkeänä ulottuvuutena kuuluu situationaalinen säätöpiiri. Sen raja ei ole pysyvä, vaan se muuttuu yksilön sekä sisäisten että ulkoisten tekijöiden vaihteluiden mukaisesti. Monet tilanteen rakennetekijät ovat hyvin konkreettisia, kuten esimerkiksi pohtiminen. Mikä on saasteiden vaikutus luonnolle? Miten elämä sujuu kotona tai koulussa? Mäki-Opas (1988) tähdentää, etteivät yksilön eettiset ratkaisut koskaan koske pelkästään vain häntä ja hänen tilanteitaan. Vaikutukset ulottuvat aina laajempiin kokonaisuuksiin. Rauhala (1986, 36, 46-50) näkee situationaalisen säätöpiirin tarkoittavan tajunnallisuuden, kehollisuuden ja tilanteen yhteistoimintaa ja vaikutusta (vrt. kuvio 2). Sen avulla voidaan tutkia käyttäytymistä ja toimintoja. Kaikki kolme olemisen perusmuotoa vaikuttavat jokseenkin tasaveroisesti, samanai-

kaisesti ja vuorovaikutuksellisesti. Tajunnallisuus on kuitenkin erityis-
asemassa, koska se on ihmiselle ominainen olemispuoli. Sen ratkaisui-
den varassa koko säätöpiiri etenee.

Rauhalan (1995, 131-132) mukaan tunteiden olemassaolon ja niiden
toimivuuden ymmärtäminen edellyttää sellaisen kokonaiskentän huo-
mioon ottamista, johon kuuluvat ihmisen fyysinen olemuspuoli, maail-
mankuvassa esiintyvä merkitys ja usein, mutta ei aina, jokin kohde, jo-
hon merkitys viittaa. Tätä kokonaisuutta kutsutaan situationaaliseksi
säätöpiiriksi.

Ihmisyyden perusmuodot eivät ole irrallisia tekijöitä, vaan kaikki ovat
yhtä alkuperäisiä ja toimivat yhdessä. Kukin osa edellyttää toisensa ol-
lakseen olemassa. Merkityskokemuksia ei voi tulla tyhjästä ja tajunta
saa kokemuksen sisällölliset aiheet tilanteesta. (vrt. Rau-
hala 1992, 10.) Draama on läheinen ja hyvin soveltuva harjoitteluväline
ihmiskäsityksen rakentamiseen. Draamakokemukset tunkeutuvat ta-
juntaan ja parhaimmillaan räjäyttävät aivomyrskyn liikkeelle. Edellytyk-
senä kuitenkin on, että osallistujien on sitouduttava toimintaan uskotta-
vuuden ja yhteisten päämäärien vuoksi (O'Toolen 1992, 217). Draama
on ainakin yksi viitoitettu tie kehittää maailmankuvaa tajunnan kautta.
Kehollisuuden toteutuminen draamassa ei ole ongelma. Pelkkä fyysi-
nen olemassaolo jo yksinään riittää. Pantomiiimi on siitä hyvä esimerkki.
Situationaalisuuden läsnäolo on kiinni yksilön elämäntilanteesta. Pa-
kolla ei synny draamaa. Aikaisemmin, luvussa 2.2 esille tuodussa kak-
sospoikain tapauksessa kyseeseen sopisi puutteellinen situationaali-
suus tilanteessa.

Ihmisen olemassaolo on moniulotteinen kokonaisuus. Kaikkien edellä
olevien ihmiskäsityksen olemuspuolien on toimittava draamassakin ko-
konaisvaltaisesti. Tähän on hyvät mahdollisuudet, koska draamassa
nimenomaan pyritään kokonaisvaltaiseen toimintaan, vaikuttamaan ta-
junnallisuuteen ja kehollisuuteen. Jotta draama antaisi vastauksia ky-
symyksille ja sillä olisi merkitystä ihmiskäsitykselle, siihen on liitettävä

filosofoiva keskustelu. Muutoin se välittää tietoa vain ihmiskuvasta, joka on ihmiskäsitystä väljempi ilmaus.

Yleisesti ottaen draama saatetaan käsittää liian kevyeksi toiminnaksi vaikuttaakseen ihmiskäsityksen muodostumiseen. Draamatoiminnan tulokset kuitenkin jämäköityvät liitettäessä niihin pohdintaa. Ala-asteilla pitäisi järjestää muutoinkin lasten suotuisan ja kokonaisvaltaisen kehittymisen vuoksi filosofisia keskusteluja. Draama ja keskustelut sopivat hyvin yhdessä mukaan otettaviksi opetukseen ja siten hyötykin voisi olla molemminpuolinen. Samoin kokemuksellisen oppimisen rakenne tukee tämänkaltaista toimintaa.

Holistisuutta käsitellessään Mäki-Opas (1998) painottaa ympäristön vaikutusta yksilöön. Ympäristö ei ole jokin ulkonainen aistiärsykkeiden kokonaisuus, joka ympäröi ihmistä. Vaan se on yksi ihmisen olemassaolon primaarinen rakennetekijä. Yhtenä vaarana hän näkee tässä sen, että ihmistä määritellään toistuvasti oman itsensä ja omien persoonallisten lähtökohtien ulkopuolelta. Ihminen menettää minuuttaan ja hänestä tulee suoritusfunktio yhteiskuntakoneeseen.

Edellä oleva huoli ja kehityskulku kytkeytyy läheisesti myös moraaliin. Moraalin tekijänähän on ympäristön ohella hyvin voimakkaasti yksilö itse, jolloin hän tarvitsee voimakkaan oman tahdon kehittyäkseen moraalisesti. Situationaalisen dialogin vahvistuessa yksipuoliseksi, ulkoa tulevaksi, ihmisen oma tahto alkaa väistyä ja yksilön moraalit ja ihmiskäsitys kehittyvät vajavaisesti.

2.5 Kokemuksellinen oppiminen

Kokemisen ja tekemisen vaikutus oppimiseen

Kokemuksellisuutta olen aikaisemmin käsitellyt draamatoiminnan yhteydessä luvuissa 2.2 , 4.1 ja 4.2.

Kokemuksellisen oppimisen teoria perustuu uuden tiedon omaksumisen tehostumiseen. Uudessa tiedossa yhdistyy olevaan tietoon toimintaprosessissa koettu ja saatu tieto ja oivaltaminen. Kysymyksessä on jatkuva prosessi, jossa tieto yhdistyy ja mukautuu. (Kolb 1984, 26.) Oppiminen on kehitysprosessin tulosta, joka pohjautuu yksilön entisiin tietoihin sekä tekemällä ja kokemalla saatuihin tietoihin. Konkreettiset kokemukset sekä ilmiöiden havainnointi ja pohtiminen lisäävät oppimisen syvyyttä. Tähänhän draamatoiminnallakin pyritään.

Törmän (1996, 77) mukaan kokemus ei ole jotakin, mitä ihmiselle jatkuvasti tapahtuu, vaan se on yksilön itsensä säätelemä prosessi. Näin ollen kasvattava kokemus yleensä edellyttää reflektiotaitoja ja pyrkimystä parempaan tietoisuuteen omasta ja toisten toiminnan perusteista, mikä sinänsä on olennainen haaste opettajalle.

Kokemuksellisen oppimisen teoria pohjautuu käytännön ongelmiin. Siinä konkreettiset kokemukset ja abstrakti käsitteellisyys reflektoidaan ja luokitellaan uudeksi tiedoksi. Oppiminen on prosessi, jonka avulla uusi tieto muodostuu kokemuksista käsin. (Kolb 1984, 37-38.) Kokemus muuttuu käsitteellistämisen kautta tiedoksi. Siihen auttaa asioiden tarkastelu eri näkökulmista. Esimerkiksi pedagogista draamaa käyttävän opettajan tehtävä on avata oppilaille tarvittaessa uusi näkökulma, jolloin toiminta voi jatkua ja aiheesta saadaan lisäkokemuksia. Draaman avulla, kokemuksen kautta, voidaan asioiden ja ilmiöiden ymmärrettävyyttä parantaa.

Käytännön kokemukset toimivat teoretisoinnin kiinnityspintoina ja päinvastoin uuden tiedon muodostumisessa. Esimerkiksi, jos lapset opettelevat koulussa asioita pelkästään teoreettisesti, oppimistulos jää puutteelliseksi. Samanaikaisesti ilmiöitä on lähestyttävä myös käytännöllisesti, jolloin oppilaille muodostuu kiinnityspinta, johon teoria voi yhdistyä. Käytännönläheisyys ikään kuin inhimillistä abstraktisuuden ja teoreettisuuden. Teoreettisuus ja käytännön kokemukset on hyödyllistä jatkuvasti pyrkiä yhdistämään toisiinsa järkevissä puitteissa. Vuoropuhelu lisää tiedon omaksumista ja edistää siten oppimista. Renk on jopa

sitä mieltä, että kommunikoiminen on opettamisen ja oppimisen sekä draaman perusta (Renk 1993, 193). Draaman keinot soveltuvat mitä parhaiten käytettäväksi kokemuksellisessa oppimisessa. Tätä mahdollisuutta olen käsitellyt aikaisemmin luvussa 2.2.1, draama toimintana.

Caldwell Cookin näkemys tekemällä oppimisesta perustuu kolmeen periaatteeseen. Ensinnäkin tieto ja oppiminen eivät tule lukemisesta tai kuuntelemisesta, vaan toiminnasta, tekemisestä ja kokemuksesta. Toiseksi hyvä tulos on usein seurausta spontaanista toiminnasta ja harrastuksesta, eivät pakosta. Kolmantena hän pitää leikkimistä lapselle luonnollisena tapana oppia. (Courtney 1989, 27.) Spontaanisuus ja leikkimielisyys saavat draamatyöskentelyynkin eloa. Samoin moraalisuuteen liittyvien aihealueiden käsittelynkään ei tarvitse olla ryppyot- saista touhua. Voisi kai kuvitella iloisuuden vapauttavan näkemään asi- at ennakkoluulottomasti ja vastuullisesti.

Kokemuksellisella oppimisella on keskeinen asema sopeuduttaessa sosiaaliseen ja fyysiseen ympäristöön. Kokemuksellinen oppiminen on holistinen käsite. Se kuvaa oppimisen kehitystä ympäristöönsä yhtey- dessä olevan toiminnan kautta. Siten oppiminen ei ole pelkästään ha- vainnoista, oivalluksesta tai tiedoista riippuvaista. Oppimisessa yhdistyy toiminta, ajattelu, tunteet ja käyttäytyminen. (Kolb 1984, 31.)

Myös Dewey korostaa oppimista kokemuksellisena ja holistisena ta- pahtumana. Hänen mukaan yksilön on mahdollista oppia kokemuk- sesta. Kokemus on koko elämän kestävä projekti. Siinä yksilö ja ympä- ristö ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Kokemus ei ole vain yksittäi- nen tapahtuma, vaan siinä kulminoituu yksilön suhde maailmaan. Täy- dellinen kokemus muotoutuu subjektiivisesti vuorovaikutteisesta suh- teesta toisiin ihmisiin ja yhteiskuntaan nähden. Dewey korostaa koke- muksen olevan holistisen kokonaisuuden jostakin tapahtumasta, joka on kokijan tiedollisesti ja emotionaalisesti prosessoima. Kokemukseen liittyy älyllinen, emotionaalinen ja praktinen elementti. Lisäksi hän liittää kokemuksellisuuteen laatuajattelun. Eettiset ratkaisut ja niistä johdettu

toiminta ovat esimerkkejä ajattelun ja kokemuksen laadusta. (ks. Dewey 1987, 42-52, 61.)

Oppimistapahtuman rakentuminen kokemuksellisesti ja kokonaisvaltaisesti soveltuu moraalisuuden tarkastelun perustaksi, koska näiden kohdalla kysymys on syvällisyydestä sekä yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksesta. Esimerkiksi monikulttuurisessa yhteiskunnassa joku voisi kysyä, kenen arvoihin moraalikasvatus perustuu? Vastauksesta tulee ilmetä moraalikasvatuksen idea, kasvatus epäitsekkyyteen ja toisten hyvinvoinnin huomioimiseen.

Kokemuksellinen oppiminen ja draama

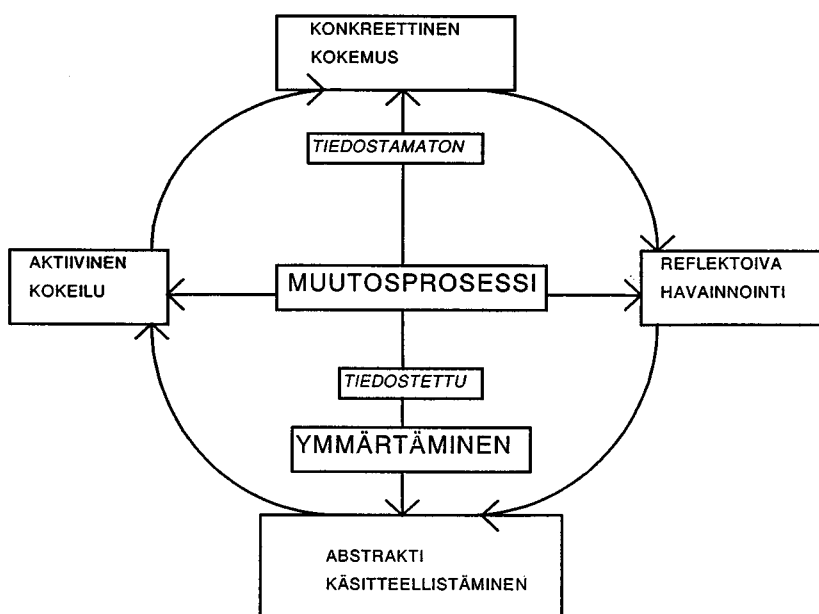
Draaman pedagoginen ydin on John Deweyn tekemällä oppimisen (learning by doing) pedagogiikka. Siinä hän korostaa ihmisen olevan ensisijaisesti toimivan olennon. Deweyn mukaan kasvavalla yksilöllä on neljä perustarvetta: halu tutkia ja keksiä asioita, halu tehdä jotain, sosiaalinen tarve ja halu taiteelliseen toimintaan. (Heikkinen 1994, 10.) Deweyn ajatukset toteutuvat myös Brian Wayn toiminnassa. Wayn (1976, 20-21) mukaan opetuksen ei pidä pohjautua ulkoa opittavan tiedon pänttäämiseen. Oppimisen pitää rakentua oppilaan oman aktiviteetin, kokemuksen ja tekemisen varaan.

Pedagogista draamaa pidetään yhtenä kokemuksellisen oppimisen menetelmänä. Vastaavasti draamatoimintaan sisältyy monia kokemuksellisia menetelmiä. Pedagogisen draaman teoria on Ann Cattanachin mukaan melko yhteneväinen David Kolbin kokemuksellisen oppimisen teorian kanssa, jossa oppiminen nähdään jatkuvana, kokemukseen perustuvana prosessina. Lähtökohtana on periaate, että tietojen täytyy olla merkityksellisiä ja mielekkäitä oppilaille. Oppiminen tapahtuu toiminnan kautta, jossa ryhmällä on keskeinen vaikutus. (vrt. Cattanach 1992, 34-35.) Yhtenevyydestä huolimatta löytyy selvää eroavuuttakin näiden välille. Draaman luonne on ennen kaikkea sen sosiaalisessa ulottuvuudessa, kun kokemuksellinen oppiminen, yksilön sosiaalisista

tarpeista ja sosiaalisuudesta huolimatta, painottuu henkilökohtaiseen kokemiseen.

Oppimisprosessin rakenteellinen perusta

Kokemuksellisen oppimisprosessin muodostumista Kolb kuvaa monivaiheisena ja monitahoisena tapahtumana. Kuviossa 3 kuvataan Kolbia mukailleen kokemuksellista oppimisprosessia.



KUVIO 3. Kokonaisvaltaisen oppimisen malli (Kolb 1984, 42)

Kokemuksellista oppimisprosessia voidaan kuvata nelivaiheisena sykli-
senä jaksena, johon sisältyy konkreettinen kokemus, refleктоiva ha-
vainnointi, abstrakti käsitteellistäminen ja aktiivinen kokeilu. Konkreetti-

nen kokemus ja abstrakti käsitteellistäminen ovat vastakkaisia ulottuvuuksia samoin kuin refleктоiva havainnointi ja aktiivinen kokeilu. Lisäksi malliin sisältyy kaksi oppimisen ulottuvuutta. Toinen pohjautuu asioiden ja ilmiöiden tiedostamiseen ja ymmärtämiseen sekä toinen kokemusten muutosprosessiin. Tiedostamisulottuvuuden ääripäinä on käsin kosketeltava, välitön kokemus v. käsitteellinen tulkinta ja symbolinen kuvaus. Muuntautumisolottuvuuden ääripäinä on sisäinen reflektio v. ulkoisen maailman aktiivinen vaikuttaminen. (Kolb 1984, 40-41.) Ulottuvuuksien ääripäiden välille muodostuu jännitekenttä, jossa kysymyksessä on ymmärtävän tietoisuuden tason ja oman toiminnan luonteen välisestä tasapainosta (Kohonen & Lehtovaara 1988, 186). Ilmiöiden tiedostamiseen liittyy käsitteellistäminen, joka toteutuakseen vaatii sekä kokemuksellisuuden että abstraktisuuden läsnäoloa. Muuntautumiseen sisältyy puolestaan henkinen ja fyysinen toiminta, jonka seurauksena yksilön näkemysalue laajenee.

Syklimäisestä rakenteesta johtuen mukautuva vuoropuhelu tuottaa oppimISRatkaisuja. Lähtökohtana on oppijan välittömät kokemukset ja elämykset. Oppimisen kannalta on hyvä, että oppijalla on paljon kokemuksella hankittua tietoa opittavasta ilmiöstä, joka muuttuu prosessin myötä tiedostetuksi ymmärtämiseksi ja käyttötavaraksi. Kokemusperäinen aineisto on oppimisessa oleellista, sillä se toimii jatkotyöstämisen sisältönä. Saatuja kokemuksia on myös pohdittava ja niitä on pyrittävä ymmärtämään käsitteellisesti. Tästä syntyneitä oletuksia on kokeiltava käytännön toiminnassa uuden kokemusakineiston hankkimiseksi. (vrt. Kohonen & Lehtovaara 1988, 184-188; Kolb 1984, 21.) Muutosprosessi voi saada alkunsa myös kuvitteelliselta pohjalta (Kolb 1984, 52).

Syklisyydestä ja eri ulottuvuuksista johtuen kokemuksellista, tekemällä oppimista on mahdollista tarkastella monin eri tavoin. Samoin lopputulos on aina tekijöidensä summa. Oppimisen välittömässä ja omakohtaisessa kokemuksellisuudessa painottuu avoimuus, luovuus ja intuitiivisuus. Myös tunteilla on oppimisessa sijansa. Havainnoivassa oppimisessä keskitytään eri näkökulmien, toisten ja oman oppimisen pohdin-

taan. Opittava liitetään eri yhteyksiin. Käsitteellistämisen yhteydessä sen sijaan tunteilulla ei ole sijaa. Kyseisessä yhteydessä korostuu logiikan merkitys. Ratkaisujen löytymiseen pyritään ilmiöiden teoretisoinnin avulla. Aktiivisen toiminnan kautta oppimisessa pyritään löytämään käytännöllisiä ratkaisuja jokapäiväiseen elämään. (Kohonen & Lehtovaara 1988, 185-186.)

Tiedostamisen ja käsitteellistämisen ulottuvuuteen sisältyy asioiden ja ilmiöiden ymmärtämisen näkökulma. Kysymys on oppimisen tietoisuusasteesta, siitä, missä määrin oppiminen on toisaalta tiedostamatonta, omakohtaista, intuitiivista kokemusta ja toisaalta tietoista abstraktien käsitteiden ymmärtämispyrkimystä. Kokemusten muuntautumisen ulottuvuudessa on kysymyksessä aktiivisesta, riskejä ottavasta toiminnasta ja toisaalta riskejä välttämään pyrkivästä, syrjään vetäytyvästä, havainnoivasta pohdiskelusta. Intuitiivinen toiminta tuottaa aina sattumanvaraisiakin ja ei-toivottuja tuloksia. Toisaalta toiminnasta syrjään vetäytyminen ei myöskään palvele oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. (vrt. Kohonen & Lehtovaara 1988, 186.) Oppimisessa, josta seurauksena on syvällinen tietämys, on käytävä lävitse prosessi, johon sisältyy vuorovaikutusta, toimintaa, pohdintaa ja käsitteellistämistä. Draamassa, jos missä, kyseiset odotukset täytyvät. Toiminta on parhaimmillaan monipuolista ja innostavaa. Näin sillä on mahdollisuus vetää arimmatkin oppilaat mukaansa.

Kolb kuvaa tiedostamisen ja käsitteellistämisen ulottuvuuden ääripäitä tilanteella huonekokemuksesta. Huoneessa näemme esineitä, kuulemme ääniä ja aistimme tuoksuja. Tällöin tiedon kosketuspinta ympäristöstä on tiedostamatonta ja välitöntä, voimme kokea kaiken tämän ponnistelematta millään tavoin. Kokemukseen hankittua tietoa voidaan sitten siirtää ajassa ja paikassa. Kun menemme huoneesta pois, voimme hankkimamme tiedon yhdistellä uusissa yhteyksissä abstraktisesti, jolloin kysymyksessä on tiedostettu ymmärtäminen. (vrt. Kolb 1984, 43-44.) Muutosulottuvuutta tiedon muodostumisessa ja oppimisessa hän kuvaa havainnoinnin ja toiminnan kautta. Ruususta, joka on edessäm-

me pöydällä voidaan tehdä erilaisia huomioita. Sen rakennetta, väri-
tystä ja tuoksua on mahdollisuus havainnoida hieman etäämmältäkin.
Vasta siirtymällä toimintaan ja ottamalla ruusu käteen koetaan varren
piikkisyys. Kokemuksen kautta saatu uusi tieto yhdistyy edeltäviin ha-
vaintoihin ja tietoihin rakentaen yhdessä uutta laajenevaa tietoa. (vt.
Kolb 1984, 52.)

3 MORAALI - KIVIJALKA KASVULLE

3.1 Moraalin ulottuvuuksia

Moraalia on tutkittu pitkään, voisi sanoa, antiikin ajoista lähtien. Mitään yhtenäistä näkemystä sen olemuksesta ei ole olemassa. Moraalia itseään, sen kehittymistä ja luonnetta voidaan tutkia ja lähestyä eri määrittelmistä ja näkökulmista. Tämä luo pohjan erilaisille moraalille näkemyksille. (vrt. luku 2.1).

Lapsen persoonallisuuden kehityksessä moraalikehityksellä on tärkeä sija. Sosiaalisaatioprosessissa lapsi oppii, miten on suhtauduttava ihmisiin ja ylipäättään koko maailmaan. Kehityksen edetessä opitaan sääntöstelemään toiveita, haluja ja käyttäytymistä siten, että tehdään se, mitä pitää tehdä eikä vain sitä, mitä halutaan tehdä. (Aho & Laine 1997, 107.) Tämä on myös Kohlbergin moraalikehitysteorian mukaista kehitystä, josta enemmän luvussa 3.4. Kyseinen näkökulma ja sen todentaperäisyys tulee olemaan yksi oleellisimmista kiinnostuksen kohteista ajateltaessa tulevaisuuden yhteisöjä ja vuorovaikutustilanteita. Voidaan kysyä, miten lapset lisääntyvien markkinapaineiden ja itsekkyyden profeettojen levittämien oppien valossa kykenevät säilyttämään kyvyn tehdä, mitä pitää. Vaarana on alkaa tehdä enemmän myös itsekkäiden halujen mukaisesti.

Kohlberg erottelee teorian sosiaalisen oppimisen teoriaksi, psykoanalyttiseksi teoriaksi ja kognitiiviseksi teoriaksi. Sosiaalisen oppimisen teoriassa yhdistyy moraalin yhteisöllisyys tilannesidonnaisuuteen mallioppimisen ja vahvistamisen kautta. Psykoanalyttinen teoria edellyttää yksilöllisen syyllisyydentunnon tai omantunnon muodostumista varhaisessa vaiheessa. Samoin edellytyksenä on vanhempien kunnioitus ja sääntöjen noudattaminen. (Kohlberg 1984, 1-2.)

Tutkimuksessani olen ottanut Kohlbergin moraalikehitysteorian keskeiseksi tarkastelun kohteeksi. Kognitiivista teoriaa, jota kyseinen teoria edustaa, olen käsitellyt luvussa 3.3.

3.2 Moraalikehitys

Kohlberg käsittelee lasten ja nuorten moraalien kehitystä yhteisöllisenä tapahtumana. jolloin kehittyminen on joko sisäsyntyistä tai normit opitaan perheestä ja kulttuurin vaikutuksen kautta (Kohlberg 1984, 1-2). Laajasti ymmärrettynä kognitiivinen kehitys tarkoittaa kaikkia niitä muutoksia, joita yksilön kyvyssä käsitellä, vastaanottaa ja välittää tietoa tapahtuu hänen elämänsä aikana. Kognitiiviset toiminnot liittyvät monin tavoin kieleen, koska kieli on ajattelun, vuorovaikutuksen ja tiedonvälityksen väline. (Kuusinen & Korhonen 1992, 95.) Ihmisellä ei pelkkä mallioppiminen riitä oikeinkäyttäytymisen perustaksi. Tarvitaan sisäinen oikeudenmukaisuuden tekijä, joka ohjaa kuinka tulee menetellä kussakin tilanteessa. Tällöin syyllisyydentunto ja omatunto toimivat rajoina.

Pohtiessaan filosofisesti mitä moraalikehitys on Kohlberg päätyy neljään peruskategoriaryhmään, jotka suuntaavat yksilöiden moraalien kehittymistä. Moraalikehitys on seuraavien orientaatioiden ja aineiden tunnistamista.

Ensimmäisessä kategoriassa Kohlberg (1984, 183 – 184) käsittelee sääntöjä, joissa orientaatio määrittää sosiaaliset säännöt ja -roolit. Perusnäkökohta on päätösten tekemisessä keskitetysti sääntöjen pohjalta. Keskeistä on lakien ja järjestyksen noudattaminen. Toisessa kategoriassa painottuu hyötynäkökohdat, teoista johtuva hyvän tai pahan orientaatio. Keskeistä on myös hyvinvoinnin tärkeys itselle ja muille, sekä hyvinvoinnin maksimointi. Oikeudenmukaisuus tai puolueettomuus ovat kolmatta kategoriassa määrittäviä tekijöitä. Tässä näkökulmassa suuntaudutaan tasa-arvoisiin, vapaisiin ja vastavuoroisiin suhteisiin se-

kä tarkkaillaan niitä henkilöiden välisessä vuorovaikutuksessa. Viimeisessä kategoriassa Kohlberg käsittelee ihanneminää. Kategoriassa valottuu mielikuva hyvällä itsetunnolla ja omallatunnolla toimimisesta, sekä asioiden näkemisestä parhain päin. Elämä on suhteellisen riippumaton kanssaihmiin nähden. Orientaatioita käytetään kaikkia yhtäaikaaisesti tai osaa tilanteista riippuen. Kuitenkin kaikkein olennaisinta moraalin kehittämisessä on oikeudenmukaisuuden rakentuminen. Kohlberg kiteyttää moraalin oikeudenmukaisuudeksi. Sen ydin on oikeuksien ja velvollisuuksien jakautumisessa yhtäläisyyden ja vastavuoroisuuden periaatteella.

Aho (1990, 40) viittaa useisiin tutkijoihin, jotka toteavat oikeudenmukaisuuden kehittyvän iän myötä. Tutkimuksissa vanhemmat lapset ymmärsivät oikeudenmukaisuus käsitteen nuorempia paremmin. Käytäntöön vietyinä, esimerkkien valossa, moraalisuus kehittyy seuraavasti. Esimerkiksi ystävällisyys ja vastavuoroisuus voidaan kokea arkipäivän tilanteissa koulussa. Opettaja esiintyy turvallisena ja luotettavana aikuisena, jolloin oppilaat antavat vastakaikua keskittymällä koulutyöhönsä. Toisentyyppisenä aihealueena sopii tarkastella kysymyksiä: Miksi muslimimaissa naiset käyttävät kasvojensa edessä huntua? Miksi jossakin päin Suomea pesukoneessa ei sallita läpinäkyvää luukkuu? Kysymyksiin saadaan vastaus tarkastelemalla asioita orientoivien kategoriaryhmien valossa. Kysymys on sääntöjen noudattamisesta. Oikeudenmukaisuus voi löytyä yhtäläisestä elämäntyylistä, tilanteessa on helpompi elää, kun näkee asiat parhain päin. Näistä esimerkeistä hyötynäkökohtien, sekä hyvinvointitekijöiden tunnistaminen on vaikeampaa. Vastaus näihin löytyy tarkastelemalla asioita paikallisten perinteiden, sääntöjen ja lakien valossa. Tuloksena voisi olla päätelmä miesten maailmasta turvaamassa sekä omia että yhteisöllisiä tarpeitaan. Naiset ja lapset ovat omissa rooleissaan, eivätkä tasavertaisina yksilöinä miesten kanssa.

Keskeistä Kohlbergin ajattelulle moraalin kehittämisessä on näkemys moraalin universaalisuudesta ja oikeudenmukaisuuden taju. Molemmat

ovat hyvin haastavia ja mielenkiintoisia ulottuvuuksia. Oikeudenmukaisuus on aivan selvästi sidoksissa sosiaaliseen ympäristöön. Yksilö oppii mallintamalla - mitä isot edellä, sitä pienet perässä. Hankittujen ominaisuuksien lisäksi vaikuttaa yksilöiden perinnöllisyys. Esimerkiksi henkilöllä saattaa olla sairaallosinen tarve varastamiseen. Universaalisuus puolestaan vaatii avarakatseisuutta, ajattelukykyä ja kommunikoinnin taitoa kanssaihminen kanssa. Ei ole helppo ymmärtää toisella puolen maapalloa asuvien ihmisten tapoja ja elämäntyyliä. Ehkä television välityksellä nähtynä erilaisuuskaan ei vielä hätkäytä, mutta jonain päivänä tilanne voi olla konkreettisempi. Luokkaan ilmaantuukin oppilas vierasta oloista.

Aho lainaa Boomia (1989), joka toteaa, että Kohlberg ei keskittynyt tutkimaan moraalikäyttäytymistä, koska se ei hänen mukaansa kerro paljontaan moraalikehityksestä. Samasta syystä Kohlberg ei myöskään käsittele ihmisten mielipiteitä oikeasta ja väärästä. Moraalikehityksen erot näkyvät siinä, mitä syitä yksilö näkee tekonsa vääryyteen. Kehitystä voidaan mitata antamalla yksilön ratkaista moraalisia dilemmoja, joissa sosiaalisesti hyväksytyt arvot ovat ristiriidassa. (Aho 1990, 21-22.)

Aho on tutkinut suomalaisten moraalikehitystä taustanaan Kohlbergin moraalikehitysteoria. Hänen mukaan ihmisen moraalikehityksen perusedellytyksiä on kolmenlaisia.

Ensimmäisenä Aho mainitsee yleisen kognitiivisen kehityksen, joka antaa valmiudet ratkaista moraaliiongelmia. Toisena on kognitiivinen konflikti, joka saa yksilön hakemaan tasapainonsa saavuttamiseksi moraaliperiaatteita, jolloin moraalikäsitteet sekä differentoituvat että integroituvat hierarkiaksi. Kolmantena on roolinottokyky, jossa asiat kyetään näkemään toisten kannalta. Sosiaaliset kokemukset ovat täten välttämättömiä moraalikehitykselle. Yksilö rakentaa kuitenkin henkilökohtaisesti ajattelumallinsa ja roolikäsityksensä. (Aho 1997, 20.)

Lapsen on opittava käsittelemään monimutkaista verbaalista informaatiota, ennen kuin hän pystyy moraaliarvioinnissaan ottamaan huomioon kaikki tekoon vaikuttavat tekijät. Hänen on päästävä tietyille kognitiiviselle tasolle pystyäkseen erottelemaan eri näkökantoja. Nämä kyvyt kehittyvät iän myötä, mikä selittää moraalikehityksen riippuvuutta iästä. (Aho 1990, 39.)

Tämä tutkimuksessa tutkin draamallisessa toiminnassa ilmenevää lasten moraalikäyttäytymistä, sekä siinä ilmenevää lasten moraalista kehitystasoa. Tutkimusaiheeni ei sisällä moraalin kehittymisen tutkimista, koska lyhyen ajan puitteissa ei ole mahdollista tehdä perusteellista pitempikestoista seurantaa, jota kehittymisen ilmeneminen vaatisi.

3.3 Moraalin kehitys kognitiivisen teorian mukaan

Kognitiivisten teorioiden tunnetuimpia ja tärkeimpiä edustajia ovat Jean Piaget ja Lawrence Kohlberg. The Psychology of Moral Development (1984) kirjansa johdantokappaleessa Kohlberg toteaa kognitiivisen näkemyksen olevan filosofisen määritelmän kaltaisen. Keskeistä kognitiivisessa lähestymistavassa moraaliiin on, että huomataan lapsenkin moraaliiin rakentuvan ajattelun kautta. Se rakentuu erillään passiivisesta oppimisesta esimerkiksi aikuisten välityksellä. Olisi pettävää ajatella moraaliiin olevan tiedostamatonta kehitystä. Kohlberg toteaa lasten moraaliiin kehittyvän oikeudenmukaisuuden tunteen pohjalle. Oikeudenmukaisuus muodostuu siitä, kun lapsi rakentaa merkityksiä universaalien kategorioiden ja kysymysten ympärille, kuten puolueettomuus.

Kognitiivisen näkemyksen mukaan moraaliiin kehitty iän myötä hitaasti asteittain. Kehitykseen vaikuttaa voimakkaasti henkilön ajattelun, kielen ja älyn kehitys. Kohlberg pitää kaikkein luontevimpana tasokäsitteen käyttöä selitettäessä moraaliiin asteittaista kehittymistä (Kohlberg 1984,

196). Muina kognitiivisen teorian mukaisina yleisinä edellytyksinä moraalin kehittämisessä Kohlberg näkee viisi kohtaa.

Ensimmäisessä edellytyksessä moraalikehityksen perustana on kognitiivinen rakenne sekä moraalinen, syyttävä ja tuomitseva tekijä. Toiseksi moraalin perusmotivoijana on tarve hyväksyä itsensä mieluummin pätevänä, itsetuntoisena ja itseään toteuttavana yksilönä, kuin biologiset tarpeet, tai pelon ja ahdistuksen vähentäminen vaativat. Kolmantena edellytyksenä on moraalikehityksen universaalisuus. Sen sisältönä kaikissa kulttuureissa esiintyy vuorovaikutusta ja roolikäyttäytymistä sekä sosiaalista ristiriitaa, joka on tarpeen moraalisisessä vuorovaikutuksessa. Neljäs edellytys määrittelee moraaliset normit ja periaatteet, jotka rakentuvat saamalla alkunsa mieluummin sosiaalisista vuorovaikutuskokemuksista, kuin yksilöiden sisäisistä säännöistä. Moraalitasoja ei määritellä sisäisinä sääntöinä vaan itsensä ja toisten välisinä vuorovaikutus rakenteina. Viimeisessä edellytyksessä ympäristön vaikutus moraalin kehittämisessä näkyy selvästi. Kognitiivisuuden laatu ja ulottuvuus, sekä sosiaalinen kannustus määrittelevät moraalin kehittymistä paremmin kuin erityiset vanhempien tarjoamat kokemukset tai palkintojen, kurin ja rangaistusten kokemukset. (Kohlberg 1984, 196 –197.)

3.4 Kohlbergin moraalikehityksen teoria

Tutkimukseni tärkein näkökulma on moraalin kehitystasojen ilmeneminen kognitiivisen teorian mukaisesti. Siksi olen valinnut juuri Kohlbergin teorian lähemmän tarkastelun kohteeksi.

Kohlberg käsittelee moraalin kehittymistä liittyneenä kognitiiviseen kehitykseen. Yleisellä tasolla voidaan todeta, että moraalin kehitys on ikäsidonnaista. On kuitenkin monia moraalikehitykseen vaikuttavia tekijöitä, jotka eivät ole ikäsidonnaisia. (Kohlberg 1984, 41 – 43.) Sitä paitsi tiedollinen äly ei tänä päivänä ole enää ainoa älykkyyden muoto,

rinnalle on tullut useita uusia älykkyyden tarkastelualueita. Yksi niistä on tunneäly, jolla voi olettaa olevan todella suuren merkityksen moraalien kehityksessä.

Tunneälyyn sisältyy omien tunteiden tiedostaminen. Tunneälyiset, empaattiset ihmiset, havaitsevat sosiaalisia viestejä, joihin moraalikin rakentuu, muita paremmin. Tunteittensa tiedostamista Goleman pitää tunneälyn kulmakivenä. (ks. Goleman 1995, 65-66.) Myös Piaget pitää tunteita merkittävänä moraalikehityksessä (ks. luku 3.8).

Tasojen ja vaiheiden muotoutuminen

Kohlbergin moraalikehitysteoria käsittää kolme tasoa, joista kukin sisältää kaksi vaihetta. Sosiaalisesta näkökulmasta katsoen moraalien vaiheittaiselle kehittymiselle on ominaista, että etsimme yksinkertaisia, yhdistäviä ajatusrakennelmia, jotka toimivat vaiheiden päärakennusaineina. Kohlberg näkee, että on olemassa yleinen ajatusrakennelma, jolle moraalinäkemys ja toisen asemaan asettautuminen perustuvat. (Kohlberg 1984, 173.) Yksilöllinen moraalisuus ei voi rakentua yhteisön toivomalla tavalla ilman yhteyttä yhteisöönsä. Tuollainen moraalinen olisi aivan pohjatonta epämoraalisuutta. Yksilö ja sosiaalinen ympäristö elävät koko ajan vuorovaikutuksessa ja muutoksen tilassa. Toisinaan yksilö on yhteiskunnan tukipylväs; kunnioittaa auktoriteetteja ja kantaa huolta kaikesta. Huolimatta, että jossakin toisessa moraalisuuden vaiheessa hän tuijottaa omaan napaansa. Pääsääntöisesti voidaan ajatella, että yksilön yhteisöllisyyden huomioiminen lisääntyy moraalivaiheiden edetessä. Erilaisiin rooleihin asettautuminen on sosiaalista toimintaa, jota kannattaa käyttää hyväksi moraalikasvatuksessa. Toisen asemaan asettautumisen kautta voidaan hakea yhteisöön kertynyttä tietoutta kaikissa moraalivaiheissa. Kokeminen ja näkeminen avartavat näkökulmaa.

Esimoraalitasolla laki ja järjestys yhdistetään poliisiin ja juuri siksi lakia noudatetaan ja rangaistuksia vältetään. Tästä syystä yksilöllä on rajoit-

tunut näkökulma moraaliin. Näkökulmana on jokaisen erityisen yksilöllisyyden ja mielenkiinnon huomioiminen. Sovinnaismoraalitasolla on käsitys, että lait on tehty kaikkia varten. Luottamus on tason perusarvo. Autonomis-periaatteellisella tasolla palataan tavallaan takaisin yksilöllisyyteen. Yksilöllisyys on kuitenkin toisenlaista. Moraali on kehittynyt järkeväksi yksilölliseksi moraaliksi, jossa oikeaa ja väärää tarkastellaan yksilön näkökulmasta. Yksilöiden väliset suhteet ovat etäisempiä. Yksilö ei automaattisesti odota elävänsä yhteisössä, jossa toisten tarpeet ja ystävällisyys otetaan huomioon. Samoin tarkastellaan sitä, miksi yhteisössä ja sen suhteissa edellytetään luottamusta. Luottamus on jotakin jota odotetaan toisilta yhteisön jäseniltä, esimerkiksi lupaukset on pidettävä. Yhteisön jäsenyydestä ollaan sosiaalisessa mielessä tietoisia. Yksilöllinen sitoutuminen perusmoraaliin tai moraalisiin periaatteisiin katsotaan edeltävän tai olevan välttämätöntä omaksuttaessa yhteisön näkökulma ja hyväksyttäessä sen lait ja arvot. Jos ja kun moraalinen ja laillinen näkökulma joutuvat ristiriitaan, voidaan pitää etuna sitä, että autonomis-periaatteellisen tason moraalinäkökannat ovat pysyvänluonteisia yhteisiä velvoitteita. (Kohlberg 1984, 178-180.)

Esimoraalisella tasolla taataan helposti koulu- ja yhteiskuntarauha. Sen huono puoli on vain siinä, että yksilöllinen ja yhteiskunnallinen kehitys tyrehtyy, jos on päässyt alkamaankaan. Samaa voi sanoa sovinnaismoraalin tasostakin. Taso ei luo edellytyksiä irrotteluun. Opettajan näkökulmasta oppilas on suurimmaksi osaksi mallioppilas, mutta tyrehtyykö häneltä samalla liikaa oma moraalikehitys on hyvä kysymys. Sana luottamus kuuluu tälle tasolle keskeisesti, samoin kuin autonomis-periaatteellisellekin tasolle. Tällä tasolla luotetaan auktoriteetteihin, mutta autonomis-periaatteellisella tasolla luottamus on yksilöiden välistä ja samalla se on avarakatseista näkemystä. Tällainen moraalipohja tuottaa yksilöllistä ja yhteiskunnallista kehitystä ja menestystä.

Kohlbergin moraalikehityksen tasot

Esimoraalitaso

Esimoraalisella tasolla ovat useimmat alle 9 -vuotiaista lapsista, jotkut nuoret sekä monet nuoriso- ja aikuisrikollisista. Tälle tasolle on ominaista konkreettinen, yksilöllinen näkökulma, joka koskee sosiaalista hyväksyntää. Esimoraalin tasolla yksilö ei vielä ymmärrä, eikä noudata yhteisön tapoja, sääntöjä ja odotuksia. (Kohlberg 1984, 172-173, 177.) Lapset eivät ajattele ensisijaisesti olevansa yhteisön jäseniä, vaan he tuntevat itsensä ensisijaisesti yksilöiksi (Crain 1992, 137). Arvoja ei sisäistetä ja ne liittyvät ulkonaisiin esifyysisiin tapahtumiin ja tarpeisiin pikemminkin kuin olisivat henkilökohtaisia sisäisiä arvoja (Kohlberg 1984, 44). Lait ovat poliisien aikaansaannoksia ja siten niitä on toteltava välttämättömään rangaistuksilta (Kohlberg 1984, 178).

Ensimmäinen vaihe

Moraalikehitysteorian ensimmäisessä vaiheessa tottelevaisuus, pelko rangaistuksista ja auktoriteettien kunnioitus ovat keskeisiä orientaatioita. Ongelmilta halutaan välttyä. (Kohlberg 1984, 44.) Tottelevaisuudesta seuraa, että sääntöjen rikkomista vältetään. Samoin vältetään aiheuttamasta fyysistä vahinkoa henkilöille ja omaisuudelle. Toiminnan motiivina on rangaistusten välttäminen. Lapset ovat riippuvaisia auktoriteeteista, ja he sotkevat heidän näkökulmia omiinsa. Käyttäytyminen on itsekeskeistä, toisia ei oteta huomioon. (Kohlberg 1984, 174.) Säännöt sekä yhteisölliset odotukset ja toiveet koetaan itselle vieraisiksi. (Kohlberg 1984, 173.)

Teon motiivit ja tarpeellisuus jätetään huomiotta arvioitaessa teon pahutta, koska teon fyysisyys nähdään ratkaisevaksi. Tehdystä isosta vahingosta ja suuresta valheesta seuraa suurempi rangaistus kuin pienemmästä rikkeestä. (Kohlberg 1984, 49.)

Alle 9 -vuotiaalla ei ole vielä pitkälle meneviä sisäistyneitä arvoja ja siten kehittynyttä moraalisuutta. Tulkittaessa lapsen käyttäytymistä joudutaan pohtimaan hänen kehityskulkuaan. Kuten edellä olevista moraalitekijöistä voidaan huomata ne liittyvät jollakin tavoin itsesuojeluvaistoon. Itsesuojeluvaisto on synnynnäistä alkuperää ja siten on hyvin ymmärrettävissä miksi tottelevaisuus, auktoriteetit ja rangaistusten pelko ovat heille luonnollisia orientaatioita. Moraalikehityksen ensimmäisessä vaiheessa oleva lapsi ei vielä ymmärrä, miksi lakeja on tehty. Tämä ymmärretään vasta kehityksen neljännessä vaiheessa. Ongelmien välttäminenkin on luonnollista - ei ole sisäistä mallia tilanteiden ratkaisemiseksi. Esimerkiksi varastaminen koetaan vääräksi teon kiellettyyden vuoksi. Edes tarvenäkökohdat eivät muuta tilannetta.

Toinen vaihe

Peruskoulun neljäs - ja viidesluokkalaisista eli 10-12 -vuotiaista 50-70 % ajattelee moraali-ongelmista toisen kehitysvaiheen mukaisesti. Lukiolaisistakin 35-45 % on hyötyajattelun kannattajia ja ajattelultaan siten samassa vaiheessa. (Aho & Laine 1997, 23-24.)

Toisessa vaiheessa orientaation perustana on naivius ja itsekkyyys. Oikeaksi koettu toiminta on hyödyllistä ja tyydytystä tuottavaa itselle ja silloin tällöin toisillekin. Arvojen suhteellisuus jokaisen tarpeisiin ja näkökulmiin on tiedostettua. Tasa-arvoisuus, orientoituminen muutokseen ja vastavuoroisuus ilmenee naiviutena. (Kohlberg 1984, 44; Aho & Laine 1997, 23-24.)

Tunne oikeasta on suhteellinen ja yksilöllinen. Sääntöjä kannatetaan vain, kun siitä on välitöntä hyötyä itselle. Toiminta pohjautuu omien toiveiden ja tarpeiden tyydyttämiseen. Jokainen tehkään samoin kohdallaan. Vaihtoajattelussa periaatteena on tasainen jako, sinulle / minulle periaatteella. (Kohlberg 1984, 174.) Toimintaa motivoi palkkion halu tai hyöty. Mahdollisista syyllisyyden tunteista ei välitetä ja rangaistuksiin suhtaudutaan käytännöllisellä tavalla. Teon tuomitsemisessa laiminlyödään leimaaminen tai teon fyysiset seuraamukset, koska teko tarjo-

aa välineellisen arvon tarpeeseen, tai koska teosta ei ole mitään vahinkoa toisten tarpeille (Kohlberg 1984, 49, 52).

Toiminnan oikeellisuuden tuottaessa hyötyä rangaistuksia vältetään. Moraalin kehittymisen kannalta on hyvä saada onnistuneita, tyydytystä tuottavia kokemuksia. Olkoonkin, että ne tulevat itsekkyyden kautta. Näin itsetunto kehittyy ja moraalisuus voi edetä kohti kehittyneempiä vaiheita. Kun omien näkemysten arvo kasvaa, niin auktoriteettien asema vastaavasti heikkenee ja itsenäistyminen etenee.

Sovinnaismoraalitaso

Sovinnaismoraalin tasolla ovat useimmat nuoret ja aikuiset. Tälle tasolle on ominaista yhteisön jäsenen näkökulmasta muodostuva taso, joka ilmenee lojaalisuutena yksilöä, ryhmää ja auktoriteetteja kohtaan. (Kohlberg 1984, 172-173, 177.) Crainin (1992, 138) mukaan lapset siirtyvät tälle tasolle suunnilleen kymmenen vuoden ikäisinä. Moraaliset arvot ovat sisäistyneinä hyviin tai sopiviin rooleihin. Tarkoitus on ylläpitää sovinnasta elämäntapaa ja elää kanssaihminen odotusten mukaisesti. (Kohlberg 1984, 44.) Yksilö käsittää lait tehdyiksi jokaista varten (Kohlberg 1984, 178)

Kolmas vaihe

Kolmanteen vaiheeseen kuuluu hyvän ihmisen orientaatio. Käyttäytyminen on yhteiskunnan odotusten mukaista. Eletään yhdenmukaisesti ja mielistellen vallitsevien käsitysten kanssa. Eletään kanssaihminen hyväksynnän mukaista elämää, toinen toistaan auttaen. (Kohlberg 1984, 44.) Tietystä kulttuurissa läheiset ja hyvät perhesuhteet ovat tärkeämpiä kuin suuret yhteiskunnalliset asiat. Tällaisessa yhteisössä on hyödyllistä olla jatkuvasti moraalikehityksen kolmannessa vaiheessa. (Crain 1992, 147.)

Crainin ajatus ei ole aivan vieras Kohlbergillekaan, vaikka hän on kehittänytkin asteittaista ja kehittyvää moraaliteoriaa. Kohlbergin (1984,

55-58) käsittelee moraalikehityksen vaihtoehtoista rakentumismallia teoksessaan. Olkoonkin, että hänen mukaansa vaihtoehtoisuus rajoittuu vaiheisiin neljä, viisi ja kuusi.

Samoin luottamuksen, kunnioituksen ja kiitollisuuden osoitukset ovat tärkeitä ihmisten välisissä suhteissa. Auktoriteetteja kunnioitetaan ja on halu ylläpitää sääntöjä, mikä tukee hyvää ja stereotyyppistä käyttäytymistä. Itsensä ja muiden silmissä on tärkeää olla hyvä ihminen, jolla on hyvät elämän motiivit. Eletään veljinä ja siskoina, toisista huolehtien ja hyviä tekoja arvostaen. Tärkeäksi koetaan kyky toisen asemaan asettautumisessa. (Kohlberg 1984, 174.) Lapsi kiinnittää enemmän huomiota toisten ihmisten hyväksyntään ja paheksuntaan, kuin esimerkiksi heidän fyysiseen voimaansa (Kääriäinen 1992, 214).

Toiminnassa arvioidaan teon vaikuttimia. Tekojen hyvyttä tai pahuutta arvioitaessa otetaan syyt ja olosuhteet huomioon. Teko ei ole paha, jos se on ilmaus henkilön kunnollisuudesta tai epäitsekästä toiminnasta. Toisaalta teko nähdään huonona, jos se on ilmaus huonosta tai itsekästä vaikuttimista. Toimintaan vaikuttaa toisten kuvitellut tai todelliset odotukset ja paheksunta (Kohlberg 1984, 49, 52).

Lapsella on meneillään seesteinen elämänvaihe ennen kuohuvaa murrosikää. Moraali pohjautuu yhteisöön, jossa hän elää ja sen ihmissuhteisiin. Vallitseva järjestelmä halutaan säilyttää. Muutos olisi uhka. Lapsi elää elämää kauniissa ja rakastavassa suhteessa. Läheisten odotuksiin hän haluaa vastata lämmöllä. Hyväksynnän hakeminen on keskeistä. Katsantokannat alkavat avartua, esimerkiksi moraalien kehittymisen huomaa tekojen syiden huomioimisessa.

Neljäs vaihe

Neljännessä vaiheessa auktoriteetit ja sosiaalinen järjestys ovat orientaation taustalla. Auktoriteetteja kunnioitetaan ja suhtaudutaan varauksettomasti sosiaalisen järjestyksen ylläpitoon. Kanssaihmissien saavutukset ja arvostukset otetaan huomioon. Vaiheeseen liittyy tarve velvollisuuksien täyttämistä. (Kohlberg 1984, 44.)

Todellinen velvollisuudentuntoinen elämä tuottaa tyydytystä. Yleinen oikeudenmukaisuus koetaan yhteiskuntaa ja sen instituutioiden asemaa edistäväksi. Yhteiskuntaa tuetaan ja vältetään rikkeitä sitä vastaan. Lakien noudattaminen on keskeistä. Lisäksi jokaisen omatunto määrittelee velvollisuudet. Lakeja noudatetaan lukuun ottamatta äärimmäisiä pysyvästi yhteiskuntasääntöjen kanssa ristiriidassa olevia lakeja. Yksilö muodostaa yksilölliset suhteensa yhteisönsä kanssa, joka määrittelee käyttäytymisen mallin. (Kohlberg 1984, 175) Yksilö kokee yhteiskunnan tärkeimmäksi moraalialueen määrittäväksi tekijäksi. Lakeja on noudatettava, jotta vältetään kaaokselta. (Crain 1992, 139.)

Lapsi uskoo, että jos yhteiskunta hyväksyy säännöt, on niitä noudatettava (Kääriäinen 1992, 214). Teko on aina tai ehdottomasti väärin huolimatta perusteluista tai yksityiskohdista, jos se rikkoo sääntöjä ja näkyvässä on, että se tuottaa harmia toisille ihmisille (Kohlberg 1984, 50). Moraalista toimintaa sitoo häpeän ennakointi ja jatkuva syyllisyys velvollisuuksien laiminlyönnistä (Kohlberg 1984, 52).

Yksilö kunnioittaa auktoriteetteja ja lakeja, mutta ei ainoastaan niitä. Kanssaihmiset otetaan huomioon. Velvollisuuden ja uskollisuuden tunteet ovat suunta-antavia ohjenuoria elämässä. Velvollisuudentunto painaa kapeita harteita, onneksi tuttu koetaan turvalliseksi.

Autonomis-periaatteellinen taso

Autonomis-periaatteellisen tason saavuttaa vähemmistö aikuisista, useimmiten kahdenkymmenen ikävuoden jälkeen. Tälle tasolle on ominaista yhteiskunnallinen näkökulma koskien toisten ihmisten ja yhteiskunnan hyvinvointia. Yhteiskunnallisten sääntöjen hyväksyntä perustuu yleisten moraaliperiaatteiden muotoiluun ja hyväksyntään. (Kohlberg 1984, 172-173,177.) Moraaliin arvoihin sisältyy niiden vastaavuus oman itsensä kanssa. Moraaliin kuuluu yhteisiin sääntöihin, oikeuksiin ja velvollisuuksiin mukautuminen. (Kohlberg 1984, 44.) Esimerkiksi varastaminen loukkaa varastetuksi tulleen yksilöllisiä moraalisia oikeuksia.

Nämä oikeudet, samoin kuin lakimmekin, ovat kehittyneet universaaleista moraalisisista oikeuksista mieluummin kuin päin vastoin. (Kohlberg 1984, 179.) Wahlströmin (1992, 161) mukaan tällä tasolla ilmenee jo moraalikäsitteissä joustavuutta.

Viides vaihe

Viidennessä vaiheessa orientaatiopohjana ovat asioiden ja tilanteiden tajuamisen ja ymmärtäminen sekä sopimukset ja lait. Velvollisuudet määritellään sopimuksin ja vältetään rikkomuksia ja toisten oikeuksien loukkauksia. (Kohlberg 1984, 44.) Moraalista toimintaa koskee jokaisen yhtäläinen huomioonottaminen yhteisössä edellyttäen, että perusteena ovat mieluummin syyt kuin tunteet. Siinä ollaan tekemisissä jokaisen itsekunnioituksen ja itsesyytösten välttämisen kanssa. Samoin vältetään epäviisaudesta, epäyhtenäisyydestä ja päämäärättömyydestä johtuvia itsesyytöksiä. (Kohlberg 1984, 53.)

Ihmiset arvottavat eri tavoin ja eri lähtökohdista asioita, samoin mielipiteet vaihtelevat. Lakeja ja sosiaalisia sääntöjä kohtaan koetaan velvollisuuden tuntoa, koska niillä on yhteys yhteisön elämään; sen hyvinvointiin ja ihmisten oikeuksien ylläpitoon. Sääntöjä kannatetaan, koska niillä on puolueeton merkitys ja ne koetaan sosiaalisiksi sopimuksiksi. Arvot käsitetään tavallisesti suhteellisiksi. On olemassa arvoja ja oikeuksia, joita ei voi suhteellistaa ja joita on pidettävä yllä. Tällaisia ovat elämää itseään ja vapautta koskevat arvot ja oikeudet. Niitä ei voida muuttaa, vaikka enemmistö kannattaisi sitä. (Kohlberg 1984, 175.)

Lakeja ja normeja arvostetaan, mutta niitä ollaan myöskin valmiita arvostelemaan. Tilanteessa, jossa ne koetaan epäoikeudenmukaisiksi, ollaan valmiita niiden muuttamiseen. (Crain 1992, 139-140) Olosuhteiden ja motiivien muuttuessa paheksuviksi yleisiä sääntöjä kohtaan ja puoltaessa poikkeavaa käyttäytymistä on toimittava harkiten. Ratkaisut eivät saa johtaa yleistykseen, eikä moraaliluokituksen muuttamiseen (Kohlberg 1984, 50). Lakeja halutaan kuitenkin noudattaa. Poikkeaviin tottelemattomuus tekoihin ryhdytään vasta äärimmäisenä keinona.

Moraalin viidennessä vaiheessa elämän ja itsensä kunnioitus sekä toisten huomioiminen on tärkeää. Eletään yksilöllistä elämää yhteisössä, jossa yksilön oikeuksista ja yhteisesti sovituista arvoista pidetään pitkälle kiinni. Itsekeskeinen tai omapäinen toiminta olisi moraalitonta. Moraaliin sisältyy kuitenkin pieni joustavuus. Elämässä tulee tilanteita, jolloin lakien, periaatteiden ja moraalien noudattamisessa joutuu lujille. Tällöin puhutaan ko. asioiden venyttämisestä. Sanotaan kahdesta huonosta asiasta valittavan pienemmän pahan. Esimerkiksi rahanpuutteen vuoksi on oikeutettua varastaa läheiselle ihmiselle tappavaan sairauteen pelastava lääke.

Kuudes vaihe

Kuudenteen vaiheeseen kuuluu omatunto ja periaatteellinen orientaatio. Orientaatio ei ainoastaan määrää sosiaalisia sääntöjä vaan valinnan periaatteita, jotka ovat yleisiä ja omantunnon mukaisia. Omatunto toimii suorana vaikuttajana molemminpuolisessa kunnioituksessa ja luottamuksessa. (Kohlberg 1984, 44.)

Moraalisesti on oikein noudattaa henkilökohtaisesti valittuja eettisiä periaatteita. Tietyt lait tai sosiaaliset sopimukset ovat tavallisesti siksi voimassa, koska ne pohjautuvat näihin periaatteisiin. Periaatteet ovat universaaleja oikeudenmukaisuus periaatteita kuten tasa-arvoisuus ja ihmisoikeudet. Rationaaliset henkilöt uskovat näihin universaaleihin laillisiin moraaliperiaatteisiin ja tuntevat henkilökohtaista sitoutumista niihin. Moraali pohjautuu sosiaalisiin sopimuksiin. Näkökulma on, että jokainen järkevä yksilö tuntee moraalien luonteen tai todellisuuden, että henkilöillä on tarkoitusperiä, jotka koskevat heitä itseään. (Kohlberg 1984, 176.)

Hyvätkään perusteet eivät tee toimintaa joko oikeaksi tai vääräksi. Väärää toimintaa voi olla silloin, jos toiminnan perusteena on pääasiassa itsekkäästi valittuja periaatteita. Säännöistä poikkeamisen mukaisesti toimitaan ainoastaan asioiden pakottaessa valitsemaan säännöistä poikkeamisen ja moraalisen periaatteen rikkomisen välillä. Itsensä tuomitseminen on tekemisissä omien periaatteiden rikkomisen kanssa.

Moraalisen toiminnan motiivina on itsekunnioituksen erottaminen yleisistä saavutuksista ja moraalisten periaatteiden ylläpidosta. (Kohlberg 1984, 50, 53.)

Näin syvällisellä moraalin tasolla voitaisiin yksilöitä kutsua paradoksaalisesti yksinvaltiaiksi. Tästä huolimatta he ovat sosiaalisia ja syvällisiä kanssaihmissiä. He noudattavat itse valittuja eettisiä periaatteita. Samalla vastuu on kanssaihmisistä ja koko maailmasta. Ihmiset ovat mukautuvia, mutta tarvittaessa sääntöjä ja yleisiä moraaliperiaatteita voidaan rikkoa. Omatunto ohjaa toimintaa oikeaksi.

Tasojen ja vaiheiden ilmeneminen

Kohlberg tutki moraalikehityksen universaalia kulkua pojilla, jotka olivat eri maista. Tulokset osoittavat kehityksen samansuuntaisuuden. Kymenvuotiaiden kehitys on kaikissa maissa samankaltainen. Prosentuaalisesti eniten on ensimmäisessä vaiheessa olevia. Toiset vaiheet sijoittuvat aivan järjestyksensä mukaisesti siten, että määrät vähenevät jokseenkin tasaisesti vaiheen kohotessa. Viidettä vaihetta esiintyi ainoastaan kaupunkilaisilla lapsilla aivan marginaalisesti ja kuudetta vaihetta ei heilläkään. Iän myötä vaiheiden järjestykseen tulee maittain hieman vaihtelua. (Kohlberg 1984, 51, 55-57.)

Kaupungeissa asuvat kolmetoistavuotiaat ovat siirtyneet voimakkaasti esimoraaliselta tasolta, ensimmäisestä ja toisesta vaiheesta, sovinnaisen moraalin tasolle, kolmanteen ja neljänteen vaiheeseen. Kolmannessa vaiheessa olevia on noin joka kolmannes ja neljännessäkin vaiheessa on neljännes pojista. Sovinnaisen moraalin tasolla oli yli puolet tutkituista. Eristäytyneessä kyläyhteisössä kehitys on ollut samansuuntaista, mutta hitaampaa. Siellä esimoraalinen taso on edelleen vallitsevana. Sovinnaisen moraalin tasolla oli noin joka kolmas. (Kohlberg 1984, 51, 55-57.)

Selvimmät erot moraalikehityksessä ilmenevät kuusitoistavuotiaiden kohdalla. Yhdysvalloissa viidennessä vaiheessa on eniten, eli lähes joka kolmas, kun Taiwanissa ja Meksikossa heitä on joka kymmenes. Eristyneessä kyläyhteisössä kasvaneiden kehitys on saman suuntaista mutta hidasta. Esimoraalinen taso on edelleen vallitsevana, yhteen laskeen tällä tasolla on useampi kuin joka toinen. Korkeinta tasoa, viidettä ja kuudetta vaihetta ei juurikaan esiinny. (Kohlberg 1984, 51, 55-57.)

Moraalisuuden kehittyminen on sidoksissa ympäristöön, kaupungeissa moraalivaihe näyttäisi olevan korkeampi kuin eristäytyneissä oloissa maaseudulla. Oma vaikutuksensa tuloksiin on sillä, että Kohlbergin määritykset pohjautuvat länsimaiseen kulttuuriin ja ideologiaan. Tulos olisi varmaan toisenluontoinen, jos tutkijoiden mittarit sovitetaan kulloisenkin sivilisaation arvopohjan ja etiikan mukaisesti. Tästä huolimatta tuloksia ei sinänsä voida pitää väärinä, koska esiintyvät erot selittävät sivilisaation vaikutuksen. Toisaalta tulosten samansuuntaisuus eri yhteiskunnissa todistaa moraalin olevan pohjimmiltaan ihmislajin sisäinen funktio.

Moraaliarvioiden takana on ehdottomasti oltava asioiden tietämys ja tuntemus. Parhaiten kai tämä tulee esille siinä, kun me pohjoisen pallonpuoliskon kylläiset ja kaikkítietävät ihmiset annamme moraalisia arvioita jonkun alkuasukasheimon oloista ja käytöksestä. Airaksinen (1988, 25) toteaa, ettei oikeutettukaan sääntö vaikuta, ellei sen olemassa olemisesta ole tietoa. Olemassa on myöskin sellaisia sääntöjä, joita niiden vaativuuden vuoksi ei voi valita. Yhtenä näkökulmana on vielä moraaliperiaatteiden valinnan ongelma. Kuinka valitaan noudatettava ja samalla oikeutettu sääntö?

Tasojen ja vaiheiden rakentuminen

Moraalivaiheet rakentuvat siten, että kehittynyt uusi korkeamman tason vaihe korvaa alemman tason vaiheen. Aikaisemmat vaiheet ovat liittyneinä uuteen vaiheeseen. Moraalin kehittymisen taustalla on lasten ja

heidän sosiaalisen ympäristönsä vuorovaikutus, mieluummin kuin jokin erillinen heidän omasta kulttuuristaan johtuva tekijä. Tuloksista ei voi päätellä, että seuraavan vaiheen saavuttamisen välitön edellytys olisi edellisten saavuttaminen. Myöskään kaikilla oheistekijöillä ei välttämättä ole vaikutusta. Kohlbergin mukaan esimerkiksi Yhdysvaltain demokraattinen rakenne ei pelkästään ole korkean moraalin tae, koska viidettä vaihetta ilmenee alueilla, joissa länsimaisen ajattelun mukaista demokratiaa ei ole. Moraalisuuden kehittymiseen ei liity myöskään materiaalista yhteyttä. (Kohlberg 1984, 55-57.)

Moraalin kehittyneisyyttä määriteltäessä ei ole ollenkaan itsestään selvää, että vaiheet viisi ja kuusi olisivat kehityksen huippua. Kohlbergin kaupunkilaispojille tekemä tutkimus viittaa useimpien aikuisten moraalin olevan vaiheessa neljä. Kohlberg, eräiden muiden tutkijoiden tavoin katsoo, että vaiheet neljä, viisi ja kuusi on mahdollista nähdä vaihtoehtoisina kypsyiden tuloksina, eikä niinkään peräkkäisinä vaiheina. Tällöin vaiheessa neljä on tyypiltään sovinnais-autoritäärinen aikuinen ja vaiheissa viisi ja kuusi on humanistinen persoona. (Kohlberg 1984, 55-58.)

Länsimaiseen kulttuuriin liitetään kuuluviksi demokratia, kehitys, materia ja rationaalisuus. Tutkittaessa moraalia on huomattava, että nämä rakenteet liittyvät voimakkaasti aikuisten maailmaan, ei lasten. Lapsilla ei ole vielä paljoakaan mahdollisuuksia tunnistaa ja käsitellä ko. aiheita. Siksi niillä ei ole välttämättä vaikutusta moraalien kehittymiseen, kuten Kohlberg sanoo. Aikuisetkin arvostavat eri asioita, joku materiaa toinen demokratiaa. Tällaisella ajatuksenjuoksulla selittyy sekin, että erityyppisillä persoonilla moraalien huippuna on eri vaihe.

3.5 Moraalikehityksen tekijöitä

Ymmärtääksemme moraalin kehittymistä, persoonallisuutta pitää tarkastella laajemmin. Tarkasteltaessa kehitystä kognitiivisesta teoriasta käsin looginen päättely on yksi keskeisistä tekijöistä. Kohlberg lainaa kollegaansa Walkeria (1980). Henkilön looginen kehittyminen on välttämätön edellytys moraalin kehittymiselle, mutta ei yksistään riittävä. Monella yksilöllä on korkeampi loogisuuden taso kuin moraalin taso, mutta kenelläkään ei ole olennaisesti korkeampaa moraalisuuden tasoa verrattuna loogisuuden tasoon. Toisena tekijänä vaikuttaa roolinottokyky, jossa sosiaalinen havaitseminen tai sosiaalinen näkökulma muodostuvat keskeisiksi tekijöiksi. Näillä kuvataan sitä, miten henkilö huomioi toiset ihmiset. Kuinka hän tulkitsee toisen ajatukset, tunteet ja minäkälaisena näkee toisten sijoittumisen yhteiskuntaan. Nämä tekijät ovat hyvin läheisessä yhteydessä moraalikehityksen tasoihin mutta ovat yleisempiä, koska niillä ei ole pelkästään tekemistä puolueettomuuden ja oikean ja väärän valintojen kanssa. Osuvien päätelmien tekeminen tietystä tasosta on paljon vaikeampaa, kuin yksinkertaisesti vain nähdä maailma tällä tasolla. (Kohlberg 1984, 170-171.)

Wahlströmin (1992, 160) mukaan roolinottokyky ilmenee noin seitsemänvuotiaana. Uusimpien tutkimusten mukaan jopa alle kolmevuotiailla on havaittavissa siitä alkeita. Roolinottokyky kehittyy harjoituksen myötä. Lapsi, joka on saanut tehdä sitä, kehittyy taidoissaan ja on yhä kykenevämpi asettumaan uusissakin tilanteissa toisen asemaan.

Ajattelun selkeys ja kognitiivinen kehittyminen ovat välttämättömiä tekijöitä roolinottokyvyn kehittymiseksi, joka puolestaan on moraalikehityksen taustalla. Tehtävä ei ole helppo. Jo pelkkä toisen asemaan mukautuminen on ponnisteluja vaativaa, varsinkin jos pyrkimyksenä on mahdollisimman suuri tilanneaitous.

Kohlbergin (1984, 172) mukaan moraalisesti korkeatasoinen toiminta vaatii korkeaa moraalista ajattelua. Moraalivaiheet liittyvät kognitiiviseen edistymiseen ja moraaliseen käytökseen, mutta moraalin tunnistamisen täytyy perustua yksinomaan moraalisiin perusteluihin.

Eräs tärkeä moraalikehityksen tekijä on yksilön suhde todellisuuteen. Moraaliarvosteluissa toimijana, subjektina on yksilö, joka on suhteessa todellisuuteen, sen normeihin ja arvoihin. Moraaliarvostelmat riippuvat paljon niiden esittäjän omaamasta kognitiivisesta aineksesta. Hänellä on oltava todellisuudesta käsitys. Näin moraaliin sisältyy aina kognitiivinen, tiedollinen aines. Moraaliarvioinneissa voidaan tehdä virheitä. Virheet on myönnettävä ja ne pitää korjata. (Harva 1989, 40-41.) Todellisuuden on pysyttävä totuudenmukaisena. Vaatimus on oikeutettu ja ehdoton. Tiedollista vajavuutta ja tiedon vääristämistä ei saa sotkea keskenään. Kun virheen huomaa, usein siihen olisi helppo olla palaa-matta ja jättää vain se korjaamatta. Todellisuus moraalikehityksen tekijänä ei salli tätä.

Suomalaisten lasten moraalikehitys

Aho on tutkimuksissaan ja kirjoituksissaan selvittänyt älykkyyden, iän, sosiaalisen aseman, sukupuolen, minäkäsityksen, kouluasenteiden ja kotitaustan vaikutusta lasten moraalikehitykseen. Hän tuo esille myös toisia tutkijoita ja tutkimustuloksia, joissa on käsitelty moraalikehitystä. Älykkyyden vaikutusta tarkastellessaan hän tuo esille lukuisan joukon tutkijoita, joiden tuloksissa tämä yhteys ilmenee. Toki kaikissa tilastollinen merkittävyys ei ole suuri, mutta on kuitenkin positiivinen. Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta älykkyyden on todettu edistävän lapsen moraalikehitystä. Myös omissa tutkimuksissaan hän on havainnut tämän yhteyden. (Aho 1990, 44-46.)

län vaikutuksesta hän toteaa, että lapsen on opittava käsittelemään monimutkaista verbaalista informaatiota, ennen kuin hän pystyy moraaliarvioinnissaan ottamaan huomioon kaikki tekoon vaikuttavat tekijät.

Vasta tietyllä kognitiivisella tasolla pystytään eri näkökantoja erottelemaan toisistaan. Lisäksi sosiaaliset kyvyt ratkaisevat, pystyykö hän asettautumaan toisen asemaan moraaliarviointia tehdessään. Nämä kyvyt kehittyvät iän myötä, mikä selittää moraalikehityksen riippuvuutta iästä. (Aho 1990, 39-41.)

Sosiaalisella asemalla toveripiirissä on merkitystä moraalikehitykseen. Kuten Kohlbergkin toteaa, lapsen roolinottokyvyllä on vaikutus sosiaali- seen kehitykseen ja asemaan yhteisössään, mikä puolestaan vaikuttaa moraalikehitykseen. Aho (1990, 50-54) nojaa omiin sekä useiden muiden tutkijoiden tuloksiin olettaessaan, että korkea moraalikehitystaso edistää positiivisen sosiaalisen aseman saamista luokassa. Toisaalta hyvä sosiaalinen asema ilmeisesti vaikuttaa moraalikehitykseen. Todennäköisesti luokan johtajat ja suosikit osaavat asettua toisen asemaan, kun taas valtias-kiusaajalta puuttunee tämä kyky. Hänen esitutkimuksen (1985) mukaan luokan johtajaoppilaat olivat moraalisesti muita kehittyneempiä. He olivat yleensä oikeudenmukaisia ja harkitsevia ja kannattivat lieviä rangaistuksia. Luokan valtias-kiusaajat, kiusatut ja syrjässä olijat olivat moraalisesti luokkatovereitaan heikommin kehittyneitä.

Sukupuolierojen vaikutusta on tutkittu paljon. Usein eroja ei juurikaan ole ollut, vaikkakin ristiriitaisuuksiakin löytyy. Walker (1984) kokosi yhteen useita tutkimuksia, joita oli tehty ympäri maailmaa. Yleisesti ottaen eroja niissä ei sukupuolten välillä moraaliarvioinneissa voitu erottaa missään ikäryhmässä. (Aho 1990, 42-44.)

Lapsen minäkäsityksen ja kouluasenteiden yhteyttä moraalikehitykseen ei ole juuri tutkittu. Schnurerin (1976) tutkimuksissa persoonallisuuden, johon minäkäsityskin kuuluu, on todettu tutkimuksissa olevan yhteydessä moraalikehitykseen. Ahon (1985) esitutkimuksen tulosten mukaan moraalisesti kehittyneiden lasten minäkäsitys oli yleensä positiivinen, tosin riippuvuudet olivat melko heikkoja. Kouluasenteiden merkitystä Aho ei näe kovinkaan tärkeänä. (Aho1990, 55.)

Lasten kotitaustan vaikutusta on tutkittu runsaasti. Tutkimustulokset ovat olleet jossakin määrin ristiriitaisia. Pulkkinen (1977) mukaan sisarusten olemassaolo on edullista lapsen sosiaaliselle kehitykselle. Hän näkee kasvuympäristön suotuisaksi silloin, kun perheessä on 3-4 lasta. Koron (1981), Mustakallion (1984) ja Ahon (1985) tutkimuksissa sen sijaan ei saatu tukea olettamukselle, että monilapsisten perheiden lapset olisivat moraalisesti kehittyneempiä. Mustakallio totesi jopa perheen ainoiden lasten moraalikehityksen kaikkein korkeimmaksi. (Aho 1990, 46-50.)

Yksilön moraalikehitykseen vaikuttaa todella monet tekijät. Tuskin voi mennä sanomaan yhden olevan toista kummempi yleisellä tasolla. Jokaisen tekijän arvo lopulta määräytyy kulloisessakin tilanteessa yksilöittäin. Kotitaustan vaikutuksesta toivoisi uusia ja todellisiin tuloksiin päätyviä tutkimuksia. Onhan kysymyksessä pinnalla oleva aihekin.

Pohdittaessa moraalikäsitteiden riippuvuutta todellisuuskäsityksistä tullaan lopulta kysymykseen ns. Humen giljotiinista. Se merkitsee sitä, että siitä, miten asiat ovat, ei voida päätellä, miten niiden pitäisi olla. Ympäristöstä, elävästä elämästä, ei voida loogisesti päätellä, minkä tekeminen on oikein. Kahdella eri ihmisellä voi olla jostakin asiasta täysin sama kuva, mutta arvoista ja siitä mikä on oikein he voivat olla eri mieltä. (Harva 1989, 44.) Käytännössä tämä usein tarkoittaa tilanteita, joissa ihmiset keskustelevaltu sujuvasti ymmärtämättä tai haluamatta ymmärtää toisiaan. Esimerkiksi televisio-ohjelmassa, keskusteltaessa maamme hyvinvoinnista, oikeiston ja vasemmiston edustajat kumpikin ovat sitä mieltä, että suomalaisten hyvinvointi on yksi korkeimmista ja tasaisemmista maailmassa. Erot huomataan keskustelun kääntyessä tulevaisuuteen. Oikeistolainen on sitä mieltä, että hyvinvointi säilyy tuettaessa yritteliäisyyttä. Vasemmistolaisen lääkkeenä samaan asiaan on palvelujen turvaaminen.

Korkea moraalit edellyttää älykkyyttä. Kehittyäkseen se vaatii kieltäytymiskykyä, toisten huomioimista, asioiden ja ilmiöiden yhdistämiskykyä ja lopulta, ainakin korkeimmissa vaiheissa, viisautta. Moraali ei kehity,

jos kasvetaan tynnyrissä. Ihmisille luonteenomainen kommunikointi ja sosiaalisuus ja harkitseva avomielisyys kehittävät moraalia. Itse asiassa nämä ovat eettisesti korkeatasoisen ihmisen ominaisuuksia. Erityisesti lasten moraalin kehitykselle olisi edullista, jos nämä aiheet olisivat heidän arkipäiväistä ympäristöään. Siinä onkin kodeille ja opettajille haastetta.

3.6 Moraalikasvatus

Minkälaista hyvä kasvatus ylipäättään on, näyttää olevan ikuisuuskysemys. Näkemykset siitä ovat vaihdelleet aikojen kuluessa. Keskeistä näyttäisi aina olleen, että kasvattajat ovat ajatelleet kasvatettavan parasta. Kasvattaminen menetelmineen liittyy läheisesti moraaliin. Onhan kasvattaja aina ja joka suhteessa kasvatettavan malli, haluttiinpa sitä tai ei.

Perinteisesti kasvatuksen menetelmiin on liitetty kurin mentaliteetti. Wahlströmin (1992, 165) mukaan, tähän liittyen moraalikasvatus on ymmärretty lähinnä kiltteyskasvatukseksi. Toisaalta, kovasta ulkokuoresta huolimatta, siihen on liittynyt myös rakkaus, ”Joka vitsaa säästää, se vihaa lastaan.”

Moraaliajattelu ja -käyttäytyminen näyttävät olevan riippuvaisia yksilön kokemuksista ja tilannetekijöistä. Tutkimus osoittaa tilanne- ja taustatekijöiden merkityksen korostuvan lasten pohtiessa ratkaisuja. Ilmeisesti lapsen sosiaalinen ympäristö, kuten koti, koulu ja toveripiiri, vaikuttavat ratkaisevasti hänen moraalikäsitystensä kehittymiseen. (Aho & Laine 1997, 137.) Kohlberg puolestaan pitää dialogia moraalikasvatuksen keskeisenä menetelmänä. Siinä kasvattaja ja kasvatettava käyvät vuoropuhelua asioiden hyvydestä ja oikeudenmukaisuudesta. (Kohlberg 1981, 30.)

Vanhempien vaikutuksen tärkeys korostuu moraalikehityksen alkuvaiheessa. Heidän asettamillaan rajoituksilla ja säännöillä on kehitystä ohjaava merkitys. Tärkeää on, minkälaisia mahdollisuuksia he antavat samaistumiseen ja osallistumiseen. Vanhempien vaikutus on siten ensisijaisesti epäsuoraa. Lapset, joiden vanhemmat toimivat demokraattisesti ja oikeudenmukaisesti, rohkaisevat lapsiaan itsenäisyyteen eivätkä tiukasti kontrolloi tai suojele heitä, ovat keskimäärin moraalisesti kehittyneitä. Samoin perheenjäsenten välinen affektiivinen vuorovaikutus, esimerkiksi tunteiden ilmaisu, empaattisuus, huolenpito ja kannustaminen vaikuttaa positiivisesti lasten moraalijatteluun. Isän puuttuminen perheestä saattaa hidastaa ainakin poikien moraalikäsitteiden kehittymistä. Varsinkin 8-12 -vuotiaiden poikien pitäisi saada ihailta isäänsä. Äidin ankaralla ja lannistavalla kasvatusasenteella on ilmeisesti myös negatiivinen vaikutus moraalikehitykseen. (Aho & Laine 1997, 137-138.) Nämä kaikki ovat tärkeitä moraalin tekijöitä. Tästä johtuen alkaa helposti tekemään perusteettomia johtopäätöksiä, että esimerkiksi yksinhuoltajaperheissä tai alemmissa sosiaaliluokissa elämään sisältyisi paljon näille tekijöille vastakkaisia aineksia, mistä johtuen moraalikehitys olisi heikompaa.

Ei voida olettaa, että alemmassa sosiaaliluokassa oleva perhe tai yksinhuoltaja välittäisi lapselleen huonompia arvoja kuin korkeammassa sosiaaliluokassa oleva perhe. Sitä vastoin lasten sosiaalisella kehittyneisyydellä on vaikutusta, miten he käsittelevät moraalisia ongelmia. (Virkkala 1998, 43.)

Koulussa joudutaan monenlaisiin ristiriitatilanteisiin, jolloinka ihmisten näkökannat, mielipiteet ja intressit voivat joutua vastakkain. Niiden ratkaiseminen edellyttää roolinottokykyä. Tällaiset roolinottotilanteet ja sosiaaliset kokemukset ovat välttämättömiä lasten moraalikehitykselle ja käyttäytymiselle. Tavoitteellinen roolinottamisen harjoittelu edistää moraalikäsitteiden sisäistämistä. Opettajalla on keskeinen asema koulun vuorovaikutustilanteissa. Opettajan odotusten kohdistuessa erilaisina eri oppilaisiin heidän moraalikehityksensä muodostuu erilai-

seksi. Tämän sijaan opettaja voi rohkaista oppilaita osallistumaan ja antaa heille vastuuta. Tutkimusten mukaan lasten moraalikehityksen ja -käyttäytymisen kannalta on ensisijaisen tärkeää se, miten opettaja itse asennoituu moraaliongelmiin. Käyttäytyykö hän itse oikeudenmukaisesti ja käyttääkö hän ohjaavia ja kannustavia kasvatustapoja rankaisujen sijaan. (Aho & Laine 1997, 138-139.) Aito aikuinen on ohjaava ja kannustava, mutta tilanteen niin vaatiessa viime kädessä hän sanoo asiaan viimeisen sanan. Tämä on lapsen parhaaksi, onhan opettaja ensisijainen malli koulussa.

Keskinäiseen kunnioitukseen perustuva sosiaalinen vuorovaikutus on välttämätöntä moraalikehitykselle. Moraalikehitykseen vaikuttaa lisäksi toveripiiri. Lapsi irtaantuu toveripiirin vaikutuksella vähitellen aikuisten määräysvallasta ja alkaa kehittää omia moraalikäsitteitään käyttäytymistään varten. Lopulta kuitenkin huomataan, että aikuisten moraalimallit ovat kaikkein tärkeimpiä, sillä aikuisten säännöt on laadittu estämään ei-toivottu käyttäytyminen. Kehitys ei ole aina myönteistä, jolloin toisten käytös saattaa hidastaa lapsen moraalista kehittymistä. Oppilaiden sosiaalinen asema luokassa mahdollistaa erilaisen interaktion. Niinpä johtajien ja suosikkioppilaiden moraalikehitys on pääsääntöisesti korkealla tasolla, kun kiusaajien ja kiusattujen moraalijattelu ei keskimääräisesti yllä samanikäisten tasolle. (Aho & Laine 1997, 139-140.) Tässä tutkija viitanee Kohlbergin teorian mukaiseen moraalikehitykseen, jossa lapsi ei vielä ensimmäisessä kehitysvaiheessa ymmärrä, miksi lakeja on tehty. Ymmärrys tulee vasta neljännessä vaiheessa. Kuvauksessa ilmenee myös lapsen moraalien kehittyminen tottelemisvaiheesta toveripiirin vaikutuksen kautta kohti yksilöllistä moraalialueita.

3.7 Kasvattajan mahdollisuudet vaikuttaa ja edistää moraalikehitystä ja käyttäytymistä

Moraalikasvatuksen perustana on, että kasvattaja tuntee lapsen moraalikehitystason. Aikuisten ja lasten on hyödyllistä keskustella yhdessä erilaisista moraaliongelmista. Tällöin aikuisen on luovuttava auktoriteettiasemastaan ja oltava pikemminkin kuuntelija, auttaja tai ohjaaja. Lasten mielipiteitä ei saa arvostella eikä vähätellä. Hyödyllisintä on keskustelut aloittaa pienryhmissä, jolloin ujoimmatkin pääsee mukaan. Niissä pitäisi pohtia vähintään kahta erilaista ratkaisumallia ja niiden vaikutuksia. Mielipiteiden ja käyttäytymisen perustelelu edistää moraalikehitystä. Lapsilta kannattaa kysyä esimerkiksi 'Miksi ajattelet noin?' Näin lapset tulevat tietoisiksi käyttäytymisestään ja sen seurauksista. Samoin opettaja saa tietoa lapsen ajattelumallista ja mielipiteistä. (Aho & Laine 1997, 140-141.) Tätä kautta opettaja ja vanhemmat voivat odottaa, että rakentava vuorovaikutus lasten kanssa voi muodostua. Keskustelu jo sinänsä avartaa, mutta perustelut syventävät tietoisuutta.

Myös Wahlströmin mielestä miksi -kysymyksiä on hyödyllistä tehdä. Hyvä moraalikasvattaja nostaa esille moraalisia kysymyksiä ja välttää asioiden ehdotonta oikein-väärin asettelua. Hyvä kasvattaja edistää turvallisen ilmapiirin muodostumista, stimuloi oppilaita erilaisten näkökantojen huomioimiseen ja kohtelee heitä tasavertaisesti. Samoin tasavertaisuus ja vastavuoroisuus on tärkeää kasvattajan ja kasvatettavan välillä. Lapsille pitää osoittaa myös hyväksyntää. (Wahlström 1992, 167.) Tasavertaisuus ei tarkoita sitä, että aikuinen muuttuu joksikin toiseksi, esittää jotakin roolia, keskustellessaan lasten kanssa. Pikemminkin kyse on henkisestä tasavertaisuudesta yhdistyneenä tilannesidonaisuuteen.

Kohlbergin mukaan moraalikasvatukseen kuuluu kysymysten tekoa ja näkökulmien ja suunnan avaamista. Samoin hyveiden opettelu liittyy

läheisesti siihen. Hyveitä voidaan opetella, tällöin on huomattava, että pelkkien ohjeiden anto tai tiedon kaataminen kasvatettavalle ei tule kysymykseen. Hyvyyden tiedostaminen ei ole ulkonainen ajattelutapa tai vain jokin mielipide vaan se on filosofinen tai intuition välittämä tuntemus. (Kohlberg 1981, 30.) Kulkusuunnat eivät avaudu ilman kysymyksiä tai pohdintoja. Pelkät saadut vastaukset ovat kuin kannettu vesi kiovossa.

Roolileikeissä opitaan ongelmien havaitsemista ja ratkaisemista. Tämä opettaa lapsille päätöksentekoa ja vastuun ottamista oman toiminnan seurauksista. Liikkeelle lähdetään todellisista moraalikonfliktitilanteista. Lapset esittävät tilanteen ratkaisuihin rooleja vaihdellen. Toiset lapset seuraavat, kommentoivat ja pohtivat ratkaisujen seurauksia. Toisen asemaan voidaan siirtyä myös eläytymislukemisen ja kuvittelun avulla. Kuvittelun avulla siirrytään toisen asemaan siten, että näytellään ja kuvitellaan olevan joku toinen luokan oppilaista. Toisen tilanteeseen eläytyvä oppilas sitten kertoo luokalle, miltä tuntuu olla tuo toinen oppilas. Näin saadaan selville, kuinka hyvin lapset tuntevat toisensa. Esi-tyksistä keskustellaan yhdessä ja pyydetään niin esittäjää kuin asianomaista itseäänkin sanomaan mielipiteensä ja perustelunsa. (Aho & Laine 1997, 141-142). Pohdiskelleva toiminta kehittää lapsen kykyä prosessoida, yhdistää ja päätellä asioiden ja ilmiöiden yhteyksiä. Mikä tärkeintä - tämä tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa.

Lapsille annetulla käyttäytymisen palautteella on ratkaiseva merkitys lapsen moraalikäyttäytymisen kannalta. Tarkoituksenmukaista on, että lapset arvioivat itse omaa käyttäytymistään ja sen seurauksia eri osapuolille ennen kuin aikuiset antavat minkäänlaista palautetta. Palaute ei saisi olla pelkästään negatiivista tai tuomitsevaa. Siihen tulisi sisällyttää positiivisia ja miellyttäviä asioita.

3.8 Draamapedagogiikan mahdollisuudet lasten moraalisen ajattelun kehittäjänä

Lasten psykologiseen kehitykseen vaikuttaa monet tekijät. Lopputulos, tai kulloinkin välitulos, on riippuvainen elämäntilanteista ja vuorovaikutteisuudesta yksilöllisellä tavalla. Kehitystekijöistä ensimmäinen on biologiaan liittyvää. Perimä on se perusta, jolle kaikki alkaa rakentua. Tärkeitä tekijöitä ovat lisäksi sosiaaliset, kulttuuriset ja ympäristölliset tekijät. Yksittäisinä, mutta hyvin tärkeinä ilmiöinä kehityksessä korostuvat kielen, ajattelun ja vuorovaikutuksen osuudet.

Isto Ruoppila viittaa Bronfenbrenneriin artikkelissaan kehityspsykologiasta. Bronfenbrenner esittää vaatimuksen, että tutkimuksen tulisi kohdistua mielenkiinnon kohteena olevaan ilmiöön sen aidossa ympäristössä, eli hän vaatii ekologista valideettia tutkimusasetelmiin. Hänen tunnettu lausumansa tästä on, että lasten kehitystä ovat tutkineet lapselle vieraat henkilöt lapselle vieraassa ympäristössä, jossa lapselle on esitetty hänelle outoja ja uusia tehtäviä lyhytkestoisessa tilanteessa. (vrt. Lyytinen 1995 ym. 24-25.) Opettaja ja koulu sen sijaan ovat tuttua koululaiselle. Siten nimenomaan draamapedagogiikalla on hyvät mahdollisuudet käsitellä luonnollisen oloisesti lapselle uusiakin asioita.

Äly, sosiaalisuus ja vuorovaikutteisuus

Jean Piaget on tutkimuksissaan päätenyt siihen, että moraalikehitys on älyllistä, sosiaalista ja vuorovaikutteista toiminnan osa-aluetta. Älyllä ja tunteilla on kehityksessä vastavuoroinen ja toisiaan hyödyttävä suhde. Sosiaalisuus tulee esille lapsen liittyessä johonkin toveriryhmään ja alkaessa kehittää moraalikäsitteisiään käyttäytymistään varten. (vrt. Aho & Laine 1997, 110.) Älykkyys, sosiaalisuus ja vuorovaikutteisuus ovat draamassakin tärkeitä tekijöitä. Yhdentyvinä tekijöinä kyseiset alueet mahdollistavat draaman avulla tapahtuvan moraalijattelun kehittymisi-

sen. Jos ja kun neljäsluokkalaisten kanssa harjoitetaan yhdistettyä älyä ja moraalisuutta kehittävää dialogia, asioiden merkittävyys ja ymmärrettävyys nousee keskeiseksi tekijäksi. Draamaharjoitteiden on pysyttävä lapsen ymmärryksen edellyttämässä rajoissa.

Piaget oli kiinnostunut siitä miten lapset tulkitsevat moraalisia tapahtumia ja mitkä ovat heidän ratkaisujensa tausta-ajatuksia ratkottaessa tilanteissa oikeellisuutta. Piagetin mukaan kehitystason määrittelyn kannalta on tärkeää tietää, miksi lapset päätyvät kyseiseen ratkaisuun. (vrt. Aho & Laine 1997, 110.) Tässä valossa draamapedagogiikassa on hyödyllistä käyttää konkreettisia harjoitteita, joissa ratkotaan mm. oikean ja väärän perusteita. Lapsen on helpompi huomata eroja konkretian kautta. Eräänä rajoittavana tekijänä on huomioitava, että lojaaleilta neljäsluokkalaisilta puuttuu kriittinen asenne, jota tarvittaisiin mm. ristiriitojen havaitsemiseen. Ristiriitaisuuksien kautta on mahdollista havaita mm. oikean ja väärän sekä oikeudenmukaisuuden ilmenemistä. Ristiriidat kehittävät moraalista ajattelua.

4 DRAAMA – MORAALISEN KIVIJALAN ILMENTÄJÄNÄ

4.1 Draaman monta polkua

Prosessi kehittäjänä

Draamaprosessi on viestintää ja vuorovaikutusta. Kielellisen ulottuvuuden lisäksi draama on nonverbaalista kommunikointia. Tällöin eleet, katseet, liike, liikkumattomuus ja monet muut ilmaisukeinot ovat käytössä.

Draaman puitteissa on mahdollisuus harjoittaa ajattelun valmiuksia. Keskeistä tällöin on oppimisprosessi, jossa yhdistyy omaan kokemukseen luova ajattelu ja ilmaisu sekä esteettiset näkemykset. Prosessi syventää yksilön suhdetta omaan minään ja ympäröivään maailmaan. (Nyfors 1994, 45.) Prosessissa oppilas havaintojen kautta saa uusia sisäisiä ja ulkoisia kokemuksia. Hornbrook (1991, 110) pitää draamaa tapana osallistua keskusteluun, joka voi muuttaa käsityksiä ja tuoda lisää selvyttä asioihin. Lisäselvyyttä saadaan siitakin, kun kulloistakin draamaa koskevassa dialogissa reflektoidaan saatuja kokemuksia yhdessä osallistujien kesken.

Draaman avulla voidaan konkreettisesti pohtia inhimilliseen elämään liittyviä tilanteita. Täten on menetelty niin monien filosofisten ongelmien kuin polttavien yhteiskunnallisten kysymyksien kohdalla. Näin draama voidaan käsittää ajattelun muodoksi, kognitiiviseksi prosessiksi, jonka avulla on mahdollisuus muuttaa kuvitteellisuus konkreettiseksi. (Esslin 1980, 26.) Draaman kasvatuksellinen puoli liittyy perimmältään, tapahtuviin arvostuksen muutoksiin, joita tapahtuu affektiivisen ja kognitiivisen kehityksen kautta (Bolton 1984, 60).

Yhteisissä pohdinnoissa tutkitaan draamassa esiin nousevia aiheita ja niiden välisiä merkityssuhteita. Tämä on erityisen hyödyllistä, koska ihmisten kokemukset ja näkemykset samastakin tapahtumasta vaihtelevat huomattavasti. Esimerkiksi moraalien kehittymistä ajatellen tällaista peilipintaa hyvälläkin kasvualustalla tarvitaan, jotta kehitys tuottaisi hedelmällisen sadon.

Draamaprosessi lähtee liikkeelle oppilaan maailmasta, hänen omasta tietopohjastaan. Olennaista on, että asioita draamaprosessin kuluessa käsitteellistetään, jolloin omat kokemukset ja elämykset voidaan reflektoida laajempiin yhteyksiin. (Ahonen 1994, 88.) Reflektio voi tapahtua draaman aikana esimerkiksi kohtauksiin liittyvinä arvioina sekä oppilaan omassa toiminta-analysissä. Draamassa analysoidaan ajatuksia, uskomuksia ja oletuksia, siinä irtaannutaan senhetkisestä tilanteesta ja oivalletaan uusia yhteyksiä. Tuloksena on lisääntyvä ymmärrys ja tietämys. Tällä tavoin reflektio on arki ajattelua syvällisempi tarkastelutapa. Usein reflektiota pidetään taakse päin suuntautuneena toimintana, mutta se voi olla eteenpäin suuntautuvaakin, jolloin hyödynnetään draamasta saatuja kokemuksia tulevien esitysten eduksi. Dialogi on merkittävä tekijä reflektiivisessä prosessissa, sen kautta voidaan ymmärtää toisten näkemyksiä ja esittää omia ajatuksia. (Kolehmainen & Lilja-Pietikäinen 1999, 46-47.)

Reflektiossa otetaan etäisyyttä senhetkiseen tilanteeseen, tarkoituksena saavuttaa uusi ymmärryksen taso. Tähän päästään keskustelemalla yhdessä suorituksista ja tapahtumista. Dialogin välityksellä pyrimme ymmärtämään, mikä toisten ajatuksissa ja oletuksissa on pätevää. Samalla yritämme osoittaa omat näkemykset käyttökelpoisiksi. (Mezirow 1995, 8, 374.) Reflektion todellinen voima on sen moniulotteisuudessa ja siinä, että kaikkien mielipide on yhtä tärkeä. Reflektiolla on kosketuspinta kaikkeen, niin fiktiiviseen kuin todelliseenkin ympäristöön. Tärkeää on kuitenkin näiden välisen eron tunnistaminen.

Kokemuksen, älyn ja tietomäärän perusteella reflektiivinen ajattelu on aikuisille luontevampaa kuin lapsille, mutta reflektiivisyys sisältyy myös

lasten ajatteluun. Sirpa Törmä nojaa Deweyn ja Meadin ajatuksiin ja toteaa reflektiivisyyden olevan eettisen kasvatuksen ja kasvun keskeisen ehdon. Deweyn näkemyksen mukaisesti reflektiivisyys liittyy koko eliniän jatkuvaan kasvuprosessiin. Kasvattajan tehtävä on herättää ja ohjailta tätä kehitysprosessia. Deweyn ja Meadin filosofiassa reflektiivisyys määrittyy toiminnaksi, jossa pyritään tietoisesti analysoimaan tavanomaisten käytäntöjen perusteita ja muuttamaan niitä rationaalisemmiksi. Meadin kokonaisajatteluun liittyen reflektiivisyys on yhteiskunnan ja kulttuurin kehityksen samoin kuin yksilön älyllisen ja moraalisena kehityksen oleellinen ehto. Yksilö tekee reflektiivisen pohdinnan kautta moraalisesti oikeita ratkaisuja. (vrt. Törmä 1996, 94-96.)

Itsetietoisuus edellyttää reflektointia, kykyä oman olemassaolon tarkasteluun suhteessa ympäröivään maailmaan. Yksilön reflektointi tapahtuu merkitysten avulla. (Rauhala 1995, 118; Törmä 1996, 95.) Merkityksiltään positiiviset draamakokemukset ovat yksilölle tärkeitä. Toiminnan hyödyllisyys, jota draamalla tavoitellaan, on saavutettavissa positiivisuuden kautta. Reflektiolla edistetään tietoisuuden positiivista vahvistumista.

Mikä on draamaan käytetyn dialogin ja reflektion suhde todellisuuteen koulumaailmassa? Kokemukseen perustuen vaikuttaa sille, että molempien kosketuspinta jää todella ohueksi. Draama oheistoimintoinen on nimenomaan koulutyöhön liittyneenä sirpaleista toimintaa, jolloin vähäistä aikaa menee ns. epäolennaiseen juoksemiseen. Hanki jostakin tila toiminnalle, sovita toimintaan osallistumattomien koulutyö täysipainoiseksi kyseisenä aikana, hanki puutteelliset tarvikkeet ja monet muut tällaiset toiminnot ovat turhana rasitteena varsinaiselle antoisalle ja hyödylliselle draamatyölle. Tämä ei koske yksin opettajaa vaan on ongelma myös oppilaille.

Toiminnan keinoin

Draama on pohjimmiltaan sosiaalista toimintaa. Se sisältää kontaktia, kommunikaatiota ja neuvottelua. Draaman voima on ryhmässä, mikä aiheuttaa paineita, mutta myös auttaa osallistujia. Ryhmä antaa mahdollisuuden oppia toisilta ryhmäläisiltä luovien ideoiden ja tehokkaan kritiikin kautta. (vrt. O'Neil & Lambert 1991, 13.)

Draama toiminta on arvosidonnaista. Sitä ei voi erottaa yhteiskunnasta ja vallitsevista arvoista. (Nousiainen 1994, 47.) Sen avulla mm. yhteisö siirtää käytösmallejaan jäsenilleen (Esslin 1980, 24). Heinigin mukaan lapset voivat selvittää draaman avulla arvoja ja asenteita. Heitä autetaan tällä tavoin henkilökohtaisen arvomaailman muodostamisessa. Draaman avulla lapset laitetaan toimimaan, tekemään päätöksiä sekä elämään tehtyjen päätösten kanssa. (Heinig 1988, 12.) Draamalliset toiminnot eivät siten ole vain mitä tahansa hölynpölyä, vaan taustalla on aivan vakava tietoisuus aidosta ja monella tavalla hyödyllisestä toiminnasta. Draaman avulla voidaan esimerkiksi poistaa esteitä, jotka rajoittavat yksilön vapautunutta toimintaa ja kehitystä. Way (1976, 19) toteaa draaman auttavan todellisen minän vapautumisessa. Omien mahdollisuuksien löytyminen edistää mm. persoonallisuuden kasvua.

Draaman kautta on mahdollisuus käydä läpi omia kokemuksia käsitteellisellä ja yleisellä tasolla. Draama mahdollistaa mitä moninaisempien asioiden kohtaamisen. Sen avulla voidaan laajentaa ymmärrystä ja ratkoa ongelmia. Näin draama on käyttökelpoinen väline moraalistenkin näkökulmien tarkasteluun. Vygotskyn (1982, 185) mielestä draama on yhteisöllisin taiteenlaji. Sille on luonteenomaisinta asioiden tutkiminen ja ilmiöiden tarkastelu yhteisöllisenä tapahtumana, jolloin saadaan monia näkökulmia ja asenteita työstettävään ongelmaan.

Suomessa draaman käyttömahdollisuudet koulutyössä rajoittuvat sen yhdistämiseen muihin oppiaineisiin ja koulutyöhön. Toiminta on oppilaskeskeistä ja käytännössä lähes poikkeuksetta lyhytjännitteistä. Kiireellä ja tuskalla räpäistään pari esitystä vuoden aikana koulun juhla-

tilaisuuksiin. Valitettavasti toisiin oppiaineisiin yhdistäminenkin jää vähäiseksi, vaikka integroinnin etuna olisi, että draamasta oppiaineet saisivat oivan lisävälineen. Neelands (1992b, 3, 8, 27) tarkastelee oppilas-keskeisyyttä draamassa äidinkielen oppimiseen liittyen. Hän pitää draamaa menetelmänä oppia sen avulla jotakin toista oppiainetta. Siinä kuvitellun kokemuksen kautta ja teatterin keinoin tutkitaan kieltä, rooleja, ideoita, käsitteitä ja arvoja.

Roolin merkitys

Roolityöskentelyyn kuuluu tutustuminen rooliin sekä sisältä että ulkoa päin (vrt. Østern 1994, 40). Lisäksi toiminnalliset tilanteet roolissa vaihtelevat koko ajan todellisen ja kuvitteellisen maailman välillä. Rooliin sisältyy siten laaja-alaisuutta, joka on kontekstissa sekä yksilön sisäiseen että ulkoiseen ympäristöön. Muuttuvien tilanteiden tuoma tieto ja suhtautumistapa kehittävät metaperspektiivistä näkemystä oman roolin ottamiseen, mikä puolestaan kehittää draamallisesteettistä kykyä (vrt. O'Toole 1992, 19).

Roolinotto ja sen mukana eläytyminen edistävät tunne-elämän kehitystä. Älyllinen, emotionaalinen ja fyysinen samaistuminen on luonteenomaista draamatyöskentelylle. Vuorinen (1993, 209) lainaa australialaista ohjaajaa Warren Parryä, joka on sanonut, että ihminen, joka osaa vaihtaa roolia kenen kanssa tahansa, saa aina selville, mistä heidän välisessä konfliktissa on kysymys. Vuorisen mukaan todellinen toisen ihmisen rooliin antautuminen on huikea rakkauden osoitus häntä kohtaan. Roolinvaihdon avulla pyritään ymmärtämään toista. Siinä on kysymys vanhasta intiaanien viisaudesta, toista ei pidä tuomita ennen kuin on kulkenut päivän hänen mokkasiineissaan.

Roolityöskentelyssä on mahdollisuus eritasoisiin suorituksiin roolitason valinnan kautta. Jo toiminnan käynnistysvaiheessa on tarpeen tietoisesti valita, millä työskentelyn tasolla halutaan toimia. Perinteisissä roolileikeissä tuloksena on helposti erilaisten karrikatyyrien esilletulo, joissa

toiminta on pinnallista ja ihmiset jäävät nälkäisiksi. Syväisemmän tason toiminnassa ohjeeksi annetaan, että tilanteessa tulee toimia niin kuin itse toimisi isänä, äitinä, siskona, veljenä jne., jolloin työskentelystä tulee uskottavampaa ja todenmukaisempaa. Toisaalta liian syväistä toimintaa aletaan vastustaa, mikä ilmenee apatiaa, pakona tai aggressiona. (vrt. Vuorinen 1993, 222-223.) Oppilas voi itsekin, esimerkiksi näyttämisen halun innoittamana, valita liian haasteellisen osan toiminnassa. Erääseen jouluproduktioon, lähes pääosaan, runonlausujaksi halusi oppilas, joka sitten viimeisimmissä harjoituksissa ilmoitti kurkun olevan kipeän. Totta tai ei, mutta opettajalle heräsi epäily, kokemuksenkin perustuen, josko kyseessä oli liiallinen alkuinnostus.

Roolien kautta on mahdollista mennä tutkailemaan ja pohtimaan asioita ja ilmiöitä turvallisesti itsensä ulkopuolelta. Huolella harkituissa ja valmistelluissa tilanteissa voidaan draamassa mennä sisälle johonkin voimakkaaseenkin tunteeseen. Näissä tilanteissa roolista poistulo on erityisen tärkeää. Roolien kautta tehtävä yhteinen tulkinta laajentaa ja syventää tietämystä.

Kokeminen avartajana

Tunteet, tiedon ohella, auttavat orientoitumaan todellisuuteen. Samalla ne ilmaisevat jotakin siitä, millainen maailma on. Tunnekokemukset ovat keskeisesti motivaationkin taustalla, miellyttävä kokemus lisää mielen ekspansiivisuutta. (Lehtovaara 1996, 93.) Nykymaailma ei arvosta tunteita kaikissa tilanteissa. Tällöin jää monta oleellista, tilanteeseen liittyvää näkökohtaa huomiotta. Yksi oleellisimmista on tietämys, että tunne ei ole staattinen tila, vaan siihen sisältyy arvokas muutosvoima. Lasten kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että tunteet ilmenevät herkästi käyttäytymisenä ja käyttäytymistilojen muutoksina. Tunteiden arvostaminen saattaisi ilmetä tönimisen sijasta halaamisena.

Maailman kovuutta ja moniselitteisyyttä sekä tunteiden ilmenemistä ja voimaa ilmentää seuraava esimerkki. Eräs poika oli kova halaaja ala-

asteella. Hän halasi aikuisia, opettajia ja keittäjää. Tilanne muuttui kuitenkin jostakin syystä vähitellen problemaattiseksi. Hänessä alkoi ilmetä henkisen rasituksen piirteitä. Poika joutui psykiatriseen hoitoon ja sai apua ahdinkoonsa. Onko niin, että sinänsä positiivinen ja oikean suuntainen käytös, yksittäistapauksena ja voimakkaana esiintyessään, kääntyykin jo itseään vastaan? Jos näin on, niin miksi negatiivisille yksittäis- tai harvoille tapauksille ei käy samoin? Kuullaanhan harva se päivä, kuinka huonon käytöksen takana on ainoastaan yksilöt tai pienryhmät.

Voisiko draamakokemukset toimia auttajina vaikeissa tilanteissa? Vastaus saattaisi löytyä lähinnä sosiodraaman¹ puolelta, mutta se on erikoisalueensa, johon ainakaan luokkatilanteissa ei ole syytä mennä. Voisi kuitenkin ajatella, että draamasta on hyötyä juuri ennakoivana menetelmänä. Draamassa vapautuu energiaa, joka ohjataan myönteiseen kehitykseen; havaintojen tekemiseen, monipuoliseen ja rakentavaan kommunikointiin sekä luovuuden lisäämiseen ja mielen avartamiseen. Boltonin (1992, 23) mielestä draamassa kyse on uudesta yksilöllisestä arvojen ja periaatteiden oivaltamisesta.

Vapautunut ja avoin kanssakäyminen tuottaa positiivista suhtautumista ympäristöönsä yleensä. Voimia vapautuu rakentavaan ja hyödylliseen työhön kaikille osapuolille. Tällöin voidaan keskittyä seuraamaan toistenkin sanottavaa ja esityksiä. Tällöin kokonaisuus rakentuu terveellä tavalla.

¹ Tavallisin sosiodraaman käyttötapa koulutustilanteessa on jonkin sosiaalisen ristiriitatilanteen käsittely. Esim. tehtävänsä laiminlyöneen oppilaan ja opettajan välien selvittely.

4.2 Draamapedagogiikka mahdollistajana

Prosessi opettajana

Draamaopetuksen tavoite on oivaltamisen ja ymmärtäminen lisääminen maailmasta ja sen tapahtumista, jossa elämme. Neelands (1992b, 8) korostaa draamatyöskentelyssä oppimisprosessia. Draama on hänelle tutkimusmuoto, jossa kysyminen on vastaamista tärkeämpää. Østernkin (1997, 82) tuo kysymisen esille. Hänen mukaan luokkahuoneessa esitetään aitoja kysymyksiä. Kysymysten tarkoitus on mielellisten aukkojen täyttämisen ja halu ymmärtää tapahtumia.

Draamapedagogiikka sopii hyvin kokonaisvaltaiseen, eheyttävään opetusfilosofiaan, jonka tarkoituksena on kokonaisuusien ymmärtäminen. Menestyksellinen koulutyö edellyttää luovuutta, ongelmanratkaisukykyä sekä yhteistyökyvykkyyttä ja itseilmaisun taitoja, joita parhaimmillaan draaman kautta voidaan saavuttaa.

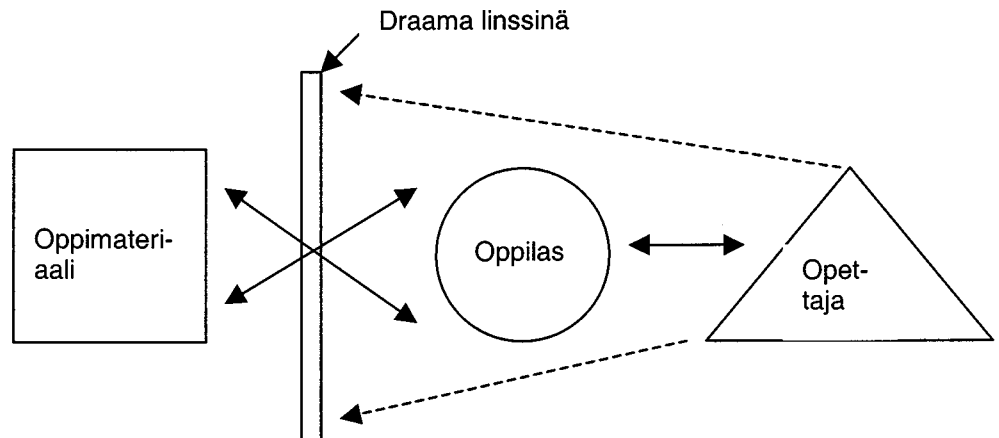
Draamapedagogiikan kautta tapahtuva oppiminen on tuntemisen, havainnoinnin, ajattelun ja käyttäytymisen vuorovaikutusta. Draamassa tapahtuu oppimista ja kehittymistä merkityksien kautta, joiden syntyminen liitetään pedagogisiin tavoitteisiin. Samoin syvällisellä ymmärtämisellä on keskeinen osa todellisuuden uudelleen rakentumisessa.

Tässä tutkimuksessa draamapedagoginen prosessi on kokonaisvaltainen ymmärrystä lisäävä, kriittistä ajattelua ja moraalista käyttäytymistä valottava kasvatuksellinen ja opetuksellinen valimo.

Opettaja osa prosessia

Draamaprosessissa opettajan tehtävänä on saada työ alkuun ja näyttää oppimisalue. Opettaja osoittaa suuntia, mitä oppilaat kulkevat. Alun jäl-

keen opettajan rooli muuttuu ohjailevaksi. Lopullisen valinnan, miten toimitaan draamassa, tekevät oppilaat itse. (Bolton 1984, 115.) Kokeemus on osoittanut, että draaman tekeminen ei useinkaan suju itsestään soljuen, puhumattakaan tilanteista toiminnan käynnistämisvaiheissa. Opettajan on kokonaisuudesta kannettava selvä vastuu.



KUVIO 4. Opettajan tavoitteet ja suhde draamallisessa oppimistapahtumassa Neelandsiä (1984, 47) mukaillen

Neelands lähestyy oppimistapahtumaa oppilaan, opettajan ja oppimateriaalin välisenä vuorovaikutustapahtumana. Perinteisessä opetustapahtumassa opettaja on oppilaan ja materiaalin välissä. Tällöin opettajalla on välittävä rooli. Tässä mallissa oppilas ei voi itse valita opittavaansa. Kuvion 4 mallissa tieto oppilaalle välittyy linssin avulla. Opettaja toimii edelleen, mutta hän on edellytyksiä luovassa roolissa. Opettaja valvoo ja antaa tilaa oppilaalle oppimistapahtumassa. Linssi toimii tässä oppimistapahtumassa mm. vahvistajana, heijastajana ja tilanteena. Mallissa oppilaan aiemmat tiedot on mahdollista aktivoida ja suunnata suoraan linssin välityksellä käsiteltävään tapahtumaan. Opettajalla ei ole suoraa yhteyttä opittavaan materiaaliin, vaan hän toimii draaman eri tilanteista nousevien tapahtumien kautta. Opettajan vaikutus oppimistapahtumaan välittyy siis linssin välityksellä.

Hyvä opettaja ja kasvattaja löytää aina tilanteisiin sopivia, opettavia ja ymmärtämisen lisäämistä edistäviä rakennusaineita. Neelandsin (1984, 24) mukaan opettajan tehtävänä on saada oppilaat käyttämään aikaisempia tietoja oppimiseen, luomaan yhteyksiä olemassa olevan tiedon ja uuden tiedon välille sekä oppilaiden rohkaiseminen. Rauhalan (1983, 162) mukaan hyvän kasvattajan tunnusmerkkinä on se, kuinka hyvin hän pystyy luomaan stimuloivia ja vastaanottavia ymmärtämysyhteyksiä.

Draamaan mukaanmeno vaatii emotionaalista sitoutumista. Draamaopettajan tehtävänä on hienotunteisesti sovitella sitoutumisen intensiteettiä. Täten voidaan ehyesti, tietoisesti ja spontaanisti siirtyä fiktiiviseen maailmaan. (Bolton 1986, 166-167.) Opettajan kannattaa käyttää tässä apunaan teatterinomaisia keinoja, kuten esimerkiksi huippukohta ja jännitteet. Tällöin toimintaan tulee aitouden ja todellisuuden tuntua.

Heining (1988, 21, 24) toteaa, että opettajan on hieman tunnettava draamaa pystyäkseen käyttämään sitä työmuotona. Opettajan on itse oltava esimerkillinen ja tiedostettava käyttämänsä draamamenetelmät. Näin hän pystyy takaamaan oppilaalle onnistuneita ja myönteisiä vuorovaikutuskokemuksia. Tällä tavoin voitaisiin myös yrittää ennakolta estää edellä kuvatun halaustyypisten tilanteiden ylimenevä kehitys.

Eräät suomalaisista draamavaikuttajista puolestaan tuovat esille selkeästi opettajan vaikutuksen merkityksen draamatyön onnistumisessa. Tämä vaatii opettajalta huomattavaa draaman kompetenssia. (vrt. Heikkinen 1994, 13; Kujasalo 1994, 33.)

Tässä tutkimuksessani näen opettajan työn arvioijan, auttajan, tukijan ja kokonaisvastuun kantajan roolina. Arvioija seuraa kokonaisuuden kehitystä ja jättää niin paljon kuin mahdollista roolityölle yksittäistä tilaa. Opettaja arvioi yhdessä oppilaan kanssa hänen suoritustaan ja antaa siitä oikeaa ja kannustavaa palautetta. Tukijana opettaja tukee oppilaita antoiisiin ja kasvattaviin suorituksiin. Auttajan rooliin kuuluu huolehtiminen monenlaisista käytännön asioista, neuvominen ja innostaminen.

Kokonaisvastuuta kantaessaan opettajan on erityisesti huomioitava, että ilmapiiri on ja säilyy rakentavana.

Draamapedagoginen toiminta yksilön voimavarojen edistäjänä

Draamapedagogiikan keskeisin alue on toiminnassa, ei teatterissa tai näyttelmissä. Oppilaiden tavoitteita draamatoiminnassa ovat mm. it-seluottamuksen lisäys, tilanteisiin sopivan ilmaisutavan löytäminen ja luokan sisällä tapahtuvan luottamuksellinen arviointi. (Liukko 1994, 75.) Nämä kaikki ovat tarpeellisia tavoitteita, joilla voidaan lisätä lasten itse-tuntoa, saada heidät luottamaan itseensä ja kanssaihmiin sekä luoda turvallinen kasvuympäristö.

Nykyinen elämänmuoto sisältää runsain määrin erilaista tekstiä ja informaatiota, joita pitää osata tulkita mitä moninaisemmissa tilanteissa (vrt. Laakso 1994, 19-20). Draamapedagogiikan käytölle opetustyössä löytyy siten hyvät perusteet. Draamaahan voi käyttää eräänlaisena koekenttänä, joka pohjaa sosiaalisia yhteyksiämme.

Draamapedagogiikka on aktiivista toimintaa ajatella ja jäsenellä elämää (O'Toole 1992, 216-217). Toisen ymmärtämisen edellytys on, että puolin ja toisin asiat ilmaistaan ymmärrettävästi. Lisäksi psyykkiselle hyvinvoinnille on tärkeää tuntee oman ilmaisun vastaavan niitä tunteita ja ajatuksia, joita itse ajattelee. (vrt. Laakso 1994, 19.)

Moni koululainen voi olla arka ja ujo, kun pitää ottaa vastuu ja tosisaan esittää jotakin. Arkuus iskee huolimatta siitä, että ääntä lähtee varsinkin silloin, kun sitä ei kaivattaisi. Syyt ovat moninaisia. Keskeisiä ovat naurunalaiseksi joutumisen ja ryhmään kuulumattomuuden tunne. Tällöin opettajan on toimittava siten, että oppilas ei syrjäydy. Draamapedagogiikan käytöllä on tässä hyvät mahdollisuudet auttaa, koska se työmuotona edistää ryhmään kuulumisen tunnetta. Ilmaisulliset toiminnot lisäävät luottamusta kanssaihmiin ja kykyä tuoda näkemyksiään rakentavasti esille. Oppilas kuuntelee toisia, antaa sananvuoron toisil-

lekin ja osallistuu keskusteluun rakentavasti. Taitojen karttuessa ympäristö ja maailma jäsentyvät toisella tavalla ja siten on helpompi ilmaista itseään. Toivottavasti vielä oikealla hetkellä, häiritsemättä toisia.

Maailman myllerryksessä vuorovaikutustaidot ovat merkittävä pääoma haltijalleen. Draama luonteeltaan kollektiivisena kehittää kykyä toimia sekä edistää yksilöiden sosiaalisuutta. Draamapedagogiikan päämääränä onkin yhteistyökyvyn kasvun ja vastuuntunnon kehittäminen. Kasvattajien on kasvatettava persoonaltaan lujia lapsia. (vrt. Laakso 1994, 21; Kolehmainen & Lilja-Pietikäinen 1999, 47.) Suvaitsemattomuus on lisääntynyt maailmassa ja aivan lastemme ja meidän kaikkien läheisyydessä. Taito tulla toimeen toisten kanssa, läheistenkin, on heikentynyt. Seurauksena ovat rikkonaiset ihmissuhteet ja perheet, mikä näkyy oireiluna koulutyöissäkin. Tällaisessa tilanteessa draamapedagogiikasta voi olla apua vain, jos se on huolellisesti valmisteltua ja hyvin toteutettua. Toiminnassa ei voi olla mukana remuavat ja vain häiriköintiin pyrkivät oppilaat. Työhön on kaikkien osallistujien paneuduttava huolella ja tosissaan.

Draamapedagogiikassa otetaan käyttöön yksilön taipumukset ja olemassa olevat mahdollisuudet, mitään varsinaista uutta ei yksilölle tuoda. Kysymyksessä on itsensä vapauttaminen, jolloin kasvavan on saatava toiminnalleen tilaa. Kasvatus tähtää jokaisen oman todellistumisen mukaisesti päämäärään, jonka on valinnut. (Heikkinen 1994, 30.)

Draamapedagogiikan yksi tärkeä tavoite pitäisi olla persoonallisuuden positiivinen kehitys. Se ei tarkoita itsepäistä yksilöllisyyttä, sopeutumattomuutta, vaan joustavaa ja toiset huomioivaa kehitystä. Kolehmainen & Lilja-Pietikäisen (1999, 50) mukaan ihminen on käsitettävä kokonaisuudeksi, jossa mieltä ja kehoa ei eroteta toisistaan. Persoonallisuuden kehittyminen perustuu persoonan avautumiseen, omien mahdollisuuksien löytymiseen ja käyttöön. Draamapedagogiikalla on tavoitteena vahvistaa ja tukea yksilön persoonallista kasvua, oppilaan on kyettävä tuomaan esille omat tunteensa ja oma tahtonsa. Havaitseminen, tulkinta sekä vastavuoroinen toiminta ovat sen tärkeitä toiminta-alueita.

Draamapedagogiikan kautta oppilailla on mahdollisuus löytää oma persoonallisuutensa ja kehittää sitä. Oppilas voi avautua toimintaan, joka kasvattaa häntä. Draamatoiminta avaa uusia ulottuvuuksia. Sen avulla uskaltaa näyttää toisille oppilaille moraalisen kyvykkyytensä, vaikkapa sanomalla kiitos ei silloin, kun se on paikallaan.

Kokeminen emotion elävöittäjänä

Draama on kokemuksellista oppimista, jossa elämys on läsnä. Pedagoginen draama ja kokemuksellinen oppiminen perustuvat samoihin ajatuksiin, oppiminen nähdään jatkuvana kokemukseen perustuvana prosessina. Kokemuksen käsitteellistäminen ja myöhempi reflektointi auttaa erilaisten ilmiöiden ja niiden vuorovaikutusten ymmärtämistä.

Lapsille draamapedagogiikka mahdollistaa mielikuvituksen hallitun käytön oppimistilanteissa. Näin saatujen kokemusten kautta opitaan ymmärtämään ja selittämään erilaisia ilmiöitä. Vaikutukset heijastuvat koulumenestykseen, kun esimerkiksi luova ongelmanratkaisukyky aktivoituu. Neelandsin (1984, 6) mukaan mielikuvituksellinen kokemus on lapselle hyvin tehokas mahdollisuus kokeilla ja tutkia arvoja, käsitteitä, ideoita, rooleja ja kieltä. Vaikka tilanteet ovat kuvitteellisia, silti niiden on oltava todellisuuden tuntuisia.

Oppimiskokemusten merkitykset korostuvat, kun osallistujilla on jalat tiukasti maassa. Ihminen on situaationsa kautta osa maailmaa ja päinvastoin. Näin ihmisen suhde maailmaan ja toisiin ei ole interaktiota kahden erillisen yksikön välillä, vaan transaktiota, jossa kaksi ilmiötä yhdessä luovat toinen toisensa vastavuoroisesti. (Varto 1992b, 56.)

Draaman kasvatuksellinen puoli liittyy perimmältään, tapahtuviin arvostuksen muutoksiin, joita tapahtuu affektiivisen ja kognitiivisen kehityksen kautta (Bolton 1984, 60; vrt. Liukko 1994, 74). Tänä päivänä koulu on tärkeä kokemuksellisen kasvamisen ympäristö. Moni koululai-

nen on ainut lapsi ja kaiken kaikkiaankin lapsia perheissä on niin vähän, ettei ainakaan monipuolista draamaa synny kotona.

Tutkimuksessani käsittelen draamapedagogisia kokemuksia eläytymiskeinona emotion herättämiseksi ja moraalisten ilmiöiden ymmärtämiseksi.

Väline oppimiseen

Tässä tutkimuksessa pidän draamapedagogiikkaa arvokkaana menetelmänä lisätä lasten tietoisuutta, ymmärrystä ja sopeutumista koulutyöhön ja yleensä elämään. Samoin näen draaman arvokkaana lisänä ja turvallisena ennakkotyömuotona käsitellä arkojakin asioita. Asioiden esilleotto, niiden oikea ilmaiseminen, ja ymmärretyksi tuleminen on yksilön kannalta informaatioyhteiskunnassa menestymisen edellytys. Näiden näkemysten valossa draamapedagogiikka on arvokas opetus- ja kasvatukseen menetelmä.

4.2 Draama ja draamapedagogiikka siltana moraaliin

Lasten kehitystaso on otollisessa vaiheessa draamatoiminnalle. Heillä ei ole vielä luotuneita asenteita minkään seikan suhteen, avoimuus antaa avaruutta toiminnalle. Luovuus on merkillinen luonnonvara. Lapsilla sitä rajoittaa älyllinen ulottuvuus. Luovuudelle ei ole vielä muodostunut keinotekoisia esteitä. Aikuisella tämä kaikki on päinvastaista.

Uskomukset ja tottumukset voivat olla melkoisia rajoitteita ihmisten luovuudelle. Esimerkiksi luovuus voidaan nähdä vain spontaanina toimintana, jolloin suunnitelmallisuudelle ei ole tilaa. (vrt. Hornbrook 1998, 14, 44.) Lohdullista kuitenkin on ettei tämä välttämättä pidä täysin paikkaansa. Käsittääkseni draamassa ja draamapedagogiikassa on se etu,

että uskomusten ja tottumusten tulevaa kurjuutta voidaan ainakin siirtää, jos ei kokonaan torjua.

Draama ja pedagoginen draama ei sinänsä ole mikään moraalisuuden erityinen hautomo, mutta koulumaailmassa ne ovat yksi mahdollisuus. Eryityisen hyvää niissä on lapsen holistisuuden mahdollistuminen. Samoin tekemällä ja kokemalla oppiminen on niissä olennaista.

Riikka Nurmi näkee draamalliset leikit ja -harjoitukset oivana apukeinona eettisessä kasvatuksessa yhteisöllisen moraalin rakentumisessa. Draaman oppilaskeskeisyys on myönteistä ja harjoitukset tuovat kaivattua vaihtelua koulutyöhön. Roolityöskentely virittää usein keskustelua roolihenkilöiden toiminnan syistä, seurauksista ja eettisyydestä. Hyvin tärkeää on valvoa sitä, että draamassa moraalinen arvostelu ei kohdistu persoonaan, vaan toimintaan. (vrt. Nurmi 1999, 13, 19-21). Yksi lapsi on ujo, toinen muuten vain hiljainen ja kolmas voi olla oikea västäräkki. Draamaa ja draamapedagogiikkaa voidaan pahimmillaan käyttää väärin, samoin kuin lasten moraalisuus saattaa kieroutua. Tässä on huomattava, että persoona ja roolisuoritukset kyetään erottamaan, eikä lisätä esteitä luovalle toiminnalle.

5 PEDAGOGINEN KENTTÄTYÖ

5.1 Tutkimusongelma

Tutkimukseni päätarkastelun kohteena on se, kuinka draamatoiminta ilmentää moraalisuutta peruskoulun neljännellä luokalla. Tehtävä ei ole helppo, kuten luvussa 2.1 ilmenee. Uskon kuitenkin, että tehtävä on mahdollinen lähestymällä ongelmaa moraalin kehittymiseen vaikuttavien tekijöiden kautta. Tekijöitä on runsaasti. Tarkastelun kohteeksi valitsin oikeudenmukaisuuden, oikean / väärän, roolinottokyvyn ja moraalitajunnan, jotka ovat keskeisiä tekijöitä yksilön moraalisuudessa.

Tutkimuksen tarkoituksena on etsiä vastauksia seuraaviin kysymyksiin;

Kuinka draamatoiminta ilmentää oppilaiden moraalisuutta peruskoulun neljännellä luokalla?

Alaongelmia ovat;

- 1) Millä tavalla yksilön oikeudenmukaisuus ilmenee draaman välityksellä?
- 2) Millä tavalla yksilön oikein tai väärin tekemisen käsittäminen ilmenee draamassa?
- 3) Millä tavalla yksilön roolinottokyky ilmenee draamatoiminnassa?
- 4) Millä tavalla moraalitajunta ilmenee draaman välityksellä?

Tutkimusaineisto kerätään haastattelemalla, havainnoimalla sekä kenttätyöprojektin avulla. Oppilaiden ja opettajan haastattelu tehdään heti kenttätyövaiheen päätteeksi. Lisäksi oppilaat kirjoittavat etukäteen

aiheeseen liittyvän aineen. Haastatteluiden aikana tehdään parityönä kuvaamataidon työ havainnoitavaksi.

5.2 Laadullinen tapaustutkimus

Tapaustutkimukselle on olennaista sen kohdistuminen nykyisyyteen ja se, että tutkimus tapahtuu todellisessa tilanteessa. Tapaustutkimus on elävää ja konkreettista kuvausta todellisuudesta. Sen lähtökohtana on yksilöiden kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa hän toimii. Tutkimuskohteen valinta määräytyy tutkimuksen alkuperäisestä kysymyksenasettelusta. Tutkijan ja tutkittavien vuorovaikutteisuus on keskeistä, samoin kuin luottamuksellisuus heidän välillään. Tapaustutkimus on arvosidonnaista ts. tunnustetaan, että tutkija on mukana koko persoonallisuuden voimallaan, jolloin hänen arvomaailmansa on yhteydessä siihen näkemykseen, jonka hän muodostaa tutkittavasta ilmiöstä. (vrt. Syrjälä & Numminen 1988, 8-11.) Tapaustutkimuksella on opettava vaikutus. Sekä tutkija että tutkittava voi tutkimuksen aikana havaita ja kokea sellaista, mikä lisää ymmärrystä ja tietoa ilmiöistä. Tapaustutkimuksen olemukseen kuuluvaa on myöskin, että tutkija voi halutessaan ohjata tutkimusta sen kuluessa haluamaansa suuntaan.

Laadullisessa tutkimuksessa laatu saadaan mielinä, joiden avulla tutkija ymmärtää tutkimuskohteensa ja sen merkityssuhteet. Merkityssuhde syntyy, kun tilanteen asiantiloista muodostuu tajunnalle jokin mieli. Voidaan mm. pohtia, mikä on oppilaan vastauksesta ilmenevä oikeudenmukaisuuden merkitys moraalin muodostumisessa. (vrt. Varto 1992, 56).

Tapaustutkimuksessa tutkittavaa tapausta pyritään lähestymään kokonaisvaltaisesti. Teoriaperustana on usein fenomenologia, jolloin osallistujien kokemukset, merkitykset ja ilmiötä koskevat selitykset ovat

keskeisiä. (Syrjälä & Numminen 1988, 13.) Draamapedagogiikan välineellinen käyttö mahdollistaa tekemällä ja kokemalla oppimisen kautta tapahtuvan havainnoinnin (vrt. kohdat 2.2, 1 ja 4.1, Toiminnan keinoin).

5.2.1 Kokemuksellinen toiminta tutkimuskohteena

Kokemuksen voidaan perustellusti katsoa kuuluvaksi ihmisyyteen. Rauhala (1995, 207) katsoo, että sellaisella filosofialla, joka kieltää kokemuksellisuuden eli tajunnan olemassaolon, ei ole ihmistieteiden filosofiassa paljonta arvoa. Jos ihmiseltä kielletään kokemuksellisuus, kyseessä ei ole enää ihminen.

Tutkimukseni perustuu eksistentiaalis-fenomenologiseen tutkimussuuntaukseen, joka korostaa subjektiivisia merkityksiä ja jolla on yhtymäkohtansa yhteiskunnalliseen todellisuuteen. Kyseistä käsitettä voidaan käyttää fenomenologisen ja eksistenssifilosofisen analyysin yhdistävänä yläkäsitteenä. Fenomenologian merkitys on erityisesti tajunnan perusrakenteen ja sen rakentumisen erittelyssä. Fenomenologia korostaa ilmiöiden olemusten löytämistä. Havaittavuutensa ja kuvailtavuutensa myötä fenomenologia tarjoaa tutkimukselleni puitteet, joiden varassa tutkimus voi edetä. Fenomenologisessa tutkimuksessa kysymyksessä on välittömistä kokemuksista tehtävistä tutkijan yksilöllisistä päätelmistä. Käytännön draamatilanteessa, esimerkiksi still-kuvan kuvatessa jonkin moraalitekijän olemusta, tutkijan tehtävä on havaintojensa kautta paljastaa sen olemus ja tehdä siitä päätelmiä.

Kvalitatiivisen tutkimusaineiston osalta tutkittavan ilmiön perusrakenteen analyysi johdattaa siihen, että kvalitatiivista tutkimusaineistoa voi lähestyä ainakin kahden toisistaan poikkeavan ilmiöryhmän näkökulmasta. Toisen ryhmän muodostavat sosiaaliseen todellisuuteen kuuluvat ja toisen tajunnallisina merkityssuhteina näyttäytyvät ilmiöt. Tutkimusprosessi on tavallisimmin ihmisten välistä toimintaa, jonka perusta-

na on analysoitavissa oleva tajunnan struktuuri. Tutkimusprosessi on osa sekä tutkijan että tutkimukseen osallistuvien situaatiota. Fenomenologiseen lähestymistapaan perustuen sosiaaliseen todellisuuteen kuuluvien ilmiöiden luonne ei poikkea tajunnalle merkityssuhteina olevista ilmiöistä, jos tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita konkreettisista ihmisistä ja tutkimusaineistona käytetään heidän kvalitatiivisessa muodossa kuvaamiaan kokemuksia. (vrt. Perttula 1995, 13, 23,25.) Havaintojen teko on mahdollista konkreettisista ilmiöistä. Tutkimuksessani olen kiinnostunut kokemuksista, joita oppilaille muodostuu draamallisten toimintojen myötä. Havainnoinnin kohteena on heidän sosiaalinen käyttäytymisensä sekä kokemusten ja merkityssuhteiden tulkinta.

Tässä tutkimuksessa nimenomaan kysymyksessä on lasten kvalitatiivisista kokemuksista, joita he ilmentävät esityksissään. Kvalitatiivisuuden ja fenomenologian yhteisyyden selvittämisessä ihmiskäsityksen määrittäminen on tutkimuksen asettelua, tuloksia ja luotettavuutta selvittävä tekijä. Laadullisen tutkimuksen kohdalla tutkittavan erityislaadun tunnistaminen edellyttää sen olemassaolotavan erittelyä. Ontologinen erittely tähtää erityisesti paljastamaan, kuinka tutkittava on laadullinen. Jos ontologinen erittely paljastaa, että tutkimuskohde on tajunnallinen, määrää tämä kuvauskategorioiksi merkitykset. (vrt. Varto 1992, 30) Merkitykset ovat juuri niitä asioita, jotka ovat tärkeitä ja kantavia tekijöitä yksilön elämässä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija selvittää tutkittavan esityksestä, mikä ajatus tai tarkoitus siihen sisältyy, eli merkittävyyttä.

Ihmistutkimus on aina ilmiöiden tutkimusta, sen tutkimusta, kuinka maailma on ihmiselle merkityksinä. Fenomenologiassa on pyritty erottamaan toisistaan se, mikä ilmiössä on tietämisen edellytystä ja siis liittyy vain tutkijaan, ja se, mikä ilmiössä on aidosti sitä, mitä tutkitaan, siis varsinaista merkitystä, joka on sidoksissa tutkijasta riippumattomaan asiintilaan. (Varto 1995, 85-86.) Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan omat käsitykset, arvot, moraali jne. ovat keskeinen osa tutkimusprosessia. Tutkimustuloksiin vaikuttaa tutkijan henkilöhistoria ja ko-

kemukset tutkittavasta ilmiöstä. (Lehtovaara 1993, 29.) Tämä merkitsee sitä, että esimerkiksi minä olen draamapedagogiikkaan perehtyneenä henkilönä kykenevämpi tutkimaan aihetta kuin, jos olisin aivan maallikko.

Tutkija joutuu pohtimaan, millaiselle ihmis- ja todellisuuskäsitykselle hän tutkimuksensa rakentaa. Ontologinen erittely on aina tarpeen, jotta kaikki syntyneessä ihmiskäsityksessä vaikuttavat ratkaisut ja oletukset tulisivat esille (vrt. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, Saari 1994, 77; Varto 1992, 30-31). Tässä tutkimuksessa ontologian taustalla on holistinen ihmiskäsitys (vrt. luku 2). Kyseisessä käsityksessä ihminen liittyy yhteisöönsä ja situaatioonsa, jossa hän toimii tajunnallisena yksikkönä, todellistuen kehollisuudessaan. Eksistentiaalinen fenomenologia pohjautuu tähän holistiseen ihmiskäsitykseen (vrt. Rauhala 1983, 25.)

Holistisen ihmiskäsityksen olemuksesta johtuen, ilmiöiden selittämistä ei voida tehdä kausaalisuhteiden mukaisesti. Ihminen on kokonaisuus, eikä hänen jokin olemuspuolensa voi toimia irrallaan toisista olemuspuolista. Tapahtumat etenevät ehto- toteutuma sarjoina spiraalin omaisesti omaa historiaansa rakentaen. Siksi käytetäänkin mieluummin ehto- todellistumis suhteita, kuin syy- vaikutus suhteita. (vrt. Lehtovaara 1993, 24.) Rauhalan (1995, 89, 98) mukaan ei ikään kuin siedetä ajatusta, ettei kausaaliajattelu, joka on tajuttoman luonnon tutkimuksessa johtanut suureen menestykseen, olisikaan paras selitysmalli tajuisuutta koskevassa ongelmassa. Kausaalista selittämistä kuvataan usein aksiomaattisesti käytetyllä lausumalla: samoissa olosuhteissa tapahtuu aina samaa. Tutkimukseni kohdalla tämä ei päde. On todettava, kuten Rauhalakin tekee, mikään tilanne ei tule koskaan toistumaan. Kausaalinen selitysyritys olisi tällöin aina tapahtumien kulun kannalta auttamattomasti myöhässä.

Tulkinta

Tiedon hankinnassa hermeneuttisella eli tulkinnallisella menetelmällä on pitkät perinteet. Kyseinen menetelmä liittyy läheisesti fenomenologiaan ja eksistentialismiin. Tulkittamisen oikeudellisuutta ja pätevyyttä tukee yksilöiden käyttäytymisen tarkoituksellisuus ja vakaus. Kysymys on lajinomaisten piirteiden tiedostamisesta tutkimuksen taustasetelmissä. Varton (1992, 69) mukaan tulkinta on laadullisen tutkimuksen päämenetelmä. Erityisesti tutkittaessa yksittäisten ihmisten kokemusmaailmaa tulkinta on se menetelmä, joka parhaiten tunnistaa tutkimuskohteen laadun.

Tutkimuksessani korostuu havaitseminen, kokeminen, merkitykset, tulkinta ja ymmärtäminen sekä yksittäisinä ilmiönä että vuorovaikutussuhteissaan. Varto kirjoittaa hermeneuttisesta ongelmasta. Merkityksen paradigma edellyttää, että tutkija kiinnittää vakavaa huomiota kysymyksiin, jotka koskevat merkitysten tulkintaa ja ymmärtämistä. Tätä hän nimittää hermeneuttiseksi ongelmaksi. Jotta kyseisestä ongelmasta ei tulisi ongelmaa tutkimuksessa on kyettävä pidättäytymään tematisoidussa kohteessa, tulkinnan ja ymmärtämisen on noudatettava tutkimuksen kulkua ja tutkijaa ja tutkittavaa koskeva on voitava erottaa toisistaan. Ongelmia nämä ovat siksi, koska ihmiset pyrkivät luontaisesti ymmärtämään maailmaa, toisia ihmisiä ja heidän toimiaan sekä erilaisia ilmiöitä sen mukaan, kuinka itse ovat kokeneet ja ymmärtäneet niitä omalla kohdallaan. (vrt. Varto 1992, 58.) Kyseinen näkökohta ei kumoa edellisellä sivulla esittämäni näkökohtaa asioiden yksilöllisen tietämisen merkityksestä tutkimukselle. Molemmat huomiot mieluummin tukevat näkemyksiä siitä, kuinka tutkimustyöhön tulee suhtautua oikealla asenteella. Tosiasia on esimerkiksi se, että tietämys asioista lisääntyy jatkuvasti, eikä kyseistä totuutta voi heittää jossakin tietyssä tilanteessa syrjään. Tutkimustyössäkin käytössä on jatkuvasti koko tietomäärä. Lisäksi sekä tutkittava että tutkija oppii tutkimuksen kuluessa koko ajan uutta, puhutaan ymmärryksen lisääntymisestä.

Ilmiöiden ymmärtäminen on asteittainen tapahtuma, joka rakentuu esiymmärryksen ja varsinaisen ymmärryksen vuorottaisuudesta. Kyseistä ymmärryksen kehitystä kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi, jolloin ymmärtäminen lähtee aina tietyistä lähtökohdasta ja palaa takaisin niiden oivaltamiseen ja ymmärtämiseen. Uudesta ymmärryksen tasosta muodostuu uusi esiymmärrystaso ja siitä jälleen uusi ymmärryksen taso jatkuen näin yhä uudelleen. Hermeneuttinen kehä ei ole sulkeutuva kehä vaan se jatkuu spiraalinomaisesti ymmärryksen ja tietomäärän lisääntymisen mukaisesti. Seurauksena on kohteen avautuminen olennaisten todellistumisten suuntaan ja toiseksi se keri auki koko ajan mukana olijaa, syventäen hänen itseymmärrystä. (vrt. Lehtovaara 1992, 101; Varto 1992, 69-70.) Draamapedagogiikka sopii hyvin tähän kuvioon, koska sen avulla voidaan tarkastella asioita ja ilmiöitä uudessa valossa ja eri näkökulmilta. Toiminta voi olla jopa täsmäkohdennusta tarkoituksena saavuttaa parempi tai täsmällisempi ymmärryksen ja tiedon taso.

Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena ovat oppilaat, heidän kokeminen ja toiminta, tulkinta, sekä sosiaalinen kanssakäyminen. Tutkimuksen kenttätöosuus on ollut tutkijan ja tutkittavien välillä läheisessä kontaktissa tapahtuvaa tiivistä toimintaa. Tutkija teki molempina kenttätöpäivinä jatkuvia havaintoja, keskusteli ja haastatteli oppilaita. Tutkimuksessani olen kiinnostunut kokemusten, havaintojen ja esitysten monipuolisuudesta. Esitysten monipuolisuuden lisäksi monipuolisuutta ja kokemusten ja havaintojen laajentumista olen hakenut aineiden ja piirustusten kautta. Holistisuus tuo tutkimukseen kokonaisvaltaisen ulottuvuuden, joka on sopusointuinen asetelma myös draamapedagogiseen tutkimukseen.

5.2.2 Metodit

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus. Tutkimuksessani olen halunnut selvittää, voidaanko draamapedagogiikan avulla oppilaiden moraalista käyttäytymistä havainnoida. Selvityksen tukena on opettajan haastattelu. Hänen pitempiaikainen oppilastuntemuksensa tukee tehtäviä tulkintoja.

Tutkimuksen kvalitatiivisuus pohjautuu tutkimuksen ainutkertaisiin tilanteisiin ja niissä mukana olleiden oppilaiden kokemuksiin ja kuvauksiin tapahtumista.

Tutkija sitoutuu tutkimusmetodisella valinnallaan oletamaan tutkittavan ilmiön perusrakenteeltaan sellaiseksi, mitä ominaispiirteitä valittu metodi kykenee ilmiöstä tavoittamaan. Tämä ei kuitenkaan takaa onnistumista ja sitä, että tutkittavan ilmiön keskeiset ominaispiirteet tavoitettaisiin. Perttula viittaa Rauhalaan ja toteaa, että kokemuksellisuutta tutkittaessa tutkimusmenetelmät on valittava spesifisti tajunnan perusrakenteen analyysin perusteella, jottei tutkittavan ilmiön mielekäs tutkiminen jäisi sattuman varaan. Kokemuksien ollessa tutkimuskohteena ihmiskäsityksen muodostaminen ja tutkimusmenetelmien valinta ovat merkityksellisessä asemassa. Koska vaarana on, että tutkimusmenetelmä ei voi lähtökohtaisen rajoittuneisuutensa vuoksi tavoittaa tutkittavan ilmiön keskeisimpiä ominaisuuksia.(vrt. Perttula 1995, 14-15.)

Oppilaille tehtävän haastattelun valitsin toivossa saada tutkimukseen lisäselvittävyyksiä sitä kautta. Haastattelussa kysyjä voi tehdä tarkentavia kysymyksiä ja palata tarvittaessa asiaan uudelleen. Lehtovaaran (1993, 27) mukaan ihmisen kokemuksen ainutlaatuisuutta on vaikea tavoittaa kyselylomakkeiden tai testien avulla. Siksi valitsemani menetelmät ovat mitä luonnollisimpia juuri draamapedagogiselle tutkimukselle.

Tutkimukseen osallistui viisi tyttöä ja viisi poikaa joille, yhtä poikaa lukuun ottamatta, tilanne oli entuudestaan tuttu. Kyseiset oppilaat olivat aikaisemmin osallistuneet vastaavanlaiseen tutkimukseen. Valintaa perustelen sillä, että toiminnan tuntemisesta on tekemälleni tutkimukselle hyötyä. Hyötynä näen toiminnan nopeutumisen, rutiineihin ei mene aikaa. Ehkä kaikkein suurin hyöty on siitä, että toimintamenetelmien tunteminen vapauttaa toimimaan varsinaisen tutkimuksen hyväksi.

Tutkimuksen pää- ja alaongelmat olivat selvillä ennen tutkimuksen empiiristä vaihetta, mutta ne ovat jäsentyneet pedagogisen kenttätöön analysointi vaiheessa. Kenttätöön aikana täsmentyivät ne tekijät, joiden kautta moraalisuuden eri osa-alueita; oikeudenmukaisuutta, oikeaa ja väärää, moraalitajuntaa sekä roolinottoa oli mahdollista tulkita. Tutkimusmetodinani on ollut empiirinen pedagoginen kenttätömenetelmä. Tutkittavasta kohteesta kokonaisvaltaisen kuvan saamiseksi varsinaisena hermeneuttisena menetelmänä olen käyttänyt oppilaiden ja opettajan haastatteluja. Oppilaiden käyttäytymistä olen analysoinut sosiaalisissa tilanteissa, sekä tulkinnut heidän aineitaan ja piirustuksiaan

Havainnointi

Havainnot perustuvat suoritettavaan toimintaan ja siitä saatuihin kokemuksiin. Kyseisiä aihealueita olen käsitellyt aikaisemmin luvuissa 2.2 ja 4. Draamapedagogiikan avartava ja syventävä vaikutus osallistujissa on arvokas lähde havaintojen tekoon tutkijalle.

Draamapedagogiikka on sinänsä tavallaan tutkimustoimintaa. Siinä oppilas toteuttaa saamaansa tehtävää tavoitteenaan tulos. Havainnoinnin idea ja hyödyllisyys perustuukin tähän tosiseikkaan. Saavutettua tulosta tehdessään oppilas tekee havaintoja toimistaan ja mukauttaa sitä tarvittavaan suuntaan. Lopuksi oppilas voi palata toimintaan muistikuvien kautta tekemällä niistä havaintoja. Tässä tutkimuksessa tuotokset samoin kuin oppilaiden ja opettajan haastattelut on videoitu.

Tämän tutkimuksen tärkein tutkimusmenetelmä on ollut videonauhojen pohjalta tehty oppilaiden toiminnan ja vuorovaikutuksen havainnointi, sekä kenttätyöosuuden toteutuksen aikainen havainnointi. Havainnon antaminen ja tekeminen on moniulotteinen asia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija ei voi laskea yhteen 1+1 ja päätyä tunteettomasti tulokseen kaksi. Tuloksen pääsy vaatii tulkintakykyä. Erityisesti tämä pitää paikkansa draamapedagogisessa tutkimuksessa, koska se tuottaa tutkittavaa useilla ulottuvuuksilla. Ihmisellä on mm. nonverbaalisia, ei-kielellisiä, kykyjä välittää viestejään ja tuntemuksiaan eteenpäin. Rauhalan (1995, 110) mukaan suurin osa ihmisen subjektiivisen maailman kuvan merkityksistä ei ole puhuttua kieltä.

Videointi sinänsä ei muodostunut esteeksi tai tukahduttavaksi tekijäksi kenttätyössä. Pikemminkin nauhoitus jämäköitti toimintaa ja toimi josakin määrin mieluummin yrittämisen innoitteena. Oma merkityksensä tähän varmaan oli sillä, että oppilaille kyseinen toiminta oli edelliseltä vuodelta tuttua.

Haastattelu

Oppilaiden ja opettajan haastattelu oli yksi tärkeä tutkimusmetodi. Haastattelussa voidaan tehdä tarkentavia kysymyksiä ja nähdä yhteyksiä eri puolilta kyseistä tutkimuskohdetta. Kieli on sidoksissa toimintaan ja tulee esille haastattelussa, mikä tekee haastattelusta luontevan ja validin tutkimusmenetelmän. Kieli kiinnittyy siihen kontekstiin, missä sitä käytetään (vrt. Rauhala 1995, 108).

Haastattelurungon tulee rakentua tutkimustehtävän kannalta oleellisista teemoista, joita sitten yhdessä haastateltavan kanssa käydään läpi joustavasti mutta kuitenkin kurinalaisesti. Haastattelija ei saa olla lukkiutunut omiin teemoihinsa, koska toiset haastateltavat sanovat paljon ja syvällisesti, toisista ei saa juuri mitään irti. Haastattelijan joustavuudella ja mukautumisella tilanteeseen päästään parhaaseen lopputulokseen. (vrt. Syrjälä ym. 1994, 86-88.) Kysymysten vastaavuuteen tutki-

muksen suhteen pyrin sillä, että esittämäni kysymykset liittyvät tutkimukseni alaongelmiin ja tätä kautta antavat tutkimukselle tarpeellisia vastauksia.

Sekä oppilaille että opettajalle esitettävät kysymykset tein etukäteen. Jokaiselle oppilaalle oli samat kysymykset. Ainoita poikkeuksia olivat haastattelun kuluessa tehdyt selventävät lisäkysymykset. Opettajan haastattelu valaisi pitemmältä aikavälillä oppilaiden toimintaa, sekä toimi samalla tekemieni tulkintojen tukena.

Haastattelun tekemisen katsoin tarpeelliseksi siitä syystä, että siten saan selville asioita, joita ei voi havainnoida suoraan tutkittavasta. Haastattelu auttaa selvittämään mm. tunteita ja haastateltavalle tärkeitä yksittäisiä asioita ja tapahtumia, jotka eivät ole päässeet esille esimerkiksi draamatoiminnan aikana.

Oppilaiden aineiden ja piirustusten tulkinta

Oppilaat kirjoittivat aineet etukäteen opettajansa johdolla ennen varsinaista kenttätöiden toteuttamista. Aineiden aiheet koskivat luvaton tekemistä, auttamista, roolinottoa, oikeaa ja väärää sekä oikeudenmukaisuutta. Jokaiseen aiheeseen oli pieni lähtötilannekuvaus (liite 2). Aineiden otsikot oli oppilaiden vapaasti muotoiltavissa. Tarkoituksena oli saada tietoa oppilaiden moraalisuudesta normaalin elämän yhteydessä. Kyseistä tietoa voi käyttää hyväksi vertailutietona kenttätöiden kuluessa saatuun tietoon.

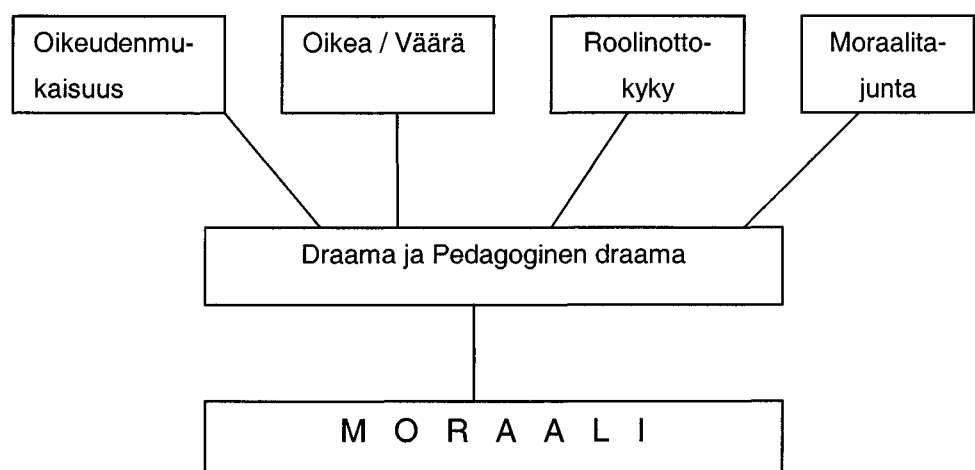
Oppilaat tekivät toisen tutkimuspäivän päätteeksi, saman aikaisesti yksilöhaastattelun kanssa, parityönä piirustuksen. Parin valinta oli vapaa, samoin aihe, kunhan se liittyi jotenkin tutkimuspäivien aikaisiin tapahtumiin ja tehtyihin harjoituksiin. Tarkoituksena on tehdä havaintoja siitä, mikä oppilaille oli pinnalla kahden tutkimuspäivän jälkeen. Asian saattoi ikään kuin ilmaista toisin kuin, mitä ilmenee draamatoiminnassa tai haastattelun kautta.

5.3 Pedagogisen kenttätöön ja aineistonkeruun kuvaus

Kiinnostuneisuus ja tavoitteet

Kiinnostukseni draamapedagogiseen tutkimukseen selittyy osaksi omasta toiminnallisuudestani sekä sääntöihin ja teorioihin orientoituneisuudestani. Draama edustaa toimintaa, ja pedagogiikka väljästi ottaen sääntöjä ja teorioita. Toisaalta opettajan tehtävissäni olen harrastanut pedagogista draamaa sekä ala-asteella että nuorten ja aikuisten parissa. Tämän hetkinen kiinnostukseni pohjautuu draamapedagogiikan aineopintojen samanaikaiseen suorittamiseen.

Pedagogisen kenttätöön tavoitteena oli kerätä monipuolinen aineisto, joka ilmentää toiminnan, kokemisen ja käyttäytymisen moraalisia ulottuvuuksia ja joiden pohjalta moraalien tutkiminen on mahdollista. Tarkoituksena on havainnoinnin ja haastattelujen, draamatoiminnan, aineiden ja kuvallisten tuotosten avulla tulkita oppilaiden moraalisuuden ilmenemistä, oikeudenmukaisuuden, oikean / väärän, roolinottokyvyn ja moraalitajunnan kautta.



KUVIO 5. Draaman ja draamapedagogiikan tuomat mahdollisuudet moraalien ilmenemisessä

Kuvio osoittaa, miten draaman avulla voidaan peilata lasten moraalien osa-alueiden esiintymistä. Samoin draamalla voidaan osoittaa lapselle moraalien merkitys. Yhteiskunnan ja yksilön kannalta on tärkeää ymmärtää, mikä on oikein ja mikä väärin. Oikeudenmukaisuuden ymmärtäminen edistää ja luo myönteisiä tunteita osallistujille. Roolinotto kytkeytyy mutkattomasti draamatyöskentelyyn, missä asiat voidaan nähdä toisten kannalta. Näin saadut sosiaaliset kokemukset ovat tärkeitä moraalien kehitykselle. Draama voi osoittaa, miten lapsi huomioi toiset osallistujat, ja miten hän tulkitsee toista ihmistä. Moraalitajunnan tuottamista tunteista omatunto sekä hyväksyvät ja paheksuvat tunteet näkyvät draamassa.

5.3.1 Pedagogisen kenttätyön kuvaus

Kenttätyön toteutin Torkinmäen harjoittelukoulun neljännellä luokalla Kokkolassa. Kenttätyöhön osallistui kymmenen oppilasta, joista viisi oli tyttöjä ja viisi poikaa sekä lisänä kenttätyöhön tarvitsemani yksi avustava henkilö. Kyseinen ryhmä, itseäni lukuun ottamatta, oli entuudestaan toisilleen tuttu. Samoin draamapedagogisessa kenttätyössä käyttämäni menetelmät olivat heille tuttuja, tosin yksi pojista oli ensimmäistä kertaa mukana.

Työhön käytettiin kahden päivän aikana yhteensä aikaa noin yhdeksän tuntia. Eteneminen molempina päivinä oli pääpiirteissään saman suuntaista. Molempina päivinä oli useampia erilaisia ja eripituisia harjoitteita. Molemmat päivät alkoivat lämmittelyllä. Samoin kumpanakin päivänä oli esitettävänä yksi päätarina. Kaikki osiot, pienimmätkin, olivat silti yhtä tärkeitä, olihan kysymyksessä prosessinomainen toiminta. Prosessissa oli tarkoituksena koko ajan lämmitä toiminnalle ja siten päästä mahdollisimman hyvään, tutkimusta palvelemaan, lopputulokseen. Esityksiin liittyi aina lopuksi koontivaihe, joka oli samalla reflek-

tiota juuri tehdystä tuotoksesta, sekä laajemmin liittyen kyseisen päivän prosessiin (vrt. 4.1, Prosessi kehittäjänä).

Kenttätyön aikana tavoitteet olivat kahtaalla. Pää tavoitteena tietenkin oli saada tutkimustyöhön mahdollisimman relevanttia tutkimusaineistoa. Toisaalta, jotta tähän päästään, kenttätyön suunnittelussa ja sen aikana ei sopinut unohtaa draamapedagogiikan keskeisiä tavoitteita ja osa-alueita: ilmaisullisuuden lisääntymistä, sosiaalisuuden monipuolistumista ja ymmärryksen kehittymistä (vrt. Kolehmainen & Lilja-Pietikäinen 1998, 69).

Kenttätyön toteutuksessa käytin draamapedagogisia työmenetelmiä sekä kirjallisia ja kuvallisia työtapoja. Lopussa oli oppilaiden ja opettajan yksilöhaastattelut. Toteutuspaikkana oli kaksi pienehköä huonetta, joita koulun opettajaharjoittelijat käyttävät paikalla ollessaan sosiaalisina tiloinaan.

Ennen varsinaista kenttätyön toteutusta oppilaat kirjoittivat aineen yhdestä valitsemastaan neljästä moraalisuutta koskevasta aiheesta. Aiheet koskivat luvatonta tekemistä, auttamista, roolinottoa, oikeaa ja väärää ja oikeudenmukaisuutta.

Ensimmäisessä aiheessa pyydettiin oppilasta kuvailemaan tilannetta, jossa hän on kaverinsa kanssa luvatta meren jäällä. Jää pettää ja kaveri putoaa veteen. Jää ritisee myös kirjoittajan alla. Kuinka kirjoittaja menettelee? Mille kirjoittajasta itsestä tuntuu ja mille kaverista? Toisessa aiheessa luokkaan tulee uusi kuuromykkä oppilas. Kuinka silloin menetellään? Mitkä ovat kirjoittajan, uuden oppilaan ja luokkakavereiden toimet ja kokemukset? Kolmannessa aiheessa oppilas löytää pudotetun lompakon, jonka omistaja on edellisenä iltana kirjoittajan pettänyt kaveri. Mitkä ovat nyt menettelytavat ja toisen asemaan asettumisen mahdollisuudet? Neljännessä aiheessa kirjoittaja näkee, kuinka opettaja syyttää väärää henkilöä koulun nauhurin varastamisesta. Miten oppilas menettelee, kun molemmat, syytön ja syyllinen osapuoli ovat hänen ystäviään?

1. päivä

Kenttätöön ensimmäisen päivän tavoitteena oli oppilaiden ja ohjaajan tutustuminen. Aluksi käytettiin aikaa myös kameran läsnäolon hyväksymiseen. (vrt. Grönfors 1982, 142). Tämä ryhmä oli jo edellisenä keväänä työskennellyt vastaavasti kameran kanssa. Kuitenkin tilanne aluksi oli hieman hämmentävä. Kuvaajana oli oppilaille entuudestaan tuttu avustaja. Lyhyehkön pelleilyvaiheen jälkeen keskityttiin harjoitukseen, joiden avulla tutustuminen ohjaajan ja oppilaiden välillä kävi joustavasti. Koska aikaa ei ollut kovin paljon käytettävissä tähän kenttätööhön, täytyi harjoitusten heti alkuvaiheessa palvella sekä tutustumista, lämmittelyä että draamaan johdattelua. Alkutehtävinä olikin sellaisia harjoitteita, joissa oppilaan nimen lisäksi näkyi myös toiminnallisia piirteitä. Näin oli helpompi muistaa kuka kukin on.

Tutustumisen aloitimme muunnellulla nimipiirillä, joka myös toimi ensimmäisenä lämmittelyleikkinä. Toinen lämmittelyleikki oli hedelmäsa-laatti. (vrt. Aitolehti, 1994,33). Leikit tarjosivat mahdollisuuden irrotte-luun ja ilmapiirin vapautumiseen. Oli helppoa huomata, kuinka toiminta oli oppilaille edelliseltä kerrasta tuttua.

Seuraavassa vaiheessa muodostin kaksi ryhmää, joilla oli vapaat kädet suunnitella ja esittää still- eli pysähdyskuvia luetun tarinan pohjalta. Still-kuvissa toteutuu spontaani toiminta, mikä merkitsee oppilaiden kohdalla vapautumista varsinaiseen draamatyöskentelyyn.

Spontaanisuus on heittäytymistä matkaan, leikkiin tai peliin ilman en-nakkosuunnitelmia. Siinä toimitaan kokonaisuutena järjen, tunteen ja kehon yhteistoiminnan kautta. Spontaanisuutta tarvitaan, koska se on luovuuden yksi osatekijä. Kuten joukkuepeleissä, samoin draamassa-kin, yhteispelin tulosta ei voi etukäteen tietää on vain heittäydyttävä mukaan, reagoitava ja toimittava tilanteiden mukaan. (vrt. Marlo 1995, 225.)

Still-kuvien esittämisen jälkeen oli yhteinen pienimuotoinen keskustelu aiheista nousseiden asioiden pohjalta, jolloin jokainen sai kertoa omista tuntemuksistaan. Keskustelun jälkeen samat ryhmät jatkoivat toimintaa draamatyöskentelyllä. Ohjeena oli valmistaa tekstin pohjalta useita pienimuotoisia esityksiä joissa tulee esille kussakin joku moraalitekijä, esimerkiksi oikeudenmukaisuus. Esityksien ei tarvinnut olla mitenkään tekstiuskollista. Tarkoitus oli, että oppilaat tekevät oman tuotoksen tarinan tapahtumien pohjalta ilmenevien virikkeiden valossa. Tärkeintä oli, moraalisten seikkojen ilmeneminen. Aikaa valmisteluun oli käytettävissä noin kaksikymmentä minuuttia. Tutkijalla oli mahdollisuus seurata ja tehdä havaintoja oppilaiden toiminnasta valmistautumisen aikaan.

Esitysten jälkeen keskustelimme yhdessä draamojen teossa ja esityksissä esiinnousseista asioista. Samassa yhteydessä oli vielä tilaisuus tuoda esiin koko päivän toimintaan liittyviä havaintoja. Koonti mahdollistaa oppilaiden jälkireflektointien myötä tehtyjen havaintojen esiintuomisen, sekä yhteisen pohdiskelun refleктоivan hyödyntämisen. Keskustelut erilaisissa ryhmäkokoontumissa ovat oleellinen osa draamatyöskentelyä, ne kehittävät reflektiivisyyttä ja sosiaalisia taitoja (Lintunen 1995, 115). Samoin Hornbrook (1991,110) puhuu reflektion vaikutuksesta käsitysten muuttumiseen ja lisäselvyyden saamiseksi kyseeseen asiaan.

2. päivä

Toisen päivän lämmittelynä oli kolme lyhyttä harjoitusta. Ensimmäisenä harjoitteena oli substantiivileikki. Siinä otettiin piirissä istuen toisia kädestä kiinni. Kun joku sanoi substantiivin, joka herätti iloa, silloin sai nostaa kädet ylös ja päinvastoin. Päättävöitteena oli tutustua mielialojen vaihteluihin. Harjoite tarjosi lisäksi mahdollisuuden kokea toisen läheisyys. Toisena lämmittelyharjoitteena toteutettiin kuvitteellinen puu, jossa kaikki oppilaat olivat yhdessä mukana. Jotkut runkona, toiset oksina tai juurina. Tarkoitus oli huomata sekä osien että kokonaisuuden vai-

kutus ja merkitykset. Yksilöä tarvitaan kokonaisuuteen, koska puuhun kuulu yksikin erillinen oksa, tässä tapauksessa oppilas. Leikki korosti sosiaalista kokonaisuutta: toisten huomioimista ja ryhmässä toimimista. Draamatoiminnassa fyysinen läsnäolo on tarpeen, kyseinen leikki toimi tässäkin suhteessa hyvänä harjoitteena. Viimeisenä oli kosketteluleikki. Tavoitteena oli totuttautua toisen lähestymiseen ja sen tuomiin kokemuksiin. Kosketettavalla oli silmät kiinni, näin hän odotti sekä keskittyneesti että pienellä jännityksellä, mihin toinen koskettaa. Toisaalta lähestyjällä oli tilaisuus havainnointiin toisesta näkökulmasta.

Lämmittelyn tavoitteena oli virittäytyä niihin tunnelmiin, joita seuraavassa draamassa tarvitaan. Lämmittely ja virittäytyminen luovat pohjan draamatoiminnassa tarvittavalle uskallukselle. Heathcoten mukaan draamassa oppilaan pitää uskaltaa vapaasti tuoda kulloisetkin tunnetilansa ja kokemuksensa rooliinsa. Keskeistä on keskittyä kerralla vain yhteen teemaan, jota käydään läpi ensin toiminnan ja lopuksi keskustelun kautta. (Braanaas 1992, 182-183.)

Tällä kertaa emme tehneet still-kuvia. Lämmittelyn jälkeen ohjaaja luki afrikkalaisen sadun Msivanda ja jakoi oppilaat kahteen ryhmään. Teemaksi he saivat moraalisten seikkojen huomioimisen ja ilmentämisen draamatyössään. Aikaa roolien jaolle ja harjoittelulle oli käytettävissä noin kaksikymmentä minuuttia.

Ryhmien esitettyä työnsä kokoonnuttiin piiriin keskustelemaan yhteisesti töissä ilmenneistä moraalisuusnäkökohdista. Päivä päättyi oppilaiden yksilöhaastatteluun ja kahden tai kolmen hengen ryhmissä tehtyjen piirustusten tekemiseen.

5.3.2 Aineiston keruu

Tutkimusalueen rajaaminen oli haasteellista. Laajaksi osoittautunutta tutkimusaluetta jouduin muuttamaan vielä käytännön kenttätöiden aikana. Kenttätöiden draamaharjoitteiden oli pääongelman mukaisesti tuotava esiin moraalisuuden ilmeneminen draamatoiminnassa. Harjoitteiden oli myös kohdistuttava alaongelmiin, oikeudenmukaisuuden, oikean ja väärän, roolinottokyvyn ja moraalitajunnan ilmenemiseen draamassa. Alan tutkimuksiin ja moraaliksi sekä draamakirjallisuuteen perehtyminen käynnisti tutkimusanalyysin. Tutkimusanalyysi on ollut kiinteä osa kaikkien tutkimusvaiheiden aikana, suunnitteluvaiheessa, pedagogisen kenttätöiden jokaisessa vaiheessa, havainnoinnissa sekä tutkimuksen tulkinta vaiheessa. (vrt. Syrjälä & Ahonen & Syrjäläinen & Saari 1994, 166). Draamatyöskentelyn rakensin erityyppisistä harjoitteista, joissa oli mahdollisuus sekä tutkijan omaan havainnointiin että osallistujan itsensä analyysiin. Monen tyyppisten harjoitteiden kautta oli myös paremmat mahdollisuudet saada jokaisesta osallistujasta mahdollisimman laaja aineisto tulkittavaksi. Tutkimusaiheesta keskustelin myös draamapedagogiikan opettajien ja opiskelijoiden kanssa.

Tutkimusaineistoa keräsin havainnoimalla, haastattelemalla ja analysoimalla. Havainnointi kohdistui kaikkiin kenttätöövaiheisiin, osallistujien käyttäytymiseen, liikkumiseen, eleisiin, ilmeisiin ja äänenkäyttöön. Havainnointia käytin lämmittelyjen, still-kuvien, esitysten ja keskustelujen aikana. Havainnoinnin helpottamiseksi ja muistin tueksi käytin kahta videokameraa. (vrt. Grönfors 1982, 142). Avustaja, joka nauhoitti kaikki työvaiheet videolle, oli oppilaille entuudestaan tuttu. Näin välttyttiin uuden ihmisen sopeuttamisesta työskentelyyn, ja työskentelyn oli mahdollista jatkaa mahdollisimman vähillä häiriötekijöillä. Kuvaamataidontöihin ja kirjoitelmiin paneuduin lähinnä tuotosten analysoinnin kautta.

Pedagoginen kenttätö muodostui kahdesta varsinaisesta kokopäiväisestä kokonaisuudesta sekä aikaisemmin tehdystä kirjoitelmasta ja

myöhemmästä opettajan haastattelusta ja oppilaiden piirustustensa omista tulkinnoista. Molempien kokonaisuuksien rakenne oli lähes samanlainen. Toisen päivän päätteeksi oli myös yksilöhaastattelu ja kuvaamataidontyö. Molempien päivien työskentely koostui lämmittely-, toteutus- ja koontivaiheista.

Molempien päivien tarinoiden työstäminen aloitettiin tarinan lukemisella. Ohjaaja luki tarinat. Oppilaiden kuunteluolosuhteet pyrittiin järjestämään häiriöttömiksi niin, että jokaisella olisi mahdollisimman hyvät keskittymis- ja rentoutumismahdollisuudet. Käytännössä huoneeseen kantautuivat toisten oppilaiden äänet käytäviltä. Se ei kuitenkaan näyttänyt kuuntelua haittaavan. Oppilaat kuuntelivat tarinaa kiinnostuneina ja antoivat myös toisille täydellisen keskittymisrauhan.

Lämmittelyt tehtiin koko ryhmän kanssa yhdessä. Ensimmäisen päivän still-kuvat olivat ryhmätehtäviä. Ryhmät muodostuivat viidestä oppilaasta. Molemmissa ryhmissä oli sekä tyttöjä että poikia. Ryhmissä toteutettiin myös molempien päivien esitykset, jotka pohjautuivat satuun. Sadun työstämiseen oppilaat saivat käyttää aikaa 15-20 minuuttia. Oppilaat saivat toteuttaa molempien päivien esitykset, samoin kuin ensimmäisen päivän still-kuvatkin haluamallaan tavalla. Ohjeena oli vain, että esityksissä tulisi näkyä moraalisia seikkoja, joita osallistujat pitivät tärkeinä. Tarinoiden luvun jälkeisessä keskustelussa käytiin lyhyesti läpi, mitä tarkoittaa oikea, väärä, oikeudenmukaisuus, toisen huomioon ottaminen ja mille hyvä tai huono kohtelu tuntuu. Esitysten jälkeisiin koonteihin käytimme aikaa noin 15 minuuttia. Koontikeskustelussa oppilaat kuvailivat tunnelmiaan ja analysoivat näkemyksiään ja kokemuksiaan.

Koko kenttätöön varsinainen vaihe päättyi toisen päivän yksilöhaastatteluun. Oppilasta kohden aikaa haastatteluun kului noin kymmenen minuuttia. Yksilöhaastattelun tarkoitus oli syventyä tarkemmin oppilaan ajatuksiin, käsityksiin ja näkemyksiin. Haastattelut myös nauhoitettiin. Haastattelun aikana toiset oppilaat tekivät kuvaamataidontyön, jonka he

saivat vapaasti toteuttaa. Ei sitovana toiveena oli kuitenkin, että kuvaamataidonkin työssä näkyisivät moraalialt ilmentävät seikat. Osa-aikaisena valvojana oppilailla oli tuttu avustaja kameran takaa. Luokanopettajan haastattelu tehtiin kaksi päivää myöhemmin. Haastatteluun kului aikaa runsas puolituntia. Luokanopettaja antoi myös kirjallisen tuotoksen näkemyksistään neljäsluokkalaisen moraalin ilmenemisestä. Haastattelun avulla halusin selvittää opettajan käsityksiä siitä, miten luokkatilanteissa moraalisuus tulee esiin, ja minkä tasoista moraalialt luokkahuoneessa ilmenee.

5. 4 Aineiston analysointi

Tutkimukseni lähtökohtana oli induktiivinen lähestymistapa. Tutkimusaineiston keräämiseksi ei aluksi ollut aivan tarkkaa suunniteltua viitekehystä. (vrt. Syrjä & Numminen 1988, 121.) Olin kuitenkin tietoinen tutkimuskohteesta. (vrt. Syrjälä & Numminen 1988, 122; Grönfors 1982, 146.) Tutkittavien valinta kohdistui neljännen luokan oppilaisiin siksi, että he ovat siinä ikävaiheessa, missä moraalisuuden eri vaiheita mahdollisesti ilmenee.

Tutkimuksen kenttätöövaiheen rajoitetun ajan vuoksi olisi ollut ehkä liian vaikea totuttaa ryhmä ensiksi draamatyöskentelyyn ja saada myös riittävästi tutkimusaineistoa, varsinkin kun ohjaajalle tuttua ryhmää ei ollut tutkimukseen saatavilla. Ryhmän koko oli sopiva. Toimintaan ja ryhmätehtäviin osallistujia oli riittävästi. Kymmenen oppilaan ryhmässä moraalisuuden eri ilmentymiä on mahdollista jo löytää. Toisaalta isompaa ryhmää olisi ollut vaikea havainnoida kahdesta videokamerasta huolimatta.

Aineiston järjestelyn ja käsittelyn aloitin kenttätöövaiheen jälkeen. Tutkimusaineistoa oli runsaasti. Videonauhaa oli kolme kasettia, noin 9 tuntia, 10 kuvallista tuotosta, 10 kirjoitelmaa, 10 oppilaan yksilöhaas-

tattelu, noin 1,5 tuntia, sekä opettajan haastattelu, noin 30 minuuttia. Videonauhojen pikakatselmuksen tein heti kenttätyön päätyttyä. Samoin kirjoitelmat ja kuvalliset tuotokset silmäilin alustavasti. Varsinaista analyysia nauhoista olen tehnyt tutkimuksen edetessä usean katsomis-kerran yhteydessä. Videonauhat litteroin valikoidusti samoin tein havaintopäiväkirjaa. Litteroinnin ulkopuolelle jäi sellainen aineisto, jolla ei ollut merkitystä moraalin ilmenemisen kanssa, tai josta ei ollut mahdollista tulkita moraalialueita. Katsoin, että valikoitu litterointitaso näin laajasta tutkimusaineistosta, on riittävä tutkimusta varten. (vrt. Grönfors 1982, 156). Tutkimukseni empiirisessä vaiheissa analysoin kuvalliset tuotokset ja kirjoitelmat tarkemmin.

Jokaisessa kenttätyövaiheessa kirjasin seikat, jotka ilmensivät moraalisuutta sen eri muodoissaan, oikean, väärän, oikeudenmukaisuuden, roolinoton sekä moraalitajunnan. Pohdinta tutkimuksen eri vaiheiden aikana perustuu intuitioon ja rationaaliseen ajatteluun. (vrt. Grönfors 1982, 161). Tutkimustyössäni olen pyrkinyt objektiivisuuteen ja rehelliseen tulkintaan, tulkinnassa on kuitenkin subjektiivinen näkökulma. Minulla ei ole ollut käytettävissä ulkopuolista tutkimustyövoimaa. Olen itse ollut mukana koko draamapedagogisen kenttätyön ajan, ja näin olen vaikuttanut oppilaiden työskentelyn etenemiseen.

5.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Toistettavuuden testaaminen kvalitatiivisessa tutkimuksessa on yleensä mahdotonta, sillä kasvatustilanteita ei pystytä toteuttamaan samanlaisina. (Syrjälä & Numminen 1988, 143) Myös tämän tutkimuksen luotettavuuden osoittaminen on vaikeaa. Sen toistettavuutta juuri samanlaisena tilanteina ja kokemuksina ei täydellisesti voida toteuttaa. Tilannetekijät muuttuvat. Osallistujien mielenvireys tuskin on täysin samanlainen toistettavalla kerralla. Osallistujien kokemusmaailmaan on todennäköisesti tullut muutoksia. Vaikka kvalitatiivisen tutkimuksen toistettavuus

onkin samanlaisena mahdotonta, vastaavanlaisella tutkimuksella, jossa tutkimusasetelmat on pyritty tekemään vastaavanlaisiksi, on mahdollista saada verrannollisia tuloksia.

Luotettavuuden lisäämiseksi käytin tutkimukseni pedagogisessa kenttätyössä apuna kahta videokameraa. Tällä pyrin eliminoimaan pois muistivirheitä ja tulkinnallisia vääristymiä. Nauhalta tilanteet oli mahdollista analysoida useaan kertaan. Kamera on myös puolueeton kuvaaja. Minulla oli myös avustaja, joka huolehti tekniikasta, joten minulla oli paremmat mahdollisuudet keskittyä suoraan tilannekohtaiseen havainnointiin.

Käyttämäni analyysimenetelmä mahdollistaa myös ei kielellisten havaintojen teon. Kielellinen ja ei-kielellinen kommunikaatio eivät ole konkreettisesti vuorovaikutustilanteessa erotettavissa toisistaan. (vrt. Perttula 1995, 129). Draamaharjoitteissa kielellinen ja ei-kielellinen ilmaisu tulee selvästi esille, ja niillä molemmilla on tärkeä osuus tulkinta-aineistona.

Tutkimukseni tarkoituksena oli kuvata osallistujien kokonaisvaltaista toimintaa holistisen ihmiskäsityksen näkökulmasta. Kokonaisvaltaiseen havainnointiin pyrittäessä tutkimusmenetelmien tulee ilmentää monipuolisesti osallistujan ajatusmaailmaa ja toimintaa. Suunnitteluvaiheessa päädyinkin usean eri menetelmän käyttöön. Eri menetelmät ja niiden yhdistelmät olivat tulosten perustana. Analysoinnin edetessä havainnot tarkentuivat ja rakenteet monipuolistuivat. (vrt. Syrjälä & Numminen 1988, 77-78.) Moraalisuuden eri osa-alueiden ilmenemistä oli mahdollista tarkastella eri menetelmien avulla eri näkökulmasta. Osallistujat olivat kukin omia persooniaan. Kaikki menetelmät eivät kuvaa kaikkien osallistujien moraalisuuden ilmenemistä samalla tavalla. Monimenetelmäanalyysi mahdollistaa laajan näkökulman.

Keräämästäni laajasta ja monipuolisesta aineistosta olen muodostanut ne merkitykset, jotka ovat oleellisia palikoita minulle tutkijana selvittäessäni, kuinka draamatoiminta ilmentää moraalisuutta. Merkityksistä olen

muodostanut omat käsitykseni, joista tutkimustulokset muodostuvat. (vrt. Varto 1992, 55).

Tutkimusmenetelminäni olivat havainnoinnin lisäksi oppilaiden ja opettajan haastattelut. Opettaja antoi myös kirjallisen näkemysesittelynsä oppilaittensa moraalien ilmenemisestä. Opettajan haastattelun ja kirjeen tarkoituksena oli saada tietoa oppilaiden moraalisuuden ilmenemisestä käytännön elämässä. Täydentävänä osiona käytin myös oppilaiden kirjoitelmia ja kuvaamataidon töitä. Varto (1992,104) sanoo aineistonhankinnan täydentävien menetelmien voivan vielä parantaa tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimusolosuhteet empiirisessä osuudessa pyrin luomaan tavallisten kouluolojen kaltaisiksi. Se lisäsi myös turvallisuutta. Turvallisen ilmapiirin tarkoitus oli vapauttaa oppilaat jännityksestä ja saada aikaan luonnollista toimintaa, ei varsinaisesta esittämistä. Muutoinkin pedagoginen kenttätyö prosessi eteni yleisen draamaopetuksen mukaisesti.

6 KENTTÄTYÖN TULKINTA

6.1 Draamatoiminta moraalisuuden ilmentäjänä

Draamapedagogiikka toimii välineenä kehitettäessä ajattelua sekä mahdollistaa saavutusten esille tuomisen (vrt. O'Neil & Lambert 1991, 11). Tutkimuksessani draamaharjoitteet pohjautuivat toimintaan. Kenttätyön toiminnallisuus mahdollisti oppilaiden moraalitason osittaisen peilautumisen. Osittain siksi, että hiljaisten oppilaiden draamatoiminnasta oli mahdotonta päätellä heidän moraalivaihettaan. Niilläkin, joiden moraalitasosta saattoi tehdä päätelmiä se vaihteli tilanteittain. Harjoitteet oli pyritty rakentamaan niin, että niissä tuli esille moraalin eri osalueita, oikea/väärä, oikeudenmukaisuus, roolinotto ja moraalitajunta. Ne ovat tutkimuksen alaongelmia, jotka selittävät tutkimuksen pääongelmaa; kuinka draamatoiminta ilmentää moraalisuutta peruskoulun neljännen vuosiluokan oppilailla.

Neljäsluokkalaiset ovat iässä, jolloin moraalisuuden kehitys on voimakasta. He ovat siirtymässä itsekeskeisyydestä kohti yhteisökeskeisyyttä, joka ilmenee lojaalisuutena, hyvinä elämän arvoina ja sovinnaisuutena toisia kohtaan. Sääntöjen ja toisten, erityisesti auktoriteettien, odotusten noudattaminen on keskeistä. (vrt. Crain 1992, 138; Kohlberg 1984, 173.)

Tässä tutkimuksessani olen selvittänyt perusteellisesti moraalisia näkökulmia kenttätyön eri vaiheissa. Kaikkia tutkimuksen alaongelmia; oikeudenmukaisuutta, oikeaa ja väärää, moraalitajuntaa sekä roolinotto-kykyä jokaista erikseen tarkastelen lämmittelyn, still-kuvan, esityksen, kokoamisen, kirjoitelmien, kuvaamataidon työn sekä haastattelujen kautta.

6.2 Oikeudenmukaisuuden ilmeneminen draamassa ja draamapedagogisessa kenttätyössä

Oikeudenmukaisuus ilmenee yksilöiden tasapuolisuutena, toisen huomiomisena ja toisista välittämisenä. Yksilöiden väliset suhteet ovat vapaita ja vastavuoroisia. Kohlberg (1984, 184) kiteyttää moraalin oikeudenmukaisuudeksi, jonka ydin on oikeuksien ja velvollisuuksien jakautumisessa yhtäläisyyden ja vastavuoroisuuden periaatteella. Tutkimuksessani pyrin oikeudenmukaisuutta löytämään draamaharjoitusten kautta, jolloin havaintoja voi tehdä sekä esiintyjät että esitysten seuraajat.

Lämmittely

Ensimmäinen pedagoginen kenttätyöosuus aloitettiin lämmittelyllä. Lämmittelyt olivat työmuoto, joissa oli houkuteltava esiin moraalin ulottuvuuksia, kuten oikeudenmukaisuutta. Ensimmäinen lämmittely oli nimileikki. Leikissä yksi oli piirin keskellä ja toiset istuivat ympärillä tuoleilla. Leikki eteni siten, että jonka nimi oli sanottu, hänen piti ehtiä sanoa jonkun toisen piiriläisen nimi ennen kuin keskellä olija ehti huijkaista häntä huivilla. Jos nimensanoja ei ehtinyt keksiä jonkun nimeä, joutui hän itse piirin keskelle ja näin leikki jatkui. Leikin ainoa ongelma oli, että kaikki eivät päässeet siihen oikein mukaan. Ilmeni, että joidenkin nimiä ei kukaan sanonut. Kun ohjaaja tästä huomautti, tilanne alkoi korjaantua.

Alkoiko heti näin alussa hahmottua, millä moraalisuuden tasolla ryhmän jäsenet ovat? Ensimmäiseen moraalitasoon liittyvä itsekeskeisyys ja seuraavalle tasolle kuuluva yhteisökeskeisyys menevät tässä sekaisin.

9-10 -vuotiaina lapset alkavat voimakkaasti irtaantua aikuisten määräysvallasta, toisaalta auktoriteettiuskollisuus on pysyvämpi ominaispiirre.

Tässä iässä heidän oikeudenmukaisuutensa on ns. millimetrioikeudenmukaisuutta, jolloin kaikkia pitää kohdella samalla tavalla tilanteesta riippumatta (vrt. Aho & Laine 1997, 120). Esimerkissä samaan lopputulokseen johtava kehotus voi siten vaikuttaa molempien tekijöiden kautta, tottelevaisuussyistä auktoriteettiin uskoen ja toisaalta oikeudenmukaisuustekijän painottamana, vaikka sysäys tulee ulkoa päin.

Still-kuvat

Still-kuvat ovat ei-verbaalisia pysähdyskuvia, joissa lyhytkestoinen toiminta pysäytetään haluttuun tilanteeseen. Still-kuvien tekemisen ohjenuoli, että niistä pitää ilmetä jotenkin moraalisuuteen liittyviä kysymyksiä. Kuvien tuli esittää edellä kerrotun tarinan synnyttämiä moraalisia näkökulmia, mutta vaihtoehtoisesti sai esittää muutakin. Jaoin oppilaat A- ja B-ryhmiin siten, että molemmissa oli sekä poikia että tyttöjä.

A-ryhmän still-kuvien valmistelussa oli hieman kangertelua. Ryhmässä valmistui aluksi yhteinen esitys. Alli ja Sohvi toimivat vetäjinä.

“Jani voi vaikka liikkua, tälleen näin vaikka kävellä.”

(Alli, still-kuvien valmistelu)

”Niin ja sitten yhtäkkiä vain pysähdytään.”

(Sohvi, still-kuvien valmistelu)

Eryteisesti Allin toiminnassa ilmenee toisen huomioimisen ja oikeudenmukaisuuden näkökulma.

Allin ja Jehun ehdotukset olivat ristiriitaisia.

“Otetaan villisikakohtauksesta, kun ne antaa sen harjaksen.”(Jehu, still-kuvien valmistelu)

“Ei, kun otetaan” (Alli, still-kuvien valmistelu)

Tässä Jehu taisi mielessään suutahtaa Allin dominoivasta asenteesta. Hän kysyi, että voiko toisen työn tehdä jostakin muusta aiheesta. Yhteistyö ja ei ollut toimivaa ja se johti siihen, että pojat eivät saaneet enää mitään aikaan. Tytöt suunnittelivat vielä kaksi still-kuvaa itsenäisesti. Oikeudenmukaisuuden kriteerit: toisen huomioiminen, vastavuoroisuus tai toisesta välittäminen eivät siten toteutuneet. Lasten oikeudenmukaisuus kehittyi yhteistoiminnan tuloksena (Aho & Laine 1997, 120). Allin käytös oli itsekeskeistä ja moraalitason esimoraalisella tasolla vaiheessa yksi (vrt. luku 3.4).

Sohvilla oli koko harjoittelun ajan sovitteleva ja toiset huomioiva asenne. Hän otti ensimmäisenä rekvisiittana olleen huivin, mutta ei suinkaan sovittaakseen sitä omaan päähänsä, vaan nimenomaan toiselle. Samoin hän ehätti tutkijan avuksi tarvittaessa. Vaikka Allilla ja Jehulla oli ongelmansa, niin kyllä Allikin huomioi toisaalla muita mm. Jania, kuten still-kuvien alkuvaiheessa käy ilmi. Kyseinen toiminta viittaa moraalivaiheeseen kolme, jossa hän kykeni ottamaan huomioon toisen.

B-ryhmässä toiminta oli sujuvaa ja tapahtui yhteisymmärryksessä. Epun ja Topin aloittaessa kahdestaan aluksi, Jopi ehti heti kysymään, että mitä muut tekevät. Tämän jälkeen kaikki olivat liukuneet kitkatta toimintaan mukaan. Toiminta oli sitten tasapuolista. Still-kuvien aiheet liittyivät pojille läheiseen jääkiekkoon ja jalkapalloon sekä edellä luetuun satuun.

Esitys

A-ryhmän ensimmäisen päivän sadun viidestä kohtauksesta kolmessa on kysymyksessä toisen auttaminen ja toisesta välittäminen.

“Jos joudut vaikeuksiin, me autamme sinua”, toteaa pahkasika pojalle. (Sohvi, esitys)

“Me autamme sinua”, sanoo mehiläiskuningatar pojalle. (Jenna, esitys)

“Sinä kutsuit meitä”, ilmoittautuvat pahkasiat tullessaan auttamaan poikaa. (Sohvi, esitys)

Esitetyt kohtaukset olivat lyhyitä ja vuorosanat vähäisiä. Kohtauksissa toiset ryhmäläiset olivat mukana enemmän ja toiset vähemmän. Näissä kohtauksissa Jennakin oli aktiivisesti mukana, vaikka aikaisemmin hän on ollut pidättyväisempi. Olikohan Jennan käytöksessä viitteitä moraalisuudesta, jolla on sytykkeenä intuitiivisuus (vrt. Hare 1981, 52-53)?

Oppilaiden moraalikehityksen tasosta ei tässä tapauksessa voi tehdä päätelmiä vuorosanojen perusteella. Sen sijaan päätelmiä voi tehdä tyttöjen käytöksestä draamatilanteissa, koska moraalilla on yksi teon ulottuvuuksista. Ihmisillä on taipumus toimia oikein ja hänen moraalisuuteensa liittyy sosiaalinen näkökulma. Näin voidaan ajatella tyttöjen suuntautuneen ryhmässä kyseiseen toimintaan moraaliset seikat huomioiden, mikä osaltaan vahvistaa oikeiden moraalisuustulkintojen tekoa heidän käytöksestään. (vrt. Turunen 1992, 181, 183.)

Toiminnassaan tytöt osoittivat haluavansa huolehtia toisista, sekä auttajan asemaan asettautumisen kykynsä. Kyseiset piirteet kuuluvat moraalisuuden kolmanteen vaiheeseen. Tulkinnan teko oikeasta tasosta on kuitenkin vaikeaa ja arvioinneissa voidaan tehdä virheitä (vrt. Harva 1989, 41). Tässä arviotilanteessa virheentekomahdollisuus on suuri. Henkilö, joka ei ole tilanteessa mukana arvioimassa, voisi väittää tyttöjen, ottaessaan pääroolit, toimivan itsekkäästi. Hän voisi ajatella, että he pyrkivän vain esilletuloon ja omien tarpeiden tyydyttämiseen, käyttäytymiseen jonka taustalla on moraalisuuden kehityksen toinen vaihe. Toki vastaavan tulkinnan voi tehdä tilanteessa mukanaolijakin.

Moraaliarvostelmien teossa lähdetään kuitenkin siitä, että arvioijalla on jokin kuva arvioitavasta, esimerkiksi hänen motivaatiostaan ja kyvystään vastuullisuuteen. Tähän perustuen moraaliarvioita voidaan sanoa joko oikeiksi tai vääriksi. Oma arvioni on, että tyttöjen moraalisuus tässä tilanteessa on kolmannessa vaiheessa. Arvioni perustuu siihen, että

olin koko toiminnan ajan mukana ja tein tilanteesta havaintoja ja tulkin-
toja.

B-ryhmän esitykset olivat ensimmäisenä päivänä pitkiä, verrattuna toisen ryhmän töihin. Ryhmä toimi jälleen kuin yhdestä puusta vestettynä. Merkittävää oli, että ryhmän toiminta jakautui moraalisuuden tarkastelumielessä mielenkiintoisesti. Heidän ryhmäytymisensä sujuvuus ja siinä toimiminen viittaa yhteisökeskeisyyteen, joka on tyypillistä toisen tason moraalisuudessa. Sitä vastoin heidän valitsemansa aiheet ja niiden esittämisen intensiteetti oli hyvin itsekeskeistä ja siten ensimmäiselle tasolle kuuluvaa.

Ensimmäisessä esityksessä he käsittelivät erilaisuutta lasten keskuudessa.

“Katso, sain kympin, lällällällällä, toiset saakin viitosii.”

(Alma, esitys)

“No ei se mua kiinnosta.” (Jopi, esitys)

“No mua kiinnostaa.” (Alma, esitys)

“Sinä oletkin opettajan lellilapsi.” (Jopi, esitys)

Esitys kiteytyy Alman itsekeskeiseen pöyhkeilyyn, joka ärsyttää toisia suunnattomasti. Samaan esitykseen kuuluu vielä toinen kohta. Siinä kiusattavana on porukan pienin, jota Eppu esittää.

“Et sinä missään pärjää.” (Jopi, esitys)

“Tuollainen pieni skidi.” (kaikki vuorotellen, esitys)

Esitystä seuraa uusi esitys, jossa Epun kiusaus jatkuu. Esitysten rakentelu yhteen sopiviksi on sinänsä hyvin oivaltavaa toimintaa. Se osoittaa korkeaa loogisuutta, jota edellytetään korkealta moraalisuudeltakin (vrt. luku 3.5) Onko niin, että ainakin osalle oppilaista on avautumassa korkeampi moraalisuuden aste, jossa draamatoiminnalla on nopeuttava vaikutus?

Toisessa esityksessä on kysymys lupausten pitämisestä. Eppu kertoo salaisuuden Topille vannottaen tätä pitämään salaisuuden. Ei aikaa-kaan ja Topi kertoo tietämänsä toisille. Eppu lähestyy ryhmää, joka nauraa.

“Mitä ne nauraa.” (Eppu, esitys)

“Ei mitään.” (Jonna, esitys)

“Ei me sinusta puhuta” (Jopi, esitys)

Kohtaus johtaa Epun ja Jopin nujakointiin. Esitysten yhteys muodostuu siitä, että Jopi oli ensimmäisessä esityksessä Epun pää skidittelijä. Tilanne on niin aidon oloinen, ettei olisi ihme, vaikka esitys olisi totuuden peili.

“Älä kurista.” (Jopi, esitys)

“Lopeta.” (tytöt, esitys)

“Tapellaanhan, minä haluan tapella.” (Eppu, esitys)

Eppu esitti syrjityn ja väheksytyt rooleja. Hän haki sekä myötätuntoisuutta että riitaisuutta. Paljonko esityksissä oli mukana aitoa elämää ja paljonko esittämistä, on oleellinen kysymys arvioitaessa hänen moraalisuuttaan. Vastaus saattaisi löytyä toisesta yhteydestä. Eppu kirjoitti ennen kenttätyötä hyvin ivallisesti ja karkeasti suhtautumisestaan pettäneeseen kaveriinsa, mikä käy esille kirjoitelmaa koskevassa analyysissä (ks. s. 154). Epun kirjoitelma puoltaa tulkintaa, että hänen esityksissäänkin on mukana todellisuus.

Eppu toimi sujuvasti ryhmän mukana. Rooleissaan hän kuitenkin esitti yksilöllistä näkökulmaa, josta kuvastui itsekeskeisyys. Moraalisuuden ensimmäisellä tasolla lapset eivät ajattele olevansa yhteisön jäseniä, vaan he tuntevat itsensä ensisijaisesti yksilöiksi (vrt. Crain 1992, 137). Näihin perusteisiin tukeutuen Epun moraalisuus näyttäisi olevan ensimmäisellä tasolla. Mutta missä moraalisuuden vaiheessa hän saattai-

si olla? Itsekeskeisyys viittaa aivan alimpaan, eli ensimmäiseen vaiheeseen. Toisaalta hän viittaa kirjekäyttäytymisellään pyrkimystä tyydyttää tarpeitaan, vaikkakin naivilla tavalla, mikä kuuluu toiseen moraalisuusvaiheeseen.

Aikaisemmin pohdin, olisikohan joidenkin ryhmässä olevien oppilaiden moraalisuus kohoamassa. Epun kohdalla näyttäisi tilanne olevan edellä kerrotun valossa huono. Sillä ryhmässä suositut lapset käyttäytyvät moraalisesti kehittyneemmin kuin epäsuositut lapset, ja kiusatut sekä syrjässä olevat oppilaat ovat moraalisesti luokkatovereitaan heikommin kehittyneitä (vrt. Aho 1990, 53-54). On kuitenkin huomattava, että moraalisuus kehittyy monen asian yhteisvaikutuksena, kaikki tekijät eivät ole näkyvissä ja huonokin tekijä voi tarjota hyvät eväät hyvälle lopputulokselle. Moraalilla on aina jokaisen tekoon tärkeä ulottuvuutensa. Havaintoja tehdään, ei vain omasta, vaan toistenkin suorituksista.

Moraalin perusmotivoijana on tarve hyväksyä itsensä mieluummin päteväenä ja itseään toteuttavana yksilönä. Itsekkäänkin ihmisen moraalialia rakentavat sosiaaliset vuorovaikutuskokemukset ja sosiaalinen kannustus. (vrt. Kohlberg 1984, 196-197.) Tämä puolestaan antaa viitteitä myös Eetun mahdollisuudesta oikeansuuntaiseen, hyvään moraalikehitykseen.

Kokoaminen

Toisen päivän pohdinnoissa keskusteltiin Msivandan ja hänen veljiensä suhteesta. Siinä oikeudenmukaisuuden ja vastuun kysymykset olivat antoisimpia. Yhteen ääneen vastattiin Msivandan olleen vastuuntuntoisen ja veljien vastuuntunottomia.

“Niiden olisi pitänyt vain kestää se, että eivät lähteneet. Se oli oma syy, etteivät jaksaneet.” (Alli, kokoaminen)

Lausunnollaan Alli osoittaa kykenevänsä ottamaan huomioon tekojen syitä. Samoin hän näkee veljesten teon huonona ja itsekkäänä toimin-

tana. Molemmat piirteet ovat ominaisia moraalisuuden kolmannelle vaiheelle. (vrt. Kohlberg 1984, 49.) Lisäksi Alli osoittaa reflektivoivaa ajatteluaan. Hän ottaa vielä keskusteluvaiheessa oleellisen ja häntä kiinnostavan asian esille. Mahtaisiko Allilla olla nyt Meedin mainitsema erityinen reflektiivinen, filosofinen ikäkausi, jolloin hän on kykenevä reflektiivisen ajattelun kehitykseen. Tällöin kasvatuksen tulisi olla pohdiskelevaa ja dialogista. (vrt. Törmä 1996, 95.)

Msivandan kaivon työntämisen seurauksena Sohvi arveli veljesten omantunnon kolkuttavan. Topilla oli sen sijaan moraalisesti aliarvoinen asenne, hänen todetessaan Msivandan päässeensä uimaan. Jehulla oli reflektointia osoittava puheenvuoro.

“Eikö se ollut tuommonen kaivon heittäminen siinä raamatussakin totta. Ne nosti ja anto orjis.” (Jehu, kokoaminen)

Kirjoitelmat

Kirjoitelman aiheita oli neljä. Kaikki aiheet perustuivat tilannekuvaukseen. Ensimmäisessä aiheessa Luvatta meren jäällä nuosi esille auttamisen, vastuun ja kultaisen säännön teemat. Toisen aiheen, Luokan uusi kuuromykkä oppilas, tarkoitus oli virittää roolinottoa ja moraalitajuntaa. Kolmas aihe, Löytynyt lompakko, mahdollisti kultaisensäännön oivaltamisen, oikean ja väärän sekä rehellisyyden käsittelyn. Viimeisessä kirjoitelman aiheessa punnittiin rehellisyyttä, vastuu ja oikeudenmukaisuutta. Tässä aiheessa oli kysymys varastetusta lompakosta. Pojista neljä kirjoitti ensimmäisestä aiheesta. Kolmannelta aiheesta kirjoitti yksi poika. Tytöistä kolme kirjoitti toisesta aiheesta, yksi kolmannelta ja yksi neljännestä aiheesta. Jokaisesta aiheesta tuli siis vähintään yksi kirjoitelma.

Alma kirjoittaa ystävydestä pitkästi. Hän ystäväystyy luokkaan tulevaan kuuromykkään tyttöön. Toiset oppilaat kiusaavat molempia tyttöjä.

”Jotkut kiusaavat häntä vammojensa takia. Käsken heidän lopettaa. Haukkuvat nössöksi, kun kuljen hänen kanssaan.”

Alma ei anna periksi, vaan ystäväystyy uuden erilaisen oppilaan kanssa. Viimein toisetkin oppilaat alkavat sopeutua tilanteeseen.

”Haukkumiset ja kiusaamiset ovat vähentyneet. Parin viikon päästä olemme parhaita kavereita.”

Alma eläytyy uuden ystävänsä rooliin. Hän kuvaa myös omia tuntemuksiaan.

”Hänestä tuntuu ehkä yksinäiseltä ja orvolta, kun hänellä ei ole ystäviä, mutta sitten, kun hän saa ystäviä niin ehkä maailma näyttää vähän aurinkoisemmalta... Minusta tuntuu mukavalta, kun luokallemme tulee uusi oppilas. Eikä haittaa vaikka hänellä on vammoja.”

Alma ottaa huolehtijan ja tukijan roolin. Hänellä on korkea moraalitajunta, hän noudattaa kultaista sääntöä, ja hänellä on hyväksyvät tunteet muiden väheksymää oppilasta kohtaan. Alma ottaa esille toisen huomioidamisen, osoittaen siten moraalisuuden kolmannen vaiheen kehitystä.

Alli kirjoittaa samasta aiheesta myös melko pitkästi. Hän muotoilee ai-neensa vuoropuhelun muotoon. Keskustelu on hänen ja hänen äitinsä välinen.

”...No kaikki meidän luokkalaiset pojat on kaks naamasia pel-lejä: aina kun opettaja on luokassa ne käyttäytyy kauheen hie-nosti ja heti jos opettaja käy vaikka vaan käytävässä nii heti on kauhee nälviminen käynnissä. Kaikki muut paitsi tytöt kiusaa sitä. - Sehän on hirveetä äiti kauhisteli. Kai sinä edes yrität olla hänen ystävänsä? – Joo, joo! Tottakai. Enhän minä nyt ihan

höntti ole! ...Häntä varmaan kiusattiin ensiksi ja ehkä 2:n kuu-
kauden päästä häntä ei enää kiusattu.”

Alli puuttui kaksinaamaiseen käyttäytymiseen. Se ei ollut rehellistä. Kiusaaminen ei ollut oikeudenmukaista. Hän eläytyi myös kiusatun oppilaan rooliin. Allin moraalisuuden vaihetta on vaikeahko tästä päätellä. Hän tuo esiin kuitenkin toisesta välittämisen ja yhteisöllisyyden näkökulman, mikä osoittaa hänen moraalisuuden olevan lähinnä toisella tasolla.

”Uutta oppilasta varmaan jännittää todella paljon ja varmaan vähän pelottaakin miten uudet luokkatoverit suhtautuvat häneen ja ehkä vähän häntä voi pelottaa sekin että miten hän sopeutuu uuteen kouluun.”

Alli analysoi myös omaa käytöstään uudenaikaisessa tilanteessa.

”Minä ainakin yrittäisin olla hänen ystävänsä, mutta uskon, että minua ainakin aluksi haukuttaisiin ihan höntiksi, kun kuljen kuu-
ron ja mykän ihmisen kanssa, mutta koittaisin olla välittämättä siitä, mutta se on kyllä vaikeaa.”

Jonna myös kirjoittaa aiheesta Uusi oppilas koulussa. Hän pyrkii eläytymään syrjityn oppilaan kohtaloon ja säälii tätä. Hän osoittaa moraalista ajattelua, hyväksyessään kaltoin kohdellun ja auttaessaan häntä. Kirjoituksen suppeuden vuoksi ja muutenkin kirjoitelmasta on mahdollonta päätellä moraalisuutta tarkemmin.

”Kukaan ei halunnut olla hänen kanssaan. Minua säälitti. Eräänä päivänä kirjoitin hänelle lapulle kysymyksiä ja kysyin: missä hän asui? miltä hänestä tuntui? Hän vastasi, että hän asuu Karhunkierros 6. Ja hänestä tuntui todella pahalta kun hänen kanssaan ei oltu. Mutta hän osasi kummiskin viittoma kieltä ja minäkin osasin joten meistä tuli kaverit ja pystyimme puhumaan toistemme kanssa.”

Yksilöhaastattelu

Oikeudenmukaisuutta pohdiskeltiin yksilöhaastatteluissa. Päällimmäiseksi nousi toisen oppilaan huomioiminen. Oppilaat kokivat ottaneensa toiset riittävästi huomioon ja vastaavasti heitä oli huomioitu.

”Otin. Kuuntelin kaikkia muitakin, että mitä nekin haluais tehdä. Toimin sen mukaan.” (Jenna, haastattelu)

”Sain toimia. En rajoittanut ainakaan niin paljon muita.” ((Eppu, haastattelu)

”Mä sanoin, että haluan itse, mitä halusin. Otin kuitenkin toiset riittävästi huomioon.” (Jehu, haastattelu)

”En saanut riehua kesken oppitunnin. En olis halunnutkaan. Ihan tarpees tuli. Vanhempia ihmisiä pitää kunnioittaa, että ne saa päättää vähän enemmän.” (Jopi, haastattelu)

Kaksi tyttöä kokivat, ettei heitä aina otettu riittävästi huomioon. Sohvi ei aina saanut olla haluamassaan roolissa. Jenna olisi halunnut vanhan mummon roolin toisen päivän sadussa, mutta hän sai tytön roolin. Loppujen lopuksi sekin osa miellytti häntä. Edelliseen kysymykseen hän olikin vastannut, että ottaa toiset huomioon ja toimii sen mukaisesti.

Jenna otti esiin myös ensimmäiseen tarinaan liittyvän oikeudenmukaisuuden. Hän sanoi, että tarinan loppu oli ilmeisesti oikeudenmukainen. Miettikö hän tässä vielä niitä kärsimyksiä, mitä poika oli saanut kokea suhteessa omaan alkueilkeyteensä.

”Päällikkö oli sellainen vaikee. Lopussa piti lupauksen ja oli sitten oikeudenmukainen.” (Alli, haastattelu)

Alli pohti myös vanhan mummon ja tottelemattoman pojan suhdetta.

”Se poika sano, että tahto sen kauniin Kartsin. Niin se nainen ei uskonut siihen, että se poika saisi sen. Se kun se tönäs mummo, niin se ei luottanut siihen poikaan.” (Alli, haastattelu)

Luokanopettajan haastattelu

Luokanopettajan mielestä oppilaat erottavat oikean ja väärän oikein hyvin. Oppilaat eivät kuitenkaan osaa aina pukea ajatuksia sanoiksi. Luokanopettaja pitää oppilaita luokkatilanteissa myös hyvin oikeudenmukaisina.

”Asiat on tarkkaan mietittävä, että kohtelu olisi tasapuolista. Usein nimenomaan tytöt vastaan pojat. Joskus läksyjen tekemättömyys, tai tehtävien ja niiden oikeudenmukainen korvaaminen.”

Opettaja pitää oppilaitaan myös tasa-arvoisesti käyttäytyvinä, melko kiltteinä ja auttavaisina.

”Hyviä pitämään toistaan huolta. Poikkeuksiakin löytyy yksittäisistä oppilaista. Tasa-arvoisia... pojat kyllä huolehtii tyttöjen asioista ja päinvastoin. Ovat melko kilttejä, ja ystävällisiä myös. Joillakin oppilailla pinna kireällä ja keittää helposti. Nämä ovat mielellään mukana 1-3 luokkalaisten auttamisessa.”

Kysymykseen oliko opettaja käyttänyt draamaa työmuotona opetuksessa, hän vastasi myöntäväsi. Käsiteltävät aiheet olivat liittyneet uskontoon sekä päivänpolttaviin asioihin. Moraaliin liittyviä teemojakin oli työstetty.

Kymmenvuotiaan lapsen moraalikäsitteistä luokanopettaja oli sitä mieltä, ettei sitä voida lapsille opettaa. Asioita tulee ottaa esiin, nostaa esille ja keskustella niistä yhdessä. Moraali tavallaan tulee itsestä, asioista kokemalla ja kokeilemalla. Saa myös tehdä väärä valintoja ja epäonnistua – siitä oppii.

”Koulu on ympäristö kokeilla itseään ryhmässä – ja siinä onnistumista, moraalikäsitteiden muodostumista. Koti on tärkeämpi kuin koulu tai opettaja. Kodin esimerkki oppilaalle, sen merkitys on suuri. Yhteiskunnan harteille ei saa laittaa tehtävää hoitoa ko. kasvatusta. Vastuu kasvatuksesta tulee olla kullakin itsellä. Kukin kantaa valinnoistaan vastuun.”

Luokanopettajan havainnot tukevat neljäsluokkalaisten yhtä yleisintä moraalisuuden piirrettä, vaihtoajattelua ja millimetrin tarkkaa tasapuolista huomioimista esimerkiksi opettajalta. Erityisesti tämä näkyy ryhmätilanteissa.

6.3 Oikean ja väärän ilmeneminen draamassa ja draamapedagogisessa kenttätyössä

Yleisesti ottaen moraalilla ymmärretään hyvän ja pahan tai oikean ja väärän erottamista (Aho 1990, 6). Moraalinen riippumattomuus on pyrkimystä toimia oikein sosiaalisista tavoista ja paineista huolimatta. Moraalisesti oikeaa on vaikea määritellä. Tärkeää siinä on, että se velvoittavaa esimerkiksi rehellisyyteen. Se liittyy myös todellisuuteen ja ottaa huomioon teon seuraamukset. (vrt. Turunen 1992, 183, 189-190.)

Piaget'n lähtökohtana on lasten moraalisuuden määrittelyssä se, millaisia ajattelumalleja he käyttävät ongelmien ratkaisussa ja millaisia tulokintoja lapset tekevät tapahtumien oikeellisuudesta (Aho & Laine 1997, 110).

Still-kuvat

Still-kuvissa erottui oikean ja väärän näkökulmat. Vaikka kaikki still-kuvat eivät käsitelleetkään luettuun satuun liittyviä aiheita, niin oikeaa ja

väärää käsitteleviä esityksiä oli lähes jokainen. A-ryhmän tytöt esittivät kolme työtä. Ensimmäisessä kaksi tyttöä nahisteli ja kolmas tuli väliin. Toisessa tyttö tönäisi toisen kumoon ja kolmas tuli auttamaan kaatunutta. Molemmilla töillä tytöt osoittivat sen, mikä on väärin ja sen, kuinka auttaminen on moraalisesti oikea teko.

Kolmannesta työstä vallitsi tyttöjen kesken epätietoisuutta, onko heillä sitä, vai ei. Lopulta he esittivät luottamuksen menettämistä käsittelevän oikein hyvän esityksen. Siinä tyttö kertoi salaisuuden toiselle, mutta tämä ei pitänyt salaisuutta, vaan ehätti nopeasti kertomaan siitä kolmannelle tytölle. Moraalifilosofisesti tässä on kysymys yhdestä keskeisen tärkeästä näkökohdasta. Nimittäin, moraalisiin näyttäviä kuuluvan aina vaatimuksen momentti ja sisäisesti koettu vaatimus voidaan luonnehtia velvoittavaksi - lupaukset on pidettävä ja on oltava rehellinen. Vääryydestä voi seurata, että yksilö joutuu selittämään tekojaan tai hän voi joutua jopa itesyytöksiin. (vrt. Turunen 1992, 186-187.)

Lapsi joutuu jokapäiväisessä elämässään tilanteisiin, jolloin kokee olevansa hukassa. Mitkä ovat luokkatoverin motiivit kyseisessä käytöksessä? Mikä on esitettyjen asioiden ja näkökohtien suhde todellisuuteen? Kyseiset, moraalisuuteen liittyvät, näkökohdat nousivat esiin A-ryhmän toiminnasta. Ryhmä valmisteli yhden yhteisen still-kuvan, mutta sitä ei kuitenkaan esitetty. Toisaalta tytöillä oli esityksessään enemmän kuvia, mitä harjoittelivat. Pojat puolestaan eivät valmistautuneet kuin kyseiseen yhteiseen esitykseen, mutta hekin kuitenkin esittivät yhden nopean, valmistelemattoman esityksen. Ryhmän toiminnassa ei oikein toteutunut O'Neilin ja Lambertin (1991, 13) ajatukset. He näkevät draaman sosiaalisena toimintana, joka sisältää kontaktia, kommunikaatiota ja neuvottelua. Ryhmä aiheuttaa toimiessaan paineita, mutta myös auttaa yksilöä. Draaman voiman he näkevät olevan ryhmässä.

Kuin pisteenä iin päällä oli Allin puolihuolimaton lausuma, kun oltiin kokoonnuttu kaikki yhteen ja still-kuvien esitykset olivat alkamassa.

“Jehu ja Jani halus tehdä kahdestaan.” (Alli, still-kuvat esitys)

Oli mielenkiintoista havaita, etteivät pojat mitenkään ulospäin näkyvästi reagoineet tähän. Onko niin, että moraalien ollessa alhaisella tasolla, asiat ja tilanteet vain tulevat ja menevät? Vai oliko jo aika tehnyt tehtävänsä, eivätkä pojat huomanneet mitään?

Edellä olevan kaltaiset tapahtumat, saattavat kuitenkin jättää monta kysymystä oppilaiden mielessä avoimeksi ja mahdollisesti koskettavat oppilaan syvimpiä tunteita. Siksi on tärkeää, että jatkotyöskentelyä ei unohdeta, vaan asiat puhutaan oikeilla nimillä esimerkiksi kokoavan keskustelun yhteydessä selviksi, ettei mikään asia jää painamaan oppilaiden mieltä. Toisaalta draamapedagogisessa kenttätyössä edellä kuvattujen kaltaisia tilanteita nimenomaan haetaan esiin, ne ovat tutkimuksen rikkaus.

Esitys

Esityksiä työstettiin yhteensä kaksi, molempina päivinä yksi. Ensimmäisen päivän esityksen pohjaksi luettiin afrikkalainen satu Kaunis Karts. Siinä poika seikkaili vaikeiden vaiheiden kautta, löytääkseen kauniin Kartsin. Esitysvaihetta edelsivät lämmittely ja still-kuvat. Tarkoitus oli, että ne auttavat virittäytymään tähän pääsuoritukseen ja vaikeisiin moraalisien näkökulmien havaitsemiseen ja esille tuontiin. Draaman avulla lapset voivat selvittää arvoja ja asenteita (vrt. Heinig 1988, 12).

Draamatyöskentelyn ohje oli, että valmistetaan useita pieniä kohtauksia sadun pohjalta. Tärkeintä niissä oli moraalisien seikkojen ilmeneminen, joita yhdessä kerrattiin. Tarkoitus oli lisäksi käsitellä ja kuvata, alunperin törkimykseksi kuvattun pojan mahdollista käytöksen muutosta. Työskentely tapahtui edelleen samoissa ryhmissä kuin still-kuvissakin.

A-ryhmän yhteistoiminta sujui nyt jo paremmin. Tosin pientä kitkaa alussa ilmeni, johon kärsimätön Sohvi ehätti toteamaan, että ei sitten tehdä mitään. Alli touhusi edelleen.

A-ryhmässä valmisteltiin kolme esitystä, mutta improvisaatioaste kohosi lopussa korkealle, koska he esittivät niitä viisi. Yksi niistä kuvasi oikean ja väärän erottamisen tärkeyttä.

“Oo sitten rehellinen”, totesi isä matkaan lähtevälle pojalle.
(Eetu, esitys)

Toisena päivänä jaoin ryhmät uudestaan. Ryhmään 1 kuuluivat Sohvi, Jenna, Jehu, Eppu ja Topi sekä ryhmään 2 kuuluivat Alli, Jonna, Alma, Jopi ja Joni. Päivän esityksen pohjana oli afrikkalainen satu Msivanda. Sadussa kerrotaan seitsemän veljeksien reissusta. Matkaan lähdettiin isän toivomuksesta tarkoituksena löytää lintu, jolla on sinivihreäkullanhohtoiset sulat. Päätapahtumat koskettivat lähinnä nuorinta veljestä, Msivandaa. Moraalisuutta ajatellen kuitenkin toisten veljesten toiminta on kiinnostavaa. Esitystä edelsi lämmittelyvaihe.

Esityksen valmistelun ohjeena oli, että pakko ei ole pysyä sadun tarjoamassa kehyksessä. Työn tulee olla luova, yksi kokonaisuus, jossa ilmenee jotakin oikeudenmukaisuudesta, toisten huomioimisesta sekä oikeasta ja väärästä toiminnasta. Allilla taisi olla edellisen päivän tapahtumat mielessään hänen tarkentaessaan vielä, että pitääkö esitys tehdä sadusta. (ks. s.131).

Ryhmän 2 valmistelu oli huoletonta touhua. Siinä ei kukaan kyseenalaistanut mitään, kaikki olivat aina mukana. Tosin he touhuilivat suurimman osan ajasta muussa, kuin tehtävän edellyttämässä asioissa. Esimerkiksi Alli oli yhtäkkiä kiinnostunut ryhmäläisten pituuseroista ja tietenkin se selvitettiin mittaamalla. Almaa kiinnosti kertakäyttökamera ja Jonna pyörähteli videokameran edessä kuningattaren kruunu päässään. Rooleihin jakautuminen, saati vaihtoehtoisuuksien miettiminen, ei olisi vähempää voinut kiinnostaa. Kyseinen sessio on hyvä esimerkki siitä, kuinka ohjaajaa olisi tarvittu. Bolton (1992, 26) näkee draamape-

dagogiikan prosessina, jossa suunnataan oppilaiden tunteita ja älyä tavoitteita kohti. Oppilas ja opettaja työskentelevät yhdessä tässä projektissa.

Ryhmä sai kuitenkin jotain aikaiseksi. He valmistivat lyhyen esityksen kaivokohtauksesta, jossa osa toisista veljeksistä pukkaa Msivandan kaivoon. Moraalisuuden ilmentämisen kannalta siinä on hyvää se, että siinä osoitetaan oikean ja väärän teon olemassaoloa.

Varsinainen esitys oli aivan suunnitellun kaltainen. Se alkoi veljien keskustelulla.

“Heitetään se kaivoon.” (Alma, esitys)

“Joo.” (kaikki toiset, esitys)

“Häh, häh sinne jää.” (Alma, esitys)

Jani ja Topi esittivät kaivosta pelastautumisen. Jani oli pelastavan paimenen roolissa. Hän halusi aivan selvästi ottaa tosissaan roolinsa.

“Oletko sinä se Sivanda?” (Jani, esitys)

“Joo.” (Topi, esitys)

“Miksi sinä olit tuolla kaivossa?” (Jani, esitys)

“Veljeni tönäsivät.” (Topi, esitys)

Toisten tekemiset ja tekemättä jättämiset todella kiinnostavat toisia osallistujia. Heti ryhmän 2 esityksen päätyttyä Jehu ihmetellen kysyi, että oliko tämä teidän esitys. Kyseenalaistiko Jehu toisten esityksen?

Kokoaminen

Ensimmäisen päivän still-kuvien jälkeen ja molempien päivien päätteeksi kokoonnuimme yhteisesti keskustelemaan kokemuksista ja tun-

nelmista. Keskustelut olivat ohjaajajohtoisia. Still-kuvien jälkeisessä keskustelussa oikean ja väärän ilmenemisestä ei enää paljonkaan tullut esille.

“No, se ainakin on väärin, että se tulee vain ja tönäsee vaikka ei ole tehnyt mitään.” (Eppu, still-kuvat kokoaminen)

Kysymykseen, mitä seurauksia auttamisesta voi olla, tuli kaksi toisen vaiheen mukaista vastausta, joissa painottui omien tarpeiden tyydyttäminen.

“Ite saa.” (Topi, still-kuvat kokoaminen)

“Siitä voi saada uuden kaverin.” (Jani, still-kuvat kokoaminen)

Ensimmäisen päivän esityksiin liittyen suurempia ongelmia ei noussut esille. A-ryhmän Almaa kiinnosti se, että toisen ryhmän esitys ei liittynyt luettuun satuun. Ohjaajan selvittäessä, että näin oli mahdollista menettellä, Alma tyytyi vastaukseen. Tutkijalle kiintoisaa kysymyksessä oli, miksi kysymys yleensä tehtiin. Ohjeethan oli alussa kerrottu, jolloin valinnan mahdollisuudet tuli esille. Oliko tyttö niin auktoriteettiuskollinen, että vain luettu satu olisi kelvannut? Vai oliko hänellä mielessään jotain kateellisia tai mustasukkaisia ajatuksia? Alman kannalta kuitenkin tärkeintä oli, että hän uskalsi ottaa asian esille ennen uusia koitoksia.

Kuvaamataidon työt

Kuvaamataidon töissä moraalisuus tuli esille aihevalinnoissa ja oppilaiden omissa analyysissä. Kuvaamataidon työt sai tehdä joko yksilötyönä, parityönä tai kolmenryhmässä. Tytöt työskentelivät kolmenryhmänä ja parina. Kukaan ei tehnyt yksilötyötä. Pojat tekivät kaksi parityötä ja yhden yksilötyön.

Topin ja Epun parityö kuvasti kostoja. Kuva ei liittynyt kenttätyössä työstettyihin tarinoin. Tässä työssä näkyi melkein koko taivaan peit-

tämä musta pilvi, jonka yläkulmasta aurinko työntyi esiin. Auringonvalo sekoittui lumisateeseen. Punaisessa urheiluautossa musiikki jytäsi kuuluvasti. Auto oli osunut ohikulkijaa ”arkaan paikkaan”, mistä vimmastuneena ohikulkija uhmasi kostaa. Työstä ja sen tulkinnasta kuvastuu teon fyysinen luonne muiden tulkintojen sijasta, mikä on tyypillistä moraalien toisessa vaiheessa (vrt. Kohlberg 1984, 49). Kosto nousi usein Epun puheissa esille.

”Ei ollukaan mukava kostaa. Omatunto puhutteli. Ei sais kostaa – puhua.” (Eppu, keskustelu)

Epun puhe antoi sen kuvan, että hän oli ajatellut koston olevan hauskaa. Nyt hän kuitenkin oli hieman pettynyt. Oliko hän draamakokemuksen kautta syventänyt moraalista ajatteluaan? Kiteyttäen Epun toiminnasta voisi sanoa, että useimmiten hän näytti tietävän, mikä olisi oikea teko, mutta jostakin syystä hän ei malttanut toimia sen mukaisesti. Onko vilkkaan pojan mukava esittää rajuja ja pahoja rooleja?

Topi näki yhteisen työn hieman toisesta näkökulmasta. Hän ajatteli, että auto oli varastettu. Ja se ei ollut oikein.

”Omatunto on siinä.” (Topi, keskustelu)

Mietittäessä mitä olisi pitänyt tehdä Topi arveli, että pitäisi puhua.

”Mutta se oli vaikeaa, koska varastaja piti musiikkia niin kovalla. Ehkä se ei halunnu kuunnella.” (Topi, keskustelu)

Sitä, miksi varastaja ei halunnut kuunnella puhetta, Topi ei osannut varmaksi selittää. Hän arveli, että se olisi häirinnyt ehkä varastajaa. Voidaanko varkaan häirintä tulkita jonkunlaiseksi peloksi tai peräti kunnioitukseksi varasta kohtaan, jolloin Topi olisi moraalisuudessaan toisessa vaiheessa. Topi käsitteli oikeaa ja väärää sekä omaatuntoa. Hän oli sitä mieltä, että kostaa ei saisi. Siitä ei olisi mitään hyötyäkään.

Poikien töissä näkyi toiminnallisuus, kosto, oikea ja väärä sekä omaatunto. He esittivät parannusehdotukseksi moralisiin vääristymiin puhet-

ta. Yhden pojan työssä esiintyi myös hyvyys ja auttaminen pahuuden lisäksi.

Kirjoitelmat

Jopi kuvasi jäihin uppoamistilannetta melko koruttomasti.

”Minä olin kaverin kanssa meren jäällä ”luvatta”, kaverini alla jää petti ja hän upposi veteen. Minunkin alla jää rätisi uhkaavasti ja meille tuli hätä. Me muistimme mitä oli kotona puhuttu, ja mitä oli sovittu. Kaverista ei varmaan tuntunut hyvältä koska hänellekin oli asiasta puhuttu. He eivät tienneet mitä he sanoisivat kotona. Minä nostin kaverini ylös merestä ja hän oli jo niin varma hukkumisesta tai jos ei siitä niin koti arestista että emme puhuneet mitään. Me pääsimme kuitenkin turvallisesti kotiin.”

Jopille pelastaminen oli itsestään selvä asia. Hän ei siihen paneutunut tarkemmin. Hänellä oli mielessä oikea ja väärä teko, luvatta jäällä. Omasta ja kaverinsa näkökulmasta hän pohdiskeli sanktioita tottelemattomuudesta. Jopi eläytyi kaverin roolin siinä määrin, että uskoi kaverin tuntemusten olevan omiensa kaltaisia. Hyvä oli, kun pelastui, ja että molemmat pelkäsivät seurauksia tottelemattomuudesta.

Jenna kirjoittaa Kadonneen setelin kohtalosta, samasta aiheesta kuin Eppu. (ks. s. 154) Tarina on toisenlainen.

”Eräänä päivänä kun tulin koulusta niin olin sopinut Sohvin kanssa että olisimme yhdessä koko päivän. Kun Sohvi nousi pyöränsä selkään ja lähti ajamaan niin hänen taskustaan putosi 20 markan seteli yritin huutaa hänen peräänsä mutta hän ei kuullut enää. No niinpä lähdin minäkin kotiin. Ajattelin sanoa rahasta puhelimesta. Kun soitin hänelle niin hän sanoi ettei voikkaan olla minun kanssa koska Jonna oli siellä. Yhtäkkiä viha valtasi minut en halunnutkaan antaa sitä typerää rahaa takaisin. Pian puhelimesta kuului: HALOO! Sitten minä suljin pu-

helimen. Teki mieleni repjä seteli pieniksi silpuiksi. Mutta pian mieleni alkoi rauhoittua silti joka kerta kun ajattelin asiaa niin minusta tuntui pahalta. Siellä he varmaan nauroivat ja olivat lähdössä rullaluistelemaan juuri niin kuin meidän olisi pitänyt tehdä! Yhtäkkiä mieleni teki suklaata mutta minulla ei ollut rahaa paitsi tietysti se Sohvin raha. Kun olin menossa kioskin ovesta tuli mieleeni että sehän oli Sohvin raha ja Sohvi oli paras ystäväni. Heti koulussa Sohvi pyysi anteeksi että oli unohtanut meidän jutun. Ja sitten minä annoin rahan takaisin.”

Jenna kävi taistelua itsensä kanssa, mikä oli oikein ja mikä väärin. Hän oli mustasukkainen, kun hänet oli unohdettu. Hän oli tekemäisillään virheen, mutta hänen omatuntonsa asettui esteeksi. Jenna palautti rahan. Olisiko Jenna palauttanut rahan, jos hänen kaverinsa ei olisi pyytännyt anteeksi? Kirjoituksellaan Jenna osoittaa pystyvänsä suhteellisen korkeaan moraaliin. Toisaalta hänellä on selviä viitteitä toisen vaiheen vaihtoajattelusta jäljellä. Sohvi antoi anteeksi, minä palautan rahan.

Tyttöjen viides kirjoitelma kertoo varastetusta nauhurista. Sohvi kirjoittaa Sadusta ja Pekasta.

”Satu eräänä päivänä otti luvatta nauhurin. Ope syytti Pekkaa siitä. Minun mielestä kumpikin ovat hyviä kavereita. Minun pitää kertoa opelle niin ettei Satu suutu minulle. Opettajakin on kauheen pahalla päällä. Sadusta kai tuntuu pahalta. Pekka oli hämillään, kun ope syytti häntä. Minun on pakko kertoa opelle että Satu otti nauhurin. Mutta minun sanoa opelle ettei kerro että minä kerroin tästä. Oli äikän tunti ja sain aineen valmiiksi. Minulla tuli tilaisuus. Minä menin opettajan luo, ja sanoin Satu otti nauhurin ja ettei kertois sitä että minä kerroin tästä. Ope meni luokan eteen ja sano Sadusta ja Satu todisti ja Satu oli vielä minun kaveri.”

Sohvin on valittava oikeudenmukaisuuden ja epäoikeudenmukaisuuden väliltä. Takana on vielä pelko ystävyysmenettämisestä. Hän keksii

oivan keinon tehdä mielestään oikeudenmukaisesti ja kuitenkin säilyttää ystäväyhtensä ainakin Sadun kanssa. Yhdenlaista vaihtoajattelua tämäkin.

Yksilöhaastattelut

Oppilaat eivät muistaneet olleen mitään ongelmia kenttätöiden aikana. Ensimmäinen moraaliaiheinen kysymys koski tasa-arvoisuutta. Yleensä he kokivat, että he olivat kohdelleet toisia tasa-arvoisesti, ja että myös heitä oli kohdeltu tasa-arvoisesti. Osalla oppilaista oli vaikea omasta tai toisten käytöksestä ja toiminnasta päätellä tasa-arvoisuutta tai muita moraalisia seikkoja. Toiset oppilaat taas löysivät moraalisia ulottuvuuksia kohtalaisen helposti. Oli myös oppilaita, jotka kyllä ymmärsivät moraalisia seikkoja ilmentävät tilanteet, mutta heidän oli hieman vaikea pukea niitä sanoiksi.

”Tarinoissa, esityksissä sai olla yhtä paljon mukana. Olinko tasa-arvoinen – en tiedä, ehkä.” (Topi, haastattelu)

”Joo sain olla, mutta en osaa päätellä. Itsekin pyrin olemaan.” (Jonna, haastattelu)

”En ainakaan muista, että en olis ollu tasa-arvoinen. Toimin suunnitelmien mukaisesti.” (Jenna, haastattelu)

”Olin hyvin tasa-arvoinen ja oikeudenmukainen. Olen saanut valita roolit ja vaatteet. Eikä minun mielestä syrjitty.” (Jani, haastattelu)

Jani on hiljainen poika, joka arkuudellaan ja eräänlaisella hiljaisella pitkäjänteisyydellään näytti saavan tahtonsa läpi, ilman riitaa. Toiset oppilaat tavallaan säälivät häntä ja halusivat täyttää Janin toiveet. Yksi oppilas tosin oli sitä mieltä, että tätä poikaa syrjittiin.

”Yhtä meidän luokan poikaa syrjitään. Ja tässä ryhmässä ehkä Jania.” (Alma, haastattelu)

”Aika lailla. Still-kuvissa annoin toisille vaikka tärkeämmän roolin kuin itselle. Minä en välttämättä pitänyt, tykännyt itse siitä roolista.” (Eppu, haastattelu)

Eppu oli ollut kenttätyön alkupuolella melko määräileväinen ja rajuhkokin. Kysymystä tarkennettiin. Johtuiko siitä, ettei hän pitänyt tärkeästä roolista, että hän luovutti sen toiselle. Eppu ei osannut vastata, vaan hän huokasi väsyneesti.

”Kohdeltiin tasa-arvoisesti. Sain tehdä sellaisia töitä, mistä tykkään. Suunninpiirtein kohtelin kaikkia samalla tavalla. Kun sitten me esiteltiin rooleja, monella oli aika hyviä. Ainakin minä jäin katsomaan, että jokainen sai samanarvoisen roolin. Eikä ketään syrjitty, minun mielestä.” (Alli, haastattelu)

Topi mietti pitkään vastatessaan - ehkä - kysymykseen oliko hän ollut tasa-arvoinen toisia kohtaan. Tehtävien aikana hänen käytöksessään ei ollut havaittavissa mitään kyseenalaista.

Toinen kysymys koski oikeudenmukaisuutta. Yleinen käsitys oli, että kaikki olivat toimineet oikeudenmukaisesti, ainakin pyrkineet niin toimimaan. Perusteluja mielipiteilleen he eivät oikein osanneet esittää. He eivät muistaneet.

Jonna mietti pitkään ennen kuin vastasi.

” Joo, en minä tiedä. Piti neuvotella rooleista. En ottanut parhainta päältä. Sain tehdä sen roolin, jonka halusin. Ketään ei syrjitty.” (Jonna haastattelu)

”Jaaha, no joo. No ehkä jos korjaan, niin välillä kyllä ja välillä ei. Oikeudenmukainen... että sää tuomitset vaikka toisia.” (Alma, haastattelu)

”Kyllä kai. Piirustusjuttu osoitti sen. Kaverin kanssa yhdessä sovittiin ja tehtiin, ei yksin.” (Jehu, haastattelu)

Oikeudenmukaisuus teki vilkkaan Epun mielteliääksi.

”Jonkin verran.” Kysyttäessä mistä johtui, ettei hän ollut aivan oikeudenmukainen, hän vastasi: ”En tiedä - sitä pitää miettiä. Toiset oli saman verran oikeudenmukaisia kuin minäkin. En huomannut syrjimistä.” (Eppu, haastattelu)

Kysymykseen autoitko toisia oppilaita näiden päivien aikana oppilaat vastasivat myöntävästi. Osa heistä totesi, ettei itse eivätkä toiset olleet apua tarvinneetkaan.

Oppilaiden oli ehkä helpompi löytää moraalisia seikkoja tarinan kautta, kuin omasta tai kavereiden toiminnasta. Tarinoista etsittiin mm. oikea ja väärää. Jokaisella oli jotain sanottavaa. Ensimmäisestä tarinasta nousi esiin vanhan mummon kaataminen ja sulttaanin uudet keksityt lisätehtävät sekä eläinten ja pojan auttavaisuus.

”Kaato sen rouvan, eikä auttanut sen tavaroita maasta. Vähän inhotti se, kun se taikuri keksi koko ajan lisätehtäviä sille pojalle, että et vielä saa, sinun pitää tehdä vielä tämä...Eläimet autto sitä, ne sano, että jos heität piikin tuleen, niin tullaan heti. Se oli oikein.” (Jonna, haastattelu)

”Taikuri laitto aina niitä ehtoja. Eikä pitänyt lupaustaan. Ja taikurin olis pitänyt sanoa, ettei poika menetä päätään, jos se tekee väärin.” (Jenna, haastattelu)

”Muurahaiset autto poikaa, ja poika autto muurahaisia. Alussa se poika töni sitä mummoa, lopussa auto eläimiä. Oli kiltti.” (Topi, haastattelu)

”No ne oli vain tarinoita. Ne veljet, miksi ne tuon teki? Jos ajattelen? Minulla on kaksi pikku veljeä. Jos tuolla lailla, kyllä se

tuntu pahalle. Se oli kyllä hyvää, kun se poika halus auttaa isää, antaa sen sulan.” (Jehu, haastattelu)

Yksi tyttö mietti aluksi satujen työstämiseen liittyvää tapausta, jossa toinen ryhmä teki satuihin liittyviä still-kuvia ja toinen ryhmä noudatti uskollisemmin sadun juonen etenemistä.

”Siinä ehkä oli jotain, kun Alli sano, ettei me esitetty siitä tarinasta, vaan elämästä.” (Alma, haastattelu)

Almaa oli jäänyt vaivaamaan se, jos he tekivät väärin. Asia oli jo kyllä selvitetty heti esityksen jälkeen ensimmäisen päivän keskusteluissa. Kenellekään ei tuotettu mitään pahaa. Oliko mahdollinen väärä teko, silti niin painava, että se vielä jälkeensä nousi esille. Toisen sadun veljesten kateus puhutteli myös tätä tyttöä. Hänellä oli myös tilanteeseen toimintaehdotus.

”Olisivat voineet lähteä nuorimman mukaan. Nuorin oli sisukas.” Se poika oli hyvä, vaikka oli rikas, se kävi hakemassa veljet. Oli oikeudenmukainen, vaikka vanhemmat veljet oli olleet epäoikeudenmukaisia. Nuorin oli ollut rehellinen – ehkä.” (Alma, haastattelu)

Mitä Alma tarkoitti lisätessään nuorimman pojan rehellisyyteen ehkä. Ajatteliko hän, ettei kukaan ole, hyväkään ihminen, joka tilanteessa täysin rehellinen. Jopi ajatteli poikaa, joka joutui vangiksi kaivoon. Hän arveli, että siinä hän ei olisi niin tehnyt. Muttei tuominnut toisiakaan.

6.4 Roolinottokyvyn ilmeneminen draamassa ja draamapedagogisessa kenttätyössä

Roolinottokyky on eräs keskeinen moraalikehityksen tekijöistä. Siinä korostuu yksilön sosiaalisten havaintojen tekokyky, toisen asemaan asetautuminen, ja se miten yleensä huomioidaan ja tulkitaan toisia. (vrt. Kohlberg 1984, 170-171).

Roolinvaihdon kautta pyritään ymmärtämään toista. Roolit tarjoavat turvallisen mahdollisuuden tutkailla tuntemattomia ilmiöitä. Roolin valintaan liittyy aina myös valinta siitä, mitä ja millä tasolla haluaa roolissa esiintyä. (vrt. 4.1, Roolin merkitys.) Oppilailla oli hyvät mahdollisuudet kenttätyön aikana kokeilla itseään erilaisissa rooleissa.

Lämmittely

Havaintojen teko liittyy keskeisesti roolin sisällä tapahtuvaan havainnointiin, mutta havaintoja toki voi tehdä eri tilanteissa muutenkin koko ajan. Tästä hyvä esimerkki on Hedelmäsalaatti-leikin yhteydessä ilmennyt oivallus. Kyseisessä leikissä vaihtavat kaikki paikkaansa, kun keskellä olija sanoo "hedelmäsalaatti". Ennen leikin alkamista ohjaaja yritti sekoittaa ryhmän - ehkä kömpelösti. Jehu oivalsi heti, mistä oli kysymys ja tuhahti naapurilleen.

"Hedelmäsalaatti." (Jehu, lämmittely)

Oivallus osoittaa korkeaa älyllistä kehittyneisyyttä. Älykkyys ja looginen päättely kuuluvat moraaliseen kehittyneisyyteen, mutta eivät yksinään takaa korkeaa moraalin tasoa. Kohlberg toteaaakin monella olevan korkeamman loogisuuden tason, kuin moraalin tason (vrt. kohta 3.5).

Miksi Jehu ei tuonut huomiotaan selvästi kaikkien tietoon ja onko sillä mitään tekemistä hänen moraalisuutensa kanssa? Asiaa voi tutkia esimerkiksi Jehun ja tutkijan välisenä vuorovaikutusrakenteena, joka on yksi kognitiivisen teorian mukaisista yleisistä edellytyksistä moraalin kehittymisessä (vrt. Kohlberg 1984, 197).

Jehun käyttäytyminen näyttäisi viittaavan moraalisuuden toiseen tasoon, jossa sovinnaisuus ja yhteisöön kuuluminen on tärkeää. Kyseisessä tapauksessa yhteisöön kuuluminen on ratkaistava kahden vaihtoehdon välillä. Yhteisönsä voi huomioida joko mukautumalla ja kulkeamalla sen mukana tai tuomalla havaintonsa selkeästi esiin. Tässä tapauksessa valintana on mukautuminen, jolloin valittavana on moraalin vaiheet kolme ja neljä. Kolmannessa vaiheessa lapsi elää yhteisönsä odotusten mukaan, mielistellen, sillä yhteisön rakenteet halutaan säilyttää, koska muutos olisi uhka. Neljättä vaiheetta ohjaavat auktoriteetit ja sosiaalinen järjestys, johon suhtaudutaan varauksettomasti. Ehkäpä näistä syistä yleiselle tasolle sisältymättömiä, hyviäkään huomioita yksilö ei halua julkaista.

Näistä lähtökohdista arvioiden kyseisessä tapauksessa Jehun moraalisuus on lähinnä vaiheessa neljä, eli korkealla. Tällä kertaa loogisuuden ja moraalin tasot korreloivat selvästi keskenään. Tässä tilanteessa tutkija edustaa auktoriteettia. Koko yhteisöön kuuluvat lisäksi tutkimukseen osallistuvat oppilaat. Lisäksi on syytä huomioida se, että tutkimusta tehdään koulupäivän ohessa ja muutenkin koulumaailmassa, jolloin esimerkiksi auktoriteettiuskollisuus opettajista juontuvana on läsnä. Näin pitää ollakin.

Toisen päivän lämmittelytehtävänä oli puun tekeminen. Osa oppilaista muodostaa rungon, osa oksat ja osa juuret. Tarkoitus oli eläytyä läheisyyden tunteeseen ja kokea ennen kokematon tunnetta. Harva lienee kuvitellut, kuinka vesi matkaa puun sisällä.

Esimerkiksi Topi eläytyi rooliinsa värisyttelemällä sormiaan ja kuvittelemalla kuinka lehdet haihduttavat vettä. Eppu oli jännittyneen näköisenä rungon osana.

“Anna vettä.” (Eppu, lämmittely)

Still-kuvat

Esitettävien still-kuvien valinnassa tuli moralismi esiin. B-ryhmä valitsi esimerkiksi sadusta Kaunis Karts kohtauksen, jossa poika auttoi muurahaisia antamalla niille jyviä ruuaksi. Valinta sopii myöskin kuvaamaan ryhmän moraalisuuden tasoa. Toiminta pysäytettiin kohtaan (still-kuvat), jossa poika ojensi jyvätuuttia muurahaiskuningattarelle ja tämä vastavuoroisesti antaa yhden siivistään. Kohtaus kuvaa tyypillisimmillään toiseen moraalivaiheeseen kuuluvaa vaihtoajattelua. Toiset puolestaan esittivät hyvin nöyriä muurahaisia, joissa kuvastuu osuva tulkinta ja roolinottamisen sisäistyminen.

B-ryhmässä olivat kaikki innolla koko ajan touhussa mukana ja vielä jälkeenpäinkin väliajalla. Ainoastaan Topilla oli alussa roolit hukassa. Hän kyseli toisilta kolmeen kertaan.

“Mitä minä teen?” (Topi, lämmittely)

Eritasoisten roolien ottamista yksilöiden kohdalla ei ilmennyt kummasakaan ryhmässä.

Esitys

Roolinoton yksi idea on, että roolissa voi turvallisesti tutustua outoon ja uuteen. Lasten kohdalla saattaa tulla yllätyksiäkin, kuten Sohvin vuorosanoista Jennalle ilmenee. Jännittävä tilanne juuri ennen esitystä.

“No, ei sinun oo pakko halata sitä.” (Sohvi, esitys)

Toisen päivän esityksistä ryhmän 1 toiminta, varsinkin esityksen valmisteluvaiheessa, oli aivan toista luokkaa, kuin toisella ryhmällä. Heidän esityksessään painottui esittäminen, roolinottaminen, roolivaate-tusta myöten. Erityisesti tämä näkyi poikien toiminnassa. Ryhmänä he ajattelivat moraalisesti, ottaessaan esitettäväksi koko esityksen ja jaksoivat työstää sen kokonaan. Tosin tämäkään ryhmä ei pohtinut etukäteen eri moraalinäkökulmien ottamista työssään esille. He alkoivat vain joustavasti toimia Jehun ja Epun johtamina.

“Hei, mitä me tehdään.” (Eppu, esityksen valmistelu)

“Aloitetaan alusta.” (Jehu, esityksen valmistelu)

“Katso isä, katso isä, löysin tällaisen höyhenen, sinivihreän kultanen.” (Eppu, esityksen valmistelu)

Esityksen valmistelu alkoi kuin itsestään. Rooleja ei tarvinnut paljon jakaa. Jehu ja Eppu esiintyivät pitkin esitystä aina niissä rooleissa, jotka olivat heistä jotenkin näyttävimpiä tai haluttuja. Toiminta tapahtui niin luontevasti, että mieleen tuli ajatus, josko oppi on peräisin heidän todellisuudestaan; luokkatilanteista ja toveripiiristään. Jehu istui sulttaanin valtaistuimella kuin tatti ja hänellä oli vivahteita ylimielisyydestä. Hänen itsekeskeisyytensä tilanteessa osoitti moraalitason olevan alhaalla, ensimmäisellä tasolla. Eppu esitti hyvin rooliaan, aina hengästymistä myöten. Kokonaisuudesta hän ei kuitenkaan kantanut huolta, vaikka oli aktiivinen roolissaan. Juontuiko hänen intensiivisyytensä vain omanedun tavoittelusta? Vaikka poikien toiminta oli kyseenalaista moraalimielessä, niin draamalle aktiivisuudesta ja röyhkeydestä oli hyötyä. Samoin vastauksia tuli kysymykseen, kuinka moraalisuus ilmenee draaman myötä.

Sohvi osoitti tänäänkin toisen huomioimista, antamalla Jennalle näkyvämmän roolinsa esityksen loppuajaksi. Samalla tytöt saivat kokea miltä tuntuu olla eritasoisissa rooleissa, mikä on yksi roolinoton päätarkoituksista. Roolinvaihtoa teki myös Eppu, mutta tekikö hän samasta syystä kuin Sohvi? Eppu taisi hakea vain jotain parempaa. Esityksen

alkuosan hän esitti Msivandaa, joka oli päärooli. Esityksen puolivälissä hän halusi jostain syystä vaihtaa rooliaan. Tietenkin on mahdollista, että hänkin vaihtaa epäitsekäistä syistä. Epäily itsekkyydestä on kuitenkin vahva, perustuen tutkijan muodostamaan yleiskäsitykseen ja Epun omiin vuorosanoihin.

“Minä en halua olla, kun minä haluan olla vartija.” (Eppu, esityksen valmistelu)

Olkoonpa syy mikä tahansa, niin Topille avautui mahdollisuus olla pääroolissa. Vartijana puolestaan Eppu pääsi kokemaan toisen kokemisen arvoisen roolin. Roolissa oli toimintaa ja sitähän Eppu oli aikaisemminkin hakenut.

“Sitokaa hänet, sitokaa hänet.” (Eppu, esityksen valmistelu)

Hyvästä valmistautumisesta huolimatta varsinainen esitystilanne oli sitten aivan toista maata. Ryhmä ei lähtenyt toteuttamaan valmistamansa esitystä. He olivat sekasortoisessa tilanteessa, mistä aloittaa ja kuinka pitkäksi esitetään. Ainakin kaksi tekijää oli, joilla saattoi olla vaikutusta tilanteeseen. Ensinnäkin toisen ryhmän esitys lyhydessään, josta Jehu mainitsikin ja toisena saattoi olla väsymys, joka ilmeni esityksessä keskittymättömyytenä ja nauruna. Jehu olisi ainakin alussa jaksanut, mutta hän ei saanut toisilta tukea.

“Otetaan kaikki.” (Jehu, esitys)

“Eii.” (kaikki toiset, esitys)

Epäselvien vaiheiden ja sattumanvaraisuuden kautta ryhmä esitti valmistamastaan kokonaisuudesta lähinnä loppuosan. Moraalisuusmielessä siitä ei ole paljon kertomista. Ehkä kuitenkin se, että nyt Jehu vuorostaan vaihtoi roolia. Hän esiintyi kaivokohtauksessa kahdessakin lyhyessä osassa; veljeksensä, joka työnsi Msivandan kaivoon ja paimenena joka pelasti hänet. Siten Jehun roolikäyttäytyminen oli saman suuntaista kuten Epulla aikaisemmin.

Sohvin roolinvaihdosta pulppusi pyyteettömyys, mitä Epun ja Jehun kohdalta ei voi sanoa. Pojat mieluummin kahmivat parempaa ja antoisampaa itselleen. Poikien toiminnassa haettiin itsekästä hyötyä, joka on tyypillistä moraalisuuden toiselle vaiheelle. Sohvin käyttäytyminen oli päinvastaista, hyvänä motiivina hänellä oli mahdollisuuden anto toiselle. Sohvin moraalisuus tässä tilanteessa on kolmannessa vaiheessa.

Kuvaamataidon työ

Toisessa tyttöjen kuvaamataidon työssä käsiteltiin auttamista ja toisen asemaan asettautumista. Alman ja Allin kuvaamataidon työ liittyi toisen päivän still-kuviin. Tässä kuvassa yksi tyttö tönäsi toista, jolloin toiselta tippui kirjapino lattialle. Tönäisyn aiheuttaja jatkoi matkaansa ei pyytänyt anteeksi eikä jäänyt auttamaan. Kolmas tyttö sivusta riensi tönäistyn avuksi. Tytöt keskustelivat kuvasta.

”Auttaminen tärkeintä. Tässä oli se kolmas tyttö, joka autto. Ja päivällä oli ne murkut ja ne mehiläiset ja ne. Jos ei jaksaa auttaa, omatunto sanoo, että on pölvästi. Luontoa pitää auttaa ja ihmisiä niinku yleisestikin.” (Alli, keskustelu)

”On auttaminen tärkeää ja joku muu myös, vaikka rehellisyys. Se oli se lompakko.” (Alma, keskustelu)

Tytöt osasivat yhdistellä eri tapahtumia. Lompakolla Alma tarkoitti yhtä ennen kenttätyötä ollutta kirjoitelman aihetta. Alma ei itse kirjoittanut pudotetusta lompakosta, mutta se oli jäänyt hänen mieleensä. Tässä hän ehkä mielti niitä asioita, joita oli koko tämän projektin aikana käsitelty. Alli sovelsi auttamisteemaa laajemmin. Auttaminen on myös luonnon suojelua, kasvien ja eläinten auttamista. Hän myös mielti, mitä tapahtuu, jos ei jaksakaan auttaa, ei jaksaa olla hyvä. Silloin siitä jää paha mieli. Omatunto muistuttaa.

Allin ja Alman moraalivaiheesta tässä tapauksessa on vaikea tehdä päätelmiä. Allin sanoista voi kyllä huomata sosiaalisen, yhtei-

söllisen perspektiivin olemassaolon. Tätä kautta moraalisuudesta voi päätellä vaihemääritystä laiveammin ja todeta sen olevan korkealla, toisella tasolla.

6.5 Moraalitajunnan ilmeneminen draamassa ja draamapedagogisessa kenttätyössä

Moraalitajunnalle on ominaista omantunnon ja syyllisyydentunnon sekä hyväksyvien ja paheksuvien tunteiden ilmeneminen. Moraalitajunta on hyvien ja pahojen tekojen erottamista. Sen ytimenä ovat tunteet. (vrt. Harva 1989, 18-19.)

Jokaisen itse on päätettävä, mitkä teot ovat hyviä, ja mitkä pahoja. Johtajatuksena on, että itse pitää ensin täyttää ne vaatimukset, mitä toiselle esittää tai vaatii. Tästä tuttu ohje on kultainen sääntö. (vrt. luku 2.9.)

Moraalitajuntaa voisi tarkastella oikeudenmukaisuuden ilmenemisen yhteydessä. Olen ottanut kuitenkin sen omaksi tarkastelun kohteeksi, koska moraalitajunnan muodostavat tekijät ovat hyvin keskeisiä ihmisyyteen liittyviä asioita. Lapsen kehittäessä moraalisuuttaan, hänen on ratkottava asioita eettisesti oikean suuntaisesti ja siten moraalitajunta nousee keskeiseksi viitteeksi kyseisissä tilanteissa.

Lämmittely

Keskusteltaessa lämmittelyn yhteydessä moraalikysymyksistä yhdessä puheenvuorossa, tuli kultainen sääntökin esille.

“Että tehdään toiselle, niin kuin haluttas itsellekin tehtävän.”(Jehu, lämmittely)

Esitys

Toisena päivänä ryhmän 1 esityksen loppu meni väsyneeksi nauramiseksi. Eppu lähti tilanteesta viimein pois.

“En minä muista enää mitä minun piti tehdä.” (Eppu, esitys)

“Minun piti lähteä, kun minä olin niin tuhma poika.” (Eppu, esitys)

Eppu teki tilanteessa ratkaisunsa. Heräsikö hänellä paheksuvat tunteet itsensä ja ryhmän toiminnasta, vai oliko kysymyksessä näyttävä ulosmarssi tilanteesta? Tekemäni havainnot tilanteesta ja Epun repliikki viittaavat ensimmäiseen vaihtoehtoon. Tämä kehitys olisi linjassa tekemiini havaintoihin Epun moraalien nousujohteisuudesta kahden päivän aikana. Huolimatta siitä, että useasti tuloksena on ollut hänen kohdallaan tulkinta alhaisesta moraalista käytöksestä, tai ainakin epäily siitä.

Kokoaminen

Still-kuvien yhteydessä ei moraalitajuntaan liittyviä näkökohtia tullut esille. Sen sijaan yhteisessä koontitilaisuudessa niitä tuli sitäkin runsaammin. Keskusteltiin, mitä tapahtuu, jos kukaan ei auta.

“Kaikki vihais toisiaan.” (Eppu, kokoaminen)

Vastauksen perusteella Epun moraalisuus näyttäisi olevan toisessa vaiheessa. Koska vastauksesta kuvastuu toisen vaiheen naiivius. Esimerkiksi tämän vastauksen kohdalla saattaisi arviot viitata kolmanteenkin vaiheeseen, jossa säännöt koetaan tärkeiksi ja toisten silmissä halutaan olla hyvä ihminen. Toisaalta ensimmäinen vaihe sulkeutuu pois siksi, että siinä säännöt sekä yhteisölliset odotukset koetaan itselle vieraaksi (vrt. Kohlberg 1984, 173).

Lupausten ja salaisuuksien pitämisestä keskusteltaessa tuli esille moraalitajunnalle tyypillisimpiä aiheita, kuten hyvän erottaminen pahasta ja syyllisydentunto. Kysymykseen, miksi ei ole oikein rikkoa lupauksia, sain vastauksen.

“Jos vaikka vähän kertois vaikka Jennalle salaisuuden ja se kertois sen ja minä sanon sille, ettei se saa kertoa, niin se pettää lupauksen.” (Alma, kokoaminen)

“Onhan se niinkin, että jos tekee jotain oikein pahaa, vaikka varastaa, niin siitä pitäis kertoa. Vaikka toinen sanoo, että älä kerro. (Jehu, kokoaminen)

“Jos se nyt varastaa ja sitten sanoo, ettei saa kertoa. Sitten jos kertoo, voi ajatella, että se kostaa mulle jotenkin.” (Alli, kokoaminen)

Takana päin puhumisen lisääntyminen tuli esille siinä, kun keskusteltiin salaisuuksien pitämisestä.

“Kerrotaan kauheasti juoruja kaikista.” (Alli, kokoaminen)

Lapsi joutuu painimaan tiukasti omantuntonsa kanssa tämän kaltaisten moraalisuuskysymysten keskellä. Mitä läheisemmästä henkilöstä on kysymys sitä vaikeampia päätösten teot ovat. Tämä ilmenee vastauksesta kysymykseen, mitä pitäisi tehdä, jos hyvä kaveri varastaa.

“No, ehkä rohkasta sitä kertomaan.” (Alli, kokoaminen)

Pedagoginen draama saa lapset puhumaan. Se toimii foorumina tuoda esiin arkojakin asioita. Sen suojassa on turvallinen ilmapiiri toimia ja pohtia asioita ja vaikuttimia.

“Masaa kiusataan.” “Se ite kerjää hankaluuksia, ärsyttää.” (Jehu, kokoaminen)

“Jos ei kiusaa, niin joku voi ruveta haukkumaan, että mikset sinä kiusaa sitä.” (Alli, kokoaminen)

Nämä repliikit ovat hyviä esimerkkejä siitä, kuinka vaikeaa pelkästä toteamuksesta on päätellä jonkun moraalisuutta. Esimerkiksi, jos Jehu itse osallistuu kuvaamaansa toimintaan, niin hänen moraalisuutensa olisi alhaisella tasolla. Sen sijaan, jos hän ei itse osallistu kiusaamiseen, kyseisen näkökulman esille ottaminen kuvastaa hänen korkeaa moraalisuuttaan. Asia selviäisi tutkimuksella, jossa tutkija tekisi suoria havain-
toja kyseisestä toiminnasta.

Toisaalta Jehu kantoi huolta yhteisistä asioista, mikä osoittaa korkeaa moraalisuutta.

“Oikeassa maailmassa ei edes kovin paljon auteta, jos nuorelle tapahtuu.” (Jehu, kokoaminen)

Jehu osoittaa arvostavansa hyviä tekoja ja osaavansa asettua toisen asemaan. Ominaisuudet viittaavat kolmanteen vaiheeseen. Jehu viittaa edellä kahdessakin kohtaa todellisuuteen. Masan kiusaamisessa ja nuorten kohdalla. Jehu osoittaa kykynsä ymmärtää asioiden välisiä yhteyksiä ja hänen ajattelunsa on Meadin jaottelussa korkeimmassa, reflektiivisessä vaiheessa (vrt. Törmä 1996, 64).

Toisen päivän päätteeksi paneuduttiin kunnolla koettuihin tapahtumiin. Ensin keskusteltiin kateuden ja vihan tunteista. Kysymykseen, kuinka kateutta voi kohdallaan helpottaa Alli vastasi egoistisesti, toisen moraalivaiheen mukaisesti.

“Mulla on paljon sellaista, josta se voi olla kateellinen.” (Alli, kokoaminen)

Vihasta Jehu sanoi, että pitää olla järkevä. Johdattelevien kysymysten jälkeen Alma totesi järkevyyden tarkoittavan, että vaikka toista vihaa, sitä ei saa kiusata.

Hiljaisten ja syrjässä olevien ja toisaalta kantaaottavien oppilaiden ero tuli esille pohdittaessa kateuden ja vääryyden henkilökohtaista kokemista.

“Varmaan mulle ollaan kateellisia tai sitten minä oon kateellinen. (Eppu, kokoaminen)

“Jos minäkin oon joskus kateellinen muille.” (Alma, kokoaminen)

“Ei nyt mitään, en oikein muista.” (Jani, kokoaminen)

“No en minä osaa oikein sanoa.” (Jenna, kokoaminen)

Edellä oleva esimerkki osoittaa kuinka mahdoton siitä on määritellä Jennan ja Janin moraalisuutta. Sen sijaan Epun vastauksesta päätelmiä voi tehdä. Siitä on tulkittavissa hyvän oppilaan, seesteinen ja tasa-puolinen asenne. Epun vastauksen voisi tulkita myös mielistelyksi (vrt. Kohlberg 1984, 44). Molemmissa tapauksissa on kysymyksessä moraalisuuden kolmannesta vaiheesta.

Kuvaamataidon työt

Jehu ja Joni antoivat kuvaamataidon työlleen nimen Paha saa palkkansa. Heidän työnsä ei liittynyt kummankaan päivän työstettyihin tarinoihin, vaan he keksivät aivan oman moraalisuutta kuvaavan työn. Tässä värikkäässä, liikettä ilmentävässä työssä merirosvolaiva kieppuu meren aallokoissa. Laivassa on panttivankeja. Sytyy tulipalo. Neljästä kolme pelastuu. Kahdesta vangista toinen pelastuu ja toinen hukkuu. Merirosvoista ei huku kukaan. Palo saadaan sammutetuksi. Miksi sitten molemmat panttivangit eivät pelastu, vaikka kaikki merirosvot pelastuvat? Rauhallisen harkinnan jälkeen Jehu, jolla yleensä on perusteltuja vastauksia, antaa selityksen.

”Se on kohtuullista.” (Jehu, keskustelu)

Tästä sai sellaisen kuvan, että hän sanoi erehdyksessä väärinpäin. Ehkä hän tarkoittikin niin, että merirosvoista yksi hukkuu. Tarkennuksen

jälkeenkään kohtalot eivät muuttuneet. Jehu oli päättänyt, että hukkuja oli panttivanki.

”Tässä tapauksessa se on niin.” (Jehu, keskustelu)

Enempää hän ei tahtonut perustella. Jehun kommenteissa on viitteitä moraalien toisen vaiheen vaihtoajattelusta, on kohtuullista vain toisen pelastua. Parina työskennellyt Joni vain nyökytteli ja myönteli. Hän ei perustellut kuvan henkilöiden kohtaloita, mutta otti jatkokeskusteluun osaa, osoituksena moraalitajunnan paikallaan olosta. Mahtoiko myös Janin syyllisyydentunto kohota ja omatunto kolkuttaa.

”Jälkeenpäin merirosvot eivät halua olla enää merirosvoja.”
(Jani, keskustelu)

Puheliaampi Jere oli heti valmis auttamaan. Hänellä oli jatkosuunnitelmat valmiina.

”Jotkut jatkavat maanviljelijöinä tai menee töihin.” (Jehu, keskustelu)

”Alussa halus olla merirosvoja, ei ollu rahaa.” (Jani, keskustelu)

”Ei ollu töitä.” (Jehu, keskustelu)

Miten tässä paha sai palkkansa? Panttivanki hukkuu, rosvot pelastuivat. Laiva paloi poroksi. Ajattelivatko pojat, että se oli kyllin riittävä rangaistus, varsinkin kun rahapulan vuoksi heistä oli tullut merirosvoja. Rosvoilla oli perheet ja kaikki perheen jäsenet oli elätettävä. Pojat reflektoivat työtään todellisuuteen.

Jopi teki kuvaamataidon työn yksin. Hän antoi työlleen nimen Vääryys ja ilkeys. Hän teki yksityiskohtaisen sarjakuvanomaisen työn kertoen toisen päivän tarinan tärkeimmät kohdat.

”Se on pilapiirros. Kertoo siitä sadusta. Ne on siinä rakastuneita toisiinsa, se tyttö ja poika. Se on hyvyyttä. Ja se anteeksipyyntö. Tässä ne pyytää anteeksi. Siinä meidän tarinassakin olisi pitänyt pyytää anteeks, sorry.” (Jopi, keskustelu)

Jopi esitti toisen päivän tarinassa poikaa, joka rakastui kauniiseen auringon ja kuun tyttäreeseen, ja joka petettiin ja heitettiin kaivoon. Jäikö häntä vaivaamaan, se että pojalta ei pyydetty anteeksi. Saiko hän omaehtoisen kokemuksen omastatunnosta draaman kautta? Hän otti myös esille hyvyyden.

”Rakkaus on niinku hyvä. Se ohikulkija autto sitä poikaa, se oli hyvää. Auttaminen on hyvää.” (Jopi, keskustelu)

Syntyikö tai vahvistuiko Jopille draaman kautta näkemys hyvästä, pahasta ja oikeudenmukaisuudesta?

Jenna, Jonna ja Sohvi käsittelivät auttamista kuvaamataidon työssään, joka ei liittynyt suoraan pedagogisen kenttätöiden tehtäviin. Työn mini oli Pelastus tulee. Heidän työssään yksi tyttö oli hukkumaisillaan. Toinen tyttö tuli veneen ja pelastusrenkaan kanssa pelastamaan. Tytöt kertoivat auttamiseen liittyviä tuntemuksiaan.

”Tuntu kivalle, kun saa auttaa. Voi tulla hyviä ystäviä.” (Sohvi, keskustelu)

”Aina on tuntunut kivalta, kun on auttanut.” (Jenna, keskustelu)

Auttaminen on helppoa silloin, kun autettavana on ystävä. Pohdittaessa sellaista tilannetta, että hädässä on vihamies, tytöt vastasivat ensin asiaa mietittyään.

”Kyllä auttaisin silloinkin, jos on vihamies. Ei ehkä ole niin helppoa auttaa, jos on paha vihamies.” (Sohvi, keskustelu)

”Auttaisin vihamiestä. Niistäkin voi tulla hyviä ystäviä, kun auttaa.” (Jenna, keskustelu)

”Kyllä pelastaisin, vaikka olis kiusannu.” (Jonna, keskustelu)

Mietittiin mitä auttaminen voisi ilmaista. Jonnan mielestä se oli hyvää ja rehellistä, Jennan mielestä oikeudenmukaista. Sohvi sanoi, että siinä on ne kaikki kolme asiaa. Tunteen pyyteettömyyttä ajatellen Jonnan repliikistä huomaa hänen aidon ja täydellisen pyyteettömyytensä verrattuna toisiin (vrt. Harva 1989, 19). Hän osoittaa hyvän ihmisen orientaatiota, joka on kolmannen vaiheen moraalisuutta (vrt. Kohlberg 1984, 44). Sohvilla ja etenkin Jennalla on mukana ehdollisuutta, mikä on osoitus alemmasta moraalitasosta. Jennalla onkin selvä toisen vaiheen hyötynäkökohta näkyvissä.

Kirjoitelmat

Ensimmäisestä aiheesta kirjoitti neljä poikaa. Miksi niin moni poika kirjoitti tästä aiheesta? Viehättikö heitä jännitys tai sankariteot? Jehu ei korosta sankarillisuutta. Hän kirjoittaa lyhyesti kokemuksestaan luvatta jäällä.

” 1 a) Menen mahallani ja yritän päästä rantaan ja minä yritän kutsua apua puhelimella tai pysäytän jonkun auton tieltä. b) Siinä tilanteessa on hankala ajatella ehkä kaksi sanaa pyörii mielessä pelasta! Ja Apua! c) No jos siinä tilanteessa itse olisin niin ajattelisin ehkä nyt tuli loppu tai että kiltti Jumala älä anna minun kuolla olen liian nuori kuolemaan.”

Jehu pelastaa itsensä ja sitten hän hakee apua. Hän ei itse uhraudu auttaakseen toista. Onko hän realisti ja ajattelee, ettei hän pysty yksin auttamaan? Toisaalta hän kertoo vain, mille hänestä itsestään tuntuu. Hän ei mieti sitä, mille siitä toisesta kaverista tilanteen eri vaiheissa ehkä tuntuisi. Tehtäväasettelussa pyydetään oppilasta kertomaan myös siitä, mitä hän kuvittelee toisen ko. tilanteessa ajattelevan, mille hänestä tuntuu. Pystyykö Jehu ottamaan vastuuta toisesta? Itsensä hän asettaa kuitenkin etusijalle, toisen moraalivaiheen mukaisesti.

Jani pohdiskelee myös pelastettavan tuntemuksia ja etsii erilaisia toimintavaihtoehtoja kirjoituksessaan.

”1 a) Yrittäisin huutaa apua ja vetää kaverini pois jäädästä. Jos jää ritisisi allani uhkaavasti pysyisin kokoajan paikallani. Jos jää olisi hajoamaisillaan en luovuttaisi, vaan yrittäisin huutaa vielä apua ja vetää kaverini pois vedestä. Tai jos kukaan ei tulisi auttamaan, ja kaverini uppoaisi, yrittäisin päästä vielä rannalle. Jos saisin vedettyä kaverini kaikin voimin tai jollain muulla tavalla, minä ainakin itse vierisin maata pitkin rannalle. b) Jos kaverini uppoaisi ja minä itse selviäisin minusta tuntuisi ihan kauhealta, että ei kai tämä ole totta. Mutta jos me selviäisimme, minusta tuntuisi todella iloiselta, että onneksi me selvitettiin. c) Jos kaveri putoaisi häntä pelottaisi ja hän toivoisi ettei kuolisi, ja ei ikinä lähtisi heikolle jäälle. Ja jos minä vetäisin kaverin ylös hänestä tuntuisi että olisin hänen paras kaverinsa ehkä.

Kirjoitelma osoittaa, että Jani tunsi olevansa vastuussa kaveristaan. Hän yritti tehdä kaikkensa pelastaakseen kaverin. Jani toimii tilanteessa sekä kaverin että sosiaalisten odotusten mukaisesti. Hän osoittaa korkeaa, kolmannen vaiheen mukaista moraalisuutta tilanteessa. Draamatoiminnassa Jani oli hiljainen ja moraalisuuden määrittäminen oli siten mahdotonta. Kirjoitelmassaan hän osoittautui kuin toiseksi pojaksi. Hän koki suunnatonta tuskaa siitä, jos vain hän yksin pelastuisi. Hän koki syyllisyyden tunteen. Jani eläytyi uhrin rooliin ja ehkä myös se lisäsi auttamishalua. Hän ei esittänyt sankaria, hän vain tekisi velvollisuutensa, sen mikä on oikein – kaveria ei jätetä. Hän ei myöskään odottanut vastapalveluksia pelastetulta kaverilta. Hän otaksui pelastamisesta seuraavan ystävyyttä – ehkä.

Ensimmäisestä aiheesta kirjoitti myös Topi. Hän kirjoittaa mm. näin:

” Yht äkkiä jää alkoi ratista Kallen kohdalla ja Kalle putoaa. Jää ratisee myös minunkin alta. Minä alan huutaa Apua, Apua. Sitteen minä menen maahan ja yritän antaa Kallelle kättä minä

ajattelen jos minulla olisi jää piikit niin antaisin ne hänelle. Minulla oli sukset ja ojensin toisen niistä hänelle. Kalle sai suksesta kiinni ja vedin Kallen pois. Kallesta tuntui pääsenkö minä koskaan pois täältä avannosta. Me madeltiin jäätä pitkin rantaan ja Kalle meni heti suoraan saunaan lämpimään. Kalle lupasi että hän ei lähde jäälle keväällä. Kun kesä tuli Kalle oli iloinen ja hän ui paljon mutta oli tästä lähtien paljon paljon varovaisempi.”

Topille on myös selvää, että toista autetaan. Hän myös eläytyi kaverinsa tuntemuksiin, kertoi mille Kallesta tuntui ja mitä Kalle teki. Kallelle ei jäänyt vesikammoa, hän iloisesti ui kesällä – mutta paljon varovaisemmin. Topi kertoo, että Kalle lupasi tulevaisuudessa varoa. Itsestään hän ei kerro. Auttaminen osoittaa Topin moraalien olevan kolmannessa vaiheessa Topin ja Janin käyttäytyminen on ollut koko ajan saman suuntaista sekä draamassa että kirjoitelmassa.

Viidennen pojan kirjoitelma on aiheesta Pudonnut lompakko. Eppu kirjoittaa karkeahkosti löytämästään.

”Minä ottaisin rahan ja kävisin kaupassa ostamassa karkkia koko rahalla. Söisin kaikki karkit ja laittaisin tyhjään karkkipussiin lapun jossa lukee ”siitäs sait petturi”. Sen minä laittaisin hänen postilaatikkoonsa. Sitten minusta tuntuisi todella hyvältä, koska sain sen kostettua hänelle. Kaverini tuntuisi todella pahalta, koska hän on pettänyt minut ja hänen postilaatikostaan löytyy kallisarvoista tavaraa hahhaahaa höhöö, kun naurattaa. Ehkä minun olisi pitänyt mennä viemään se oikein ovelle.”

Tässä lennokkaassa kirjoitelmassa kuvastuu suuri katkeruus. Eppu ei kykene ajattelemaan moraalisia asioita – vain kostoja. Kirjoituksen perusteella hänen moraalisuudestaan ei pysty sanomaan muuta kuin kysymään, että onko sitä. Hän suorastaan herkuttelee ajatuksella, mille hänen kaveristaan tuntuu. Hän pystyy eläytymään toisen tunteeseen, tiedostaa ne. Hän ei kuitenkaan pysty muuttamaan tuntemuksiaan mo-

raaliseksi toiminnaksi. Eppu ajattelee itsekkäästi. Hän on kääntänyt kultaisen säännön pääläelleen. Epulla on toisenlainen asenne kostami- seen kenttätyön lopuksi tehdyssä kuvaamataidon työn analysoinnissa. Hän sanoo, ettei kannata kostaa. Hän ei ole aggressiivinen, hän yrittäisi selvittää tilanteen puhumalla. Tämä aine on kirjoitettu ennen pedago- gista kenttätyötä. Onko Epun suhtautumisessa tapahtunut muutosta, onko draaman avulla hänen moraalista ajatteluaan kehitetty?

Yksilöhaastattelu

Omaatuntoa koskeviin kysymyksiin oppilaat vastasivat yleensä omalta osaltaan, ettei omatunto solvannut. Yksi tyttö kuitenkin totesi, että välillä soimasi ja välillä ei.

”Se voi olla, että oli jo tehty jokin ja omatunto rupee vasta sitten soimaamaan. Jokin roolin ryöstön tyyppinen on ollu.” (Alma, haastattelu)

Tällainen tilanne oli jäänyt harmittamaan, mutta sille asialle ei jälkeen päin enää kannattanut tehdä mitään. Se vain jäi hetkeksi pyörimään mielessä. Se ei kuitenkaan esitykseen tai muuhun työntekoon vaikuttanut. Eppukin oli hieman epäileväinen.

”Ei nyt likainenkaan ole.” (Eppu, haastattelu)

”Olin oikeudenmukainen ja kaikki asiat tein ja vastasin.” (Sohvi, haastattelu)

Myös vastuuta riittävästi otti suurin osa oppilaista. Jehu pohti roo- linottoaan.

”Otin kaksi roolia, koska näyttelijöitä oli vähän. Halusin olla. Olin melkein joka kohassa.” (Jehu, haastattelu)

”Jos joku tarvi apua, niin autoin, että homma luistaisi. Oikeas- taan otin paljo.” (Jopi, haastattelu)

Kolme oppilasta olisi voinut vastuutaan lisätä.

”En minä varmaan riittävästi. Annoin toisten toimia enemmän kuin minä.” (Jonna, haastattelu)

”En oikein. Ei ollu ongelmia, mutta olisin voinu toimia enemmän.” (Jani, haastattelu)

”En oikein paljon. Esimerkiksi piirustuksessa olisin voinut ottaa enemmän.” (Jehu, haastattelu)

Jehun tilanne oli mielenkiintoinen. Hän oli juuri edellisen kysymyksen kohdalla vastannut olleensa oikeudenmukainen, koska työtä oli tehty yhdessä. Oliko nyt käynytkin niin, että Jehu olikin joutunut antamaan mielestään liikaa periksi. Vai oliko niin, että Jehu ei halunnutkaan tehdä kuvaamataidontyötä, vaan ujutti sen toisen tehtäväksi.

Eppu ei aluksi löytänyt mitään pahaa tai väärää tarinoista. Hieman tarinoiden tapahtumia kertailtaessa hän kuitenkin huomasi veljien käytöksen vääräksi.

”Se oli väärin. Tuntu väärältä. Olis se poika vaikka sanonu jotain. En minä tiedä... Eilen ainakin se poika autto niitä kaikkia eläimiä, hyvää.” (Eppu, haastattelu)

”Poika oli hankala. Sitten se ei enää ollu, autto kaikkia. Ajatteli, jos sille tapahtuu jotain. Kyllä se sitten autto. Hyvähän se oli. Se oli itsekin onnellinen. Toisetkin tuli sitten auttamaan.” (Jani, haastattelu)

Tässä Jani pohdiskeli syvemmälle pojan käytöksen muutokseen liittyviä syitä. Poika ajatteli omaa itseään, mitä hänelle voisi tapahtua. Poika kokemuksen kautta oppi miten piti toimia.

Lupausten pitämisen tärkeys puhutteli oppilaita. Tarinassa sulttaani ei pitänyt lupaustaan, jonka oli pojalle antanut, vaan jatkuvasti asetti pojalle uusia tehtäviä. Lupauksen säilyttäminen on ehkä tämän ikäisen

lapsen yksi tärkeimmistä moraalisisista, itse koetuista asioista. Se tuli välillä myös koontitilanteissa ja still-kuvissa esille. Auttaminen on myös läheinen asia. Vain muutama oppilas puuttui vanhan mummon huonoon kohteluun. Jenna mietti pojan aikaisempaa käytöstä myöhempään käytökseen, ja pohti, mitä poika meinas tehdä.

”Poika meinas aina ensin sanoa, että minkäs minä sinun huollilles voin, mutta sitten se autto. Oli se mun mielestä hyvä se poika ja kun se sitten jo auttokin. Ja ne eläimet autto myös. Ne oli hyviä.” (Jenna, haastattelu)

Toisen päivän tarinassa painottui kiltin pojan tunteisiin eläytyminen, mutta myös kahdella oppilaalla oli näkökulma erheellisesti toimineita poikia kohtaan. Myös isän toimia kritisoitiin.

”Tuntu pahalle, kun se poika pantiin sinne kaivoon. Sen olisi pitänyt vaikka huutaa. Sehän se vain, se vanhin, yllytti niitä muita poikia. Niin ne toiset olis voinu sanoo, että ei tehdä.” (Toppi, haastattelu)

”Oikeaa oli, että isä antoi kaikille mahdollisuuden alussa. Väärää oli kun, ei antanut niille pojille anteeksi.” (Alli, haastattelu)

”Isä ei antanut anteeksi. Nuorimman pojista tuntui varmaan pahalta, kun pudotettiin alas. Isä sano, ettei muut veljet ole enää sen poikia. Olis voinu vielä antaa mahdollisuuden niille.” (Jani, haastattelu)

Tutkimusprosessin arviointia

Tutkimustyö oli mielenkiintoinen prosessi. Prosessin aikana laajeni omat moraalisuuden näkökulmat sekä näkemys draaman hyödyntämisestä käytännön työssä. Perehtyminen tutkimusongelmiin kirjallisuuden, kenttätyön ja tulkinnan välityksellä avasi väyliä tulkinnan tekemiseen, mistä uskon olevan hyötyä käytännön työssä.

Tutkimustyö oli haastava kokonaisuus monipuolisuudessaan. Lastenkin motivaatio ja voimat riittivät vielä kenttätyövaiheen loppumetreilläkin - väsymyksestä huolimatta.

Tutkimustuloksissa moraalien eri osa-alueet tulivat aika tasapuolisesti esille. Roolinottoa kuitenkin esiintyi vähiten. Suurin vaihtelevuus on moraalisten seikkojen määrällisessä esiintymisessä. Esimerkiksi esityksissä oikeudenmukaisuutta on käsitelty paljon, mutta moraalitajuntaa vähän. Tutkijan tekemällä valinnalla, mihin kukin toiminta tai työ on sijoitettu, on ollut oma osuutensa. Tehdyt valinnat ovat kuitenkin luoneet oikean asetelman tulkintojen tekemiselle. Esimerkiksi jonkun kirjoitelman sijoittamisessa sopivimman alaongelman alle on ratkaissut tutkijan käsitys sen mahdollisimman hyvästä osuvuudesta ja merkityksestä tehtäville pohdinnoille.

Yksilön moraalitasot näyttäisivät vaihtelevan tiuhaan, niille on kuitenkin luonnollinen selitys. Esimerkiksi jos joku tutkittava on tilanteessa x moraaliltaan ensimmäisessä vaiheessa ja tilanteessa x_1 kolmannessa vaiheessa, se on selitettävissä ikäsidonnaisuuden lisäksi elämäntilanteisuudella tai tässä tapauksessa paremminkin tilanteen määräämällä merkityskokemuksella. (Perttula 1995, 122).

7 POHDINTA

Tutkimuksessani olen tarkastellut neljäsluokkalaisten moraalisuuden ilmenemistä ja moraalista kehittyneisyyttä draaman välityksellä. Tarkastelun olen tehnyt teoreettisen aineiston sekä draamapedagogisen kenttätyön aineiston peilaamana. Tutkimukseni pääongelmana olevaa kysymystä, kuinka draamatoiminta ilmentää moraalisuutta peruskoulun neljännen vuosiluokan oppilaille, olen tarkastellut neljän alaongelman kautta. Ensimmäiseen alaongelmaan sisältyy yksilön oikeudenmukaisuuden näkökulman tutkiminen. Toisessa käsittelen oikean ja väärän ilmenemistä. Kolmannessa alaongelmassa on keskeistä roolinottokyky, eli se, kuinka oppilaat kokevat toisen asemaan asettautumisen. Viimeisessä alaongelmassa käsittelen oppilaiden moraalitajuntaa.

Kyseiset alaongelmat valitsin tarkastelunkohteeksi siksi, että ne ovat keskeisiä lapsen moraalisuuteen vaikuttavia tekijöitä. Lisäksi kyseiset tekijät soveltuvat hyvin tarkasteluun ja draamapedagogiseen työskentelyyn. Niiden kautta oli mahdollista saada vastauksia lasten moraalialueeseen koskeviin kysymyksiin. Samoin kenttätyön tehtävät ohjasivat ilmentämään moraalisuutta. Esityksissään ja keskusteluissa oppilaat osasivatkin ottaa moraalisia aiheita ja näkökulmia esille.

Pedagoginen draama ei ole mikään jäykkä toimintatapa, vaan asiat saattavat rönsyillä. Esiintyipä tutkimuksessani tilanteita, joista ei ollut mitään irrotettavaksi tutkimustuloksiksi. Toisaalta oli tilanteita, joista oli saatavissa eri päättelyin sama tulos, tai päättelyllä ei voinut ratkaista, onko kyseinen moraalisuus vaiheessa kaksi vai kolme.

Oikeudenmukaisuuteen liittyvänä, toisten huomioiminen ja heistä välittäminen ilmeni tietyllä tavalla jakautuen. Tytöt valitsivat useimmin kuin pojat kohtauksia, joissa oli kysymyksessä toisesta välittäminen. Heillä oli keskinäistä ryhmäytymistä, josta oli havaittavissa luokkatilanteisiin ja

vapaa-aikaan liittyvää kaveruutta. Pojilla oikeudenmukaisuus ilmeni yksilöllisimpinä suorituksina. Yleisesti voisikin todeta, että tutkittavien oikeudenmukaisuus oli tyypillistä neljäsluokkalaisten moraalisuutta, jossa yksilöllisyydellä on paljon tilaa.

Oikeudenmukaisuuden ydintä, oikeuksien ja velvollisuuksien yhtäläistä huomioimista, ei juurikaan esiintynyt. Lähinnä sitä esiintyi Sohvin käyttäytymisessä hänen valitessaan roolejaan. Sen sijaan Allin ja Jehun välillä oli aika-ajoin päinvastaista käyttäytymistä, mitä oikeudenmukaisuuteen kuuluva vastavuoroisuus edellyttää. On ymmärrettävää, ettei tässä iässä, jolloin yksilöllisyys kukoistaa, voida kovinkaan vastavuoroisia olla.

Oikean ja väärän esille otto ja erottaminen nousi parhaimmin esille keskusteluissa ja yksilöhaastattelussa. Itsekeskeisyys, etenkin vilkkaiden oppilaiden kohdalla, ei oikein anna toiminnassa mahdollisuutta huomioida ja erotella asioiden ja tilanteiden oikeellisuutta. He eivät ikään kuin intuitiivisuudessaan kykene ratkomaan oikeellisuuden kysymyksiä. Sen sijaan keskusteluissa ja haastatteluissa tilanne on toinen. Silloin kysymykset, tarkennukset ja puheet ohjaavat tilannetta. Vilkkaimmallakin lapsella on, ainakin periaatteessa aikaa ja tilaisuus miettiä asioita. Samoin hiljaiset oppilaat eivät näytä saavan oikean ja väärän kysymyksistä draamatoiminnassa oikein mitään aikaiseksi. Keskusteluissa ja etenkin haastattelussa he saattavat olla hyvinkin avoimia ja vuolaita.

Tekojen syiden ja seurausten huomioimista oli tutkimuksessani havaittavissa. Hiljaiset oppilaat, Jaana, Jani ja Topi näyttivät draamatilanteissa pohtivan koko ajan tapahtumia. Saattoi olla niin, että he keskittyivätkin enemmän tekemään toisista havaintoja, kuin kykenivät itse toimimaan. Moraalisuuden ilmenemisen ja kehittymisen kannalta draama toimii näinkin. Osallistuvimmista oppilaista Alli ja Jehu huomioivat joissakin tilanteissa syitä ja seurauksia. Kyseiseen ominaisuuteen näyttäisi kuuluvan korkea moraalisuus. Tutkimuksessani se ilmensi usein kolmatta vaihetta.

Roolinottokyky on hyvin keskeinen alue tutkimuksessani. Sisältyyhän se läheisesti sekä moraaliin että draamaan. Roolien kautta on mahdollisuus turvallisesti tutkailla tapahtumia. Erityisesti vielä valitsemalla to tunnaisia ja ristiriidattomia rooleja. Näin myös oppilaat tekivät. He eivät lähteneet poikkeaviin suorituksiin, puhumattakaan mistään yltiöpäisyydestä. Tosiasia kylläkin on, ettei noin kymmenvuotias kykene ottamaan ja läpi viemään mitään rajua ja kognitiivista kehittyneisyyttä vaativaa roolia.

Toisen asemaan asettautumisen kautta pyritään ymmärtämään toista ja edistetään tunne-elämän kehitystä. Tämän suuntaista kehitystä voi katsoa tapahtuneen Epulla. Saamani ennakkokäsitys kirjoitelmasta ja kenttätyössä tekemäni havainnot osoittivat Epulla olevan melkoisia puutteita ko. alueilla. Loppua kohti hänen käytöksessään oli aika ajoin jo muutoksesta merkkejä ja kuva-analyysissä hän esitti selvästi toiset huomioivaa sovinnollisuutta.

Neljäsluokkalaisten moraalitajunta näyttäisi olevan aika ohut. Kirjoitelmien perusteella moraalitajuntaan liittyvä tunteellisuus tuli tytöillä selvemmin esille. Viidestä työstä kolme valitsi aiheekseen kuuromykkään suhtautumista käsittelevän aiheen, joka on koskettava ja tunteita herättävä, moraalitajuntaan liittyvä aihe. Yksikään pojista ei valinnut tätä aihetta. Myös draamatoiminnassa tyttöjen tunteellisuus tuli selkeimmin roolisuorituksissa esille. Pojista tähän pystyi ainoastaan Jani. Eppu oli huoleton velikulta, häntä ei näyttänyt syyllisyydentunto tai omatunto soimaavan.

Lupausten pitämisen kokevat neljäsluokkalaiset tärkeäksi. Esimerkiksi keskusteluissa tämä tuli esille. Samoin he tekivät yhden esityksen ko. aiheesta. Alman moraalitajunta oli hieman poikkeava toisiin tyttöihin verrattuna. Hänen roolisuorituksissa oli jotain rajumpaa, ehkä poika maista piirrettä.

Kognitiivinen ja moraalinen kehitys näyttäisivät liittyvän yhteen. Tutkimuksessa tämä tuli joidenkin oppilaiden kohdalla tietyissä tilanteissa

esille. Selkeimmin se ilmeni Jehun kohdalla. Kyseisiin tilanteisiin hänellä liittyi myös reflektiivisyyttä. Tällöin parhaimmillaan arvioin hänen moraalisuutensa olevan hyvin korkealla, jopa neljännessä vaiheessa. Useimmiten kuitenkin hänen moraalisuutensa oli kolmannessa vaiheessa tai sitten toisessa vaiheessa. Jehun moraalisuuden tasoa oli selvästi laskemassa hänen puutteensa sosiaalisessa kanssakäymisessä. Ehkäpä tämä johtuu vilkkaiden ja toimivien oppilaiden kohdalla siitä, että aina kun rapataan niin roiskuu. Vastavuoroisesti hiljaisempien oppilaiden kohdalla sosiaaliset taidot olivat paremminkin nostamassa moraalisuutta.

Tutkimuksen kuluessa huomasin usein ilmenevän yksilöllisyyden ja itselle saatavan hyödyn näkökulman olevan voimakkaasti esillä. Erityisesti tämä koskee draamatoimintaa. Näyttäisi sille, että pelkistä draamaesityksistä muodostettu moraalisuuden tason arvio jää alemmaksi, kuin esimerkiksi haastattelun perusteella muodostettu taso. Saamani tulokset ovat juuri tämän suuntaisia. Oppilas on saattanut osoittaa itsekeskeisyyttä esityksessä mutta kokoamiskeskustelussa hän voikin esittää ajatuksia ja näkökulmia, jotka edellyttävät korkeampaa moraalialia. Mihin edellä oleva tulkintani pohjautuu? Todennäköinen selitys voisi löytyä siitä, että draamaesitys on hyvin pelkistävä tilanne. Se ei anna mitään anteeksi, tehty mikä tehty. Sen sijaan haastattelussa voi myöhemminkin palata korjaavasti tilanteisiin ja saada niistä siten itselle edullisempia.

Itsekkyyden esilletulo tutkimuksessani ei ollut mikään yllätys, vaan oli pikemminkin odotettu tulos. Aho (1997, 126) on tutkimuksissaan todennut neljäs - ja viidesluokkalaisista suurimman osan ajattelevan moraalisuuden toisen vaiheen mukaisesti, mm. itsekkäästi. Samoin minä olen tutkimuksessani päätenyt tuloksiin, jotka osoittavat tutkittavien moraalisuuden olevan useimmiten toisessa vaiheessa. Tutkittavat olivat kuitenkin siinä iässä, että he ovat siirtymässä moraalisuudessaan seuraavalle tasolle, jolloin yksilöllisyydestä siirrytään vähitellen yhteisöllisyyteen.

Näihin tutkimustuloksiin olen päässyt draamapedagogiikan mahdollistaman tekemällä ja kokemalla oppimisen kautta. Olen käyttänyt useita menetelmiä ja työmuotoja, tehnyt tutkimuksesta holistisen kokonaisuuden. Tajuntaa, kehoa ja situaatiota on tarvittu ja käytetty. Työmuotojen moninaisuudesta on ollut hyötyä, jos jonkun kohdalla yhdestä esityksestä ei ole tulkittavaa niin toisesta on. Uskon myöskin, että hyöty ei ole ollut vain yhden suuntainen. Oppilaat eläytyivät, tekivät, kokivat ja näkivät paljon uutta, joka vaikutti tai tulee vaikuttamaan heidän moraalisuuteensa.

Moraalin olemukseen liittyy jatkuva kehitys ja pitkäjänteisyys. Tutkimieni oppilaiden kohdalla oli useilla havaittavissa kehitystä, joka ei ollut vielä pitkäjänteistä. Pikemminkin heidän kohdallaan voi puhua ailahtelevaisuudesta. Tämä ei ole sinänsä huono asia, koska se kertoo meneillään olevasta kehityksestä. Tällaisten vilkkaiden, aktiivisten ja kantaaottavien oppilaiden käytöksestä oli moraalisuustulkintoja tehtävissä parhaiten, koska vain tekemisestä syntyy jälkeä, josta tutkija pääsee työstämään tuloksia. Oppilas saattoi puhua yhtä ja heti perään toista. Tai heidän puheensa ja toimintansa eivät olleet yhteneviä. Sinänsä tyypillistä tämän ikäisille lapsille ja heidän moraalisuudelleen. Lapset voivat ymmärtää jonkin asian moraalisen luonteen ja kuinka siinä pitäisi toimia, mutta käytännössä he kuitenkin toimivat toisin, useimmiten alemman moraalivaiheen mukaisesti. Hiljaisten oppilaiden esiintymisestä huokui uskottavuus. Moraalisuustulkintojen tekemiseessä he olivat kuitenkin köyhä kohde, koska hieman kärjistäen he olivat joko/tai. Moraalisuus joko tuli esille tai se ei tullut esille. Edellä kuvatuista tilanteista voi muodostua draamatoiminnan pullonkaula moraalisuuden tutkimisessa. Onneksi apu löytyy läheltä, draamapedagogiikasta. Pedagogista draamaa hyödyntävä opettaja voi käyttää apunaan tarkentavia ja täydentäviä menetelmiä, selvittäessään tilannetta ja pyrkiessään päteviin tulkintoihin. Itse käytin tutkimuksessani tukijalkoina etukäteen tehtyjä kirjoitelmia sekä keskusteluja, haastatteluja, piirtämistä ja havainnointia.

Eräs mielenkiintoinen kysymys on, että voisiko tutkittava toiminnallaan johtaa tutkijaa tekemään virhearvioita. Tämä olisi mahdollista, jos tutkittava esittäisi tahallisesti toisenlaista moralismia, mitä hän oikeasti edustaa. Korkeamman moraalivaiheen esittäminen kuitenkin sulkeutuu pois. Nimittäin tutkimieni lasten kognitiivinen kehitys ei vielä mahdollista korkeamman moraalisuuden esittämistä, koska heidän looginen tasonsa ei sitä edellytä. Entä, voisiko joku esittää olevansa moraaliltaan alemmassa vaiheessa, mitä todellisuudessa on? Periaatteessa alempaan moraalivaiheeseen kuuluvaa käyttäytymistä, voisi ainakin yrittää esittää oppilas, jolla on korkea kognitiivinen taso. Todennäköisesti lapset kuitenkin esiintyvät moraalisen ja kognitiivisen kehityksensä mukaisesti. Tätä tulkintaa tukee sekin, että lapsilla on säilynyt vielä aitous ja vilpittömyys, eivätkä he siten ala mitenkään konstailemaan tutkimuksissa. Erityisesti draamapedagogisessa tutkimuksessa nämä ovat oleellisia kysymyksiä, koska esittäminen ja roolinotto ovat sille hyvin oleellisia osa-alueita.

Tutkimustulosten mukaisesti näen pedagogisen draaman hyvänä opetusmenetelmänä saada oppilaat toimimaan aktiivisesti ja kokonaisvaltaisesti. Samoin se on oiva menetelmiä jokaiselle opettajalle tutkia mm. oppilaiden moraalisuutta. Kohlberg lienee oikeassa siinä, että moraalikäyttäytymisen tutkimisella ei pysty selvittämään moraalikehitystä. Tutkimukseni perusteella voin kuitenkin sanoa, että moraalikäyttäytymisen tutkimisella voi selvittää oppilaiden moraalivaiheita. Ja tällä, moraalivaiheiden selvittämisellä, on opettajan työhön päivittäistä käyttöarvoa. Tutkimuksessani tekemä havainto moraalivaiheen näyttäytymisestä eri vaiheisena, ei vain eri tilanteissa, vaan myöskin eri havaintomenetelmää käytettäessä, on toivottavasti opetus- ja tutkimustyön hyödynnettävissä. Itselle se oli ainakin käyttökelpoinen havainto, kaikki ei ole sitä miltä näyttää.

Minulle henkilökohtaisesti tutkimuksen tekeminen on ollut avartava ja riemastuttava kokemus. Tiedän tämän jälkeen olevani parempi opetta-

ja. En siksi, että tein gradun, vaan siksi, että koen itselläni olevan enemmän työkaluja arkisessa aherruksessa.

Tutkimukseni herätti moraaliin liittyviä uusia tutkimuksen aiheita. Kuinka oikeudenmukaisuutta korostavat oppilaat menestyvät koulussa verrattuna itsekkäisiin oppilaisiin? Miten eri persoonallisuustyypeillä moraalit ilmenee ja miten se kehittyy?

LÄHTEET

Aho, S. 1990. Oppilaiden moraalikehitystason, sosiaalisen aseman, minäkäsityksen ja kouluasenteiden muuttuminen kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 143.

Aho, S & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.

Ahonen, K. 1994. Draamaopetus ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Teoksessa J. Lehtonen & H. Tanttu-Knapp (toim.) Draama. Nyt. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 88.

Airaksinen, T. 1988. Moraalifilosofia. Juva: WSOY

Aitolehti, S. 1994. Teksti eläväksi draaman keinoin. Teoksessa I. Grönholm (toim.) Ilmailun monet kielet. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus, 33.

Bolton, G. 1984. Luova toiminta kasvatuksessa. Teoriaa draamasta. Suom. Tintti Karppinen. Helsinki: Tammi.

Bolton, G. 1986. Selected Writings on Drama in Education. Teoksessa David Davies and Chris Lawrence Hong Kong: Longman.

Bolton, G. 1992. New perspectives on classroom drama. Great Britain: Simon & Schuster Education.

Braanaas, N. 1992. Dramapedagogisk historie og teori. 3. Reviderte utgave. Trondheim: Tapir.

Cattanach, A. 1992. Drama for People with Special Needs. Lontoo: A & C Black (Publishers) Limited.

Courtney, R. 1987. On Dramatic Instruction: Towards A Taxonomy of Methods. Youth Theatre Journal 2, 3.

Courtney, R. 1989. Play, Drama & Thought. The Intellectual Background to Dramatic Education. Fourth Revised Edition. Toronto: Simon & Pierre.

Crain, W. 1992. Theories of Development. Concepts and Applications. New Jersey: Prentice Hall.

Dewey, J. 1987. Art as Experience. Edited by J. A. Boydston. The Later Works. John Dewey, Volume 10. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Esslin, M. 1980. Draaman perusteet. Jyväskylä: Gummerus.

Goleman, D. 1995. Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva. Suom. Jaakko Kankaanpää. Helsinki: Otava.

Gronfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY.

Hare, R. 1981. Moral Thinking. Oxford: Clarendon Press.

Harva, U. 1989. Hyvä ja paha. Praktisen etiikan ongelmia. Keuruu: Otava.

Heikkinen, H. 1994. Puuhadraamasta draamalaboratorioon. Draama-pedagogisen teorian ja metodin analyysi ja tulkinta. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Heinig, R. 1988. Creative drama for the classroom teacher. 13 rd ed. Englewood cliffs: Prentice Hall.

Hornbrook, D. 1991. Education in Drama. Casting the Dramatic Curriculum. London: The Falmer Press.

Hornbrook, D. 1994. The Challenge of Dramaturgy. Teoksessa Lehtonen, J & Tanttu-Knapp, H. (toim.) Draama. Nyt. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajanvalmistuslaitos, 3-9.

Hornbrook, D. 1998. On the Subject of Drama. London: Routledge 11 New Fetter Lane.

Kjambaki. 1981. Afrikkalaisia satuja. Ryömä, L. (suom.) Helsinki: Kansankulttuuri.

Kohlberg, L. 1984. Essays on Moral Development. Volume II. The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages. San Francisco: Harper & Row.

Kohonen, V. 1988. Kokonaisvaltainen oppiminen: Sovellusnäkökohtia kielikasvatukseen. Teoksessa V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.) Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 2. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 10/1988, 184-188.

Kolb, D. A. 1984. Experimental learning. Experience as The Source of Learning and Development. New Jersey: Prentice Hall P T R, Englewood Cliffs.

Kolehmainen, P. & Lilja-Pietikäinen, R. 1999. Pedagoginen draama persoonallisuudeltaan erilaisten lasten kokemuksellisena toimintana peruskoulun ala-asteella. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Kuuluvainen, J. 1994. Draaman teoriaa 1990 -luvun alun Englannissa. Teoksessa J. Lehtonen & H. Tanttu-Knapp (toim.) Draama. Nyt. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 10.

Kuusinen, J & Korhonen, M. 1992. Kognitiivinen kehitys. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY.

Kääriäinen, H. & Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1992. Tutkiva ja muuttuva koulu. Juva: WSOY.

Laakso, E. 1994. Ilmaisukasvatuksen lähtökohdista. Teoksessa I. Grönholm (toim.) Ilmaisun monet kielet. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus, 19-20.

Lehtovaara, M. 1992. Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Tampereen yliopisto. Acta Universitas, A, 338, Tampere.

Lehtovaara, M. 1993. Fenomenologinen näkökulma ihmisen tutkimisen metodologiaan. Raportissa Varto, J. (toim.) Kohti elämismaailman ja ihmisen laadullista tutkimista. Tampereen yliopiston jäljennepalvelu. Seminaariraportti. Sufi 10. Fifty 44, 24-29.

Lehtovaara, M. 1996. Situationaalinen oppiminen - ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia. Teoksessa Lehtovaara, J & Jaatinen, R. (toim.) Dialogoassa, osa 2 - ihmisenä ihmistyössä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A8, 93.

Liukko, S. 1994. Draama ja pyrkimys kokonaisvaltaiseen oppimiseen. Teoksessa J. Lehtonen & H. Tanttu-Knapp (toim.) Draama. Nyt. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 75.

Marlo, M. 1995. Spontaanisuus ja draama. Teoksessa J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.) Draama. Elämys. Kokemus. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 225.

Mezirov, J. 1995. K. Johtopäätös: Kohti uudistavaa oppimista ja emancipatorista koulutusta. Teoksessa Mezirov, J & al. (toim) Suom. Leevi Lehto. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin Yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki.

Neelands, J. 1984. Making sense of drama. A guide to classroom practice. Oxford: Heinemann.

Neelands, J. 1990. Making Sense of Drama. Oxford: Heinemann.

Neelands, J. 1992a. Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama. Cambridge: Cambridge University Press.

Neelands, J. 1992b. Learning through Imagined Experience. The Role of Drama in the National Curriculum. London: Hodder & Stoughton.

Nousiainen, M. 1994. Ajatusmallit draamakasvatuksen taustalla. Teoksessa J. Lehtonen & H. Tanttu-Knapp (toim.) Draama. Nyt. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 47.

Nurmi, R. 1999. Eläytyen hyvään. Eettistä kasvua draaman avulla. Kurikka: Kasper.

Nyfors, R. 1994. Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan. Pirkko Sinkko (toim.) Opetushallitus. Helsinki. Painatuskeskus.

Nyysönen, S. 1995. Näkökulmia Draamafilosofiaan. Teoksessa J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.) Draama. Elämys. Kokemus. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 201.

O'Neil, C. & Lambert, A. 1991. Drama Structures. A practical handbook for teachers. Cheltenham: Stanley Tornes.

O'Toole, J. 1992. The Process of Drama. Negotiating Art and Meaning. London: Routledge.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampereen yliopisto. SUFI-tutkimuksia, 14. Tampere.

Rasmussen, B. 1991. Å vaere eller late som om. Forståelse av dramatisk spill I det tyvende århundre. Universitetet i Trondheim: Institut for drama, film og teater.

Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Hakapaino.

Rauhala, L. 1986. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.

Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Helsinki: SHKS.

Rauhala, L. 1992. Ihmiskäsitys kasvatustyön perustana. Teoksessa E. Piippo (toim.) Näkökulmia kasvatuksen ihmiskäsitykseen. Kajaani: Kajaanan kaupungin koulupalvelukeskus, 7-10.

Rauhala, L. 1995. Tajunnan itsepuolustus. Helsinki: Kirjapaja.

Renk, H. 1993. The art form of drama and the new paradigm of constructivism. Art Education: Beliefs, Practices and Possibilities. Edited by Edward Peter Errington. Dreakin University Press. Crelong.

Salmivaara, I. 1994. Pedagogista draamaa vai teatteria? Teoksessa J. Lehtonen & H. Tanttu-Knapp (toim.) Draama. Nyt. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 24, 29-30.

Sava, I. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.) Taiteen perusopetuksen käsikirja. Suomen kuntaliitto. Opetushaallitus, 38.

Syrjälä, L. , Ahonen, S. , Syrjäläinen, E. , Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä. Kirjapaino West Point Oy.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.

Taskinen, R. & Teerijoki, P. 1997. Kohti draamapedagogiikan dialogia. Analyysi kielen perusluonteesta draamapedagogisen pelikentän mahdollisuuksien ymmärtämiseksi. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Turunen, K. 1992. Arvojen todellisuus. Johdatus arvokasvatukseen. Jyväskylä: Atena .

Törmä, S. 1996. Kasvun mahdollisuus. Kasvatusprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden tarkastelua George Herbert Meadin ja John Deweyn ajattelun avulla. Acta Universitatis Tamperensis, A 496.

Varto, J. 1992a. Fenomenologinen tieteen kritiikki. Tamperereen yliopiston filosofisia tutkimuksia Vol XXX.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä.

Virkkala, T. 1998. Miten 7 - 9 -vuotiaat lapset käsittelevät moraalisia ongelmia? Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajain koulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Vuorinen, I. 1993. Tuhat tapaa opettaa. Naantali: Resurssi.

Vygotsky, L. 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. Klaus Helkama & Anja Koski-Jännes. Helsinki: Weilin & Göös.

Wahlström, R. 1992. Moraalikehitys ja moraalikasvatus. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY.

Way, P. 1976. Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen. Helsinki: Tammi.

Østern, A-L. 1994. Pedagoginen draama. Teoksessa I. Grönholm (toim.). Ilmaisun monet kielet. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus, 40.

Østern, A-L. 1997. Växelverkan mellan teori och empiri i dramapedagogiska forskning. Teoksessa Drama boreale. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Draamapedagogiikkaa koskevia kirjoituksia 2, 82.

JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET

Mäki-Opas, A. 1988. Kasvatus ja yhteiskuntafilosofian luento 16. 9. 1988. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-Instituutti, luokanopettajakoulutus.

Ke 26.5.1999

- Tutustuminen: Muunneltu nimipiiri
Tavoite: Oppilaiden ja tutkijan tutustuminen
- Lämmittely: Hedelmäsalaatti
Tavoite: Virittää osallistujat tulevaa draamatyöskentelyä varten.
- Tarina: Ohjaaja lukee
Tavoite: Toteutettavaan draama aiheeseen tutustuminen.
- Ryhmät: Ohjaaja jakaa ryhmät
Tavoite: Ryhmässä sekä tyttöjä että poikia
- Still-kuvat: Tarinoista löytyvät:
Tavoite: Oikean ja väärän, erilaisuuden, omantunnon, ja vastuun löytäminen ja ymmärtäminen.
- Keskustelu: Piirissä pohditaan still-kuvien esille nostamia seikkoja.
Tavoite: Moraalisten seikkojen ymmärtäminen
- Esitys: Roolien jako: Oppilaat tekevät.
Tavoite: Kuinka erilaiset persoonallisuustyypit huomioivat vastuun, ystävällisyyden, erilaisuuden tasa-puolisuuden jne.
- Tavoite: Varsinainen esitys
Moraalisten seikkojen löytäminen

Hauska esittäminen

Keskustelu:

Kokemusten purkaminen

Tulkintojen pohdiskelu

Kuvallinen työ:

Oppilaiden parityönä toteutettava kuvallinen työ.

Aiheet:

Keskustelu:

Yhteinen keskustelu työstä

To 27.5.

Lämmittely:

Luontopolku muunnos.

Tavoite:

Virittäytyminen draamatyöskentelyyn
Oikean ja väärän tulkintojen erottelua.
Toisen huomioon ottamista.

Tarina:

Ohjaaja lukee

Tavoite:

Toteutettavaan draaman aiheeseen johdattelu.

Esitys:

Ryhmiin jako: Opettaja muodostaa ryhmät.

Tavoite:

Oikeudenmukaisuus, ystävällisyys, toisen
hyväksyminen.

Roolivaatteiden jako: Oppilaat jakavat. Yksi
puuttuu.

Tavoite:

Nähdä miten oppilaat toimivat?

Oikeudenmukaisuus, ystävällisyys, omatunto
jne.

Varsinainen esitys:

Tavoite:

Moraalisten seikkojen löytyminen.

Hauska esittäminen.

Keskustelu:

Pohditaan päivän tapahtumien ja esille
nousseita asioita.

Häastattelu:

Yksilöhaastattelu projektista.

Tavoite:

Löytää oppilaan moraalisia ajattelu ja
mahdollisesti toiminnallisia malleja ja niiden
perusteluja.

PEDAGOGINEN KENTTÄTYÖ

Ainekirjoitus

Valitse yksi aihe seuraavista.

Aiheet:

- 1) Kuvittele seuraavanlainen tilanne: Olet kaverisi kanssa meren jäällä. Sinua on kielletty menemästä heikoille jäille. Jää pettää ja kaverisi putoaa veteen. Jää ritisee myös sinun jalkojesi alla uhkaavasti.

Kerro, mitä sitten tapahtuu.

Mille sinusta tuntuu?

Kuvittele mille kaveristasi tuntuu?

- 2) Kuvittele sellainen tilanne, että luokallesi tulee uusi oppilas. Hän ei kuule puhetta eikä hän pysty puhumaan. Hänellä ei ole yhtään tuttua koulussa.

Kerro, mitä sitten tapahtuu.

Kuvittele mille uudesta oppilaasta tuntuu?

Mille sinusta tuntuu?

- 3) Kuvittele sellainen tilanne, että löydät kaverisi pudottaman rahan. Kaverisi on edellisenä iltana pettänyt sinut. Hän oli luvannut olla kanssasi, mutta oli mennyt toisen kaverin kanssa.

Kerro, miten menettelet.

Mille sinusta tuntuu?

Kuvittele mille kaveristasi tuntuu?

- 4) Sinulla on kaksi hyvää kaveria, Satu ja Pekka. Satu on ottanut luvatta koulun nauhurin. Opettaja syyttää kuitenkin varkaudesta Pekkaa. Sinä tiedät oikean syyllisen.

Kerro, miten menettelet

Mille sinusta tuntuu?

Kuvittele mille tuntuu Sadusta, Pekasta ja opettajasta?

Yksilöhaastattelun kysymykset

Mitä näinä päivinä on tehty?

- mille tuntui

Kohdeltiinko sinua tasa-arvoisesti?

- mistä sen voi päätellä

Kohtelitko sinä toisia oppilaita tasa-arvoisesti?

- mistä sen voi päätellä

Olitko oikeudenmukainen?

- miten sen voi päätellä

Oliko kaverisi sinua kohtaan oikeudenmukaisia?

- mistä sen voi päätellä

Syrjittiinkö ketään?

Oliko tarinoissa joitakin väärä asioita?

- mille tuntui
- miten menettelit
- miten muut menettelivät
- olisitko voinut toimia toisin
- olisiko muut voineet toimia toisin
- miten

Mikä tarinoissa oli oikeaa ja hyvää?

Toimitko mielestäsi omantuntosi mukaan – oikein?

Otitko riittävästi vastuuta työskentelyssä näiden päivien projekteissa?

- miten

Otitko toiset oppilaat riittävästi huomioon?

- miten

Saitko toimia niin kuin halusit?

Annoitko tilaa toisille?

Mitä muuta haluaisit kertoa tästä projektista?

Mitä iloja?

Mitä suruja?

Luokanopettajan haastattelukysymykset

Millainen moraalinen suhtautuminen luokan oppilaille on?

- oikea ja väärä
- oikeudenmukaisuus
- tasa-arvo
- erilaisuuden hyväksyminen
- ystävällisyys

Oletko huomannut eroja erilaisten persoonallisuustyyppien moraalisisessa käyttäytymisessä?

Oletko käyttänyt draamapedagogiikkaa työmuotona opetuksessa+

- moraalikasvatuksessa
- muussa työskentelyssä, missä

Mitä ajattelet noin 10-vuotiaiden lasten moraalikasityksestä?

- tarvitaanko ohjausta
- koulun rooli
- kodin rooli
- yhteiskunnan rooli

Kaunis Karts

Olipa kerran poika ja oikea törkimys olikin. Hän haastoi riitaa kaikkien vastaantulijoiden kanssa eikä koskaan pyytänyt anteeksi, ja kaikki olivat hänelle suutuksissaan.

Eräänä päivänä hän loikki palmuviinitorin poikki, niin rajusti että melkein töytäisi vanhan vaimon nurin.

"Pölkkypää. Mikä sinä luulet olevasi! Et sinä vielä ole saanut kaunista Kartsia vaimoksesi", äyskähti vanha vaimo.

Poika juoksi kotiin. Ja istui pohtimaan. Eikä hän saanut kaunista Kartsia enää mielestään.

Ja päivänä muutamana hän sanoi isälleen: "Minäpä lähden maailmalle kaunista Kartsia etsimään."

Isä nauroi. "Et sinä kaunista Kartsia vaimoksi saa. Mutta hyvä sinun on vähän katsella vieraita paikkoja. Älä sitten pullistele. Älä halveksi ketään ja auta aina pieniä ja heikkoja", isä kehotteli poikaansa. Ja poika lupasi totella ja läksi matkaan.

Hän vaelsi kauas. Yli arojen, poikki metsien. Kunnes päätyi muurahaisen kaupunkiin. Ne tulivat häntä liki ja pyysivät: "Autta meitä. Me näännyimme nälkään."

Poika aikoi jo sanoa: "Minkäs minä sille mahdan?" mutta muisti sitten isänsä sanat. Hän kaivoi eväsnyytistään jyvätuutin ja antoi sen muurahaisille.

Muurahaiset kiittelivät kovin ja niiden kuningatar repäisi yhden siivittäjän irti. "Heitä tämä tuleen jos tarvitset meidän apuamme", se sanoi. "Vai vielä teidän apuanne!" nauroi poika. Mutta pani kuitenkin siiven talteen. Ja jatkoi kulkuaan. Kulki kulkemistaan. Kunnes kohtasi pahkasian. Se vaikeroi: "Ei yhtään peltoa mailla eikä halmeilla. Lapseni näännyvät nälkään..."

Poika aikoi jo sanoa: "Entä sitten?" mutta muistikin taas isänsä sanat.

Hän kaivoi eväspussistaan tuutin papuja ja antoi ne pahkasielle. Tämä kiitti ja antoi pojalle yhden harjaksistaan. "Heitä se tuleen jos tarvitset meidän apuamme", se sanoi.

"Mahtaisi olla suurikin apu!" nauroi poika.

Mutta pani kuitenkin harjaksen talteen. Ja jatkoi matkaansa, ja kauan jatkoikin. Kunnes pääsi mehiläisten maahan. Sielläkin vallitsi nälänhätä.

"Taidatte vaatia minulta vielä hunajanikin?"

Poika aikoi jatkaa kulkuaan. Mutta parin askelen päässä hän taas muisti isänsä sanat. Hän otti hunajaruukun eväspussistaan ja lahjoitti sen mehiläisille. Ne kiittivät ja ojensivat hänelle pistimen. "Heitä se tuleen jos tarvitset meidän apuamme", ne sanoivat. "Milloinkahan minä muka teidän apuanne tarvitsisin?" nauroi poika. Mutta säästi sentään pistimen ja jatkoi kulkuaan. Hän kulki kauas, kunnes kohtasi vanhan kotkan. Kotka valitti: "Kallis nuori mies, millä minä ruokin lapseni? En saa pyydystetyksi enää juuri mitään..."

"Viis minä siitä", aikoi poika sanoa, mutta muisti taas isänsä sanat ja lahjoitti kotkalle lihan, jota oli ottanut evääkseen. Kotka kiitti ja antoi hänelle yhden sulkansa. "Heitä se tuleen jos tarvitset meidän apuamme", se sanoi.

Ja poika pani sulankin talteen. Hän kulki kulkemistaan, kunnes tuli kaislajärven rantaan. Siellä vikisi Iblis, pieni rukoilijasirkka, jonka aurinko oli vanginnut onttoon ruokoon: "Ole kiltti ja päästä minut pois!" "Miksipä en? Ethän sinä ole minulle mitään pahaa tehnyt." Ja poika katkaisi ruo'on. Ja rukoilijasirkka kiskaisi yhden karvansa irti ja antoi sen pojalle. "Heitä se tuleen jos tarvitset minua", se sanoi. "Olkoon niin." Ja poika pani karvan muurahaisensiiven, pahkasian harjaksen, mehiläisen pistimen ja kotkansulan seuraksi ja jatkoi kulkuaan. Hän kulki kulkemistaan kunnes päätyi kauniin Kartsin kylään.

"Olen kulkenut halki maailman pyytääkseni tyttäresi Kartsin kättä", hän sanoi tytön isälle.

"Jos pystyt suorittamaan tehtävät jotka sinulle asetan – saat hänet. Jollet pysty, se maksaa pääsi", vastasi isä joka oli taikuri.

Poika säikähti. Mutta vastasi reippaasti: "Olen valmis. Mitä minun on tehtävä?"

Taikuri vei hänet vilja-aittaan joka oli täynnä vehnän ja ohran jyviä. Mutta ne olivat sikin sokin sekaisin kuin meren hiekka. "Lajittele nuo. Ja kiireesti. Huomisaamuna työn on oltava valmis", sanoi isäukko ja meni.

'Miten maailma on kaunis! Ja minun täytyy jo kuolla. Ypöyksin vieraila mailla', ajatteli poika suruissaan – ja samassa hän muisti muurahaiset. Ja hän astui ovelle, sytytti nuotion ja heitti muurahaisensiiven tuleen. Siinä paikassa hänen luokseen tuli muurahaislauma. Ne lajittelivat jyvät, raahasivat vehnän vasemmalle, ohran oikealle. Ja työ oli tehty ennen kuin aamu sarasti.

Poika juoksi iloissaan taikurin luo.

Mutta taikuripa sanoi: "Naimiskauppaan on vielä aikaa. Näetkö tuon metsän taloni takana? Pidä kiirettä. Huomisaamuun mennessä sinun on

kynnettävä maa joka rungon ympäriltä.”

’Mahdotonta’, ajatteli poika masentuneena – kunnes muisti pahkasian. Hän sytytti nuotion ja heitti harjaksen tuleen. Eipä aikaakaan kun pahkasika ilmaantui koko sukunsa keralla.

Ne tonkivat ja kyntivät koko metsämaan. Ja kun aamu sarasti, oli työ valmis.

Poika riemuitsemaan.

Mutta taikuri sanoi: ”Häihin on vielä aikaa. Pidä kiirettä. Huomisaamuun mennessä sinun on koristettava puolet kylästä ja peitettävä se lumivalkoiseen vaippaan.”

’Ei onnistu ikinä’, ajatteli poika murheissaan – kunnes muisti kotkan. Hän sytytti nuotion ja heitti sulan tuleen.

Ja kotka lensi paikalle kuin nuoli; kuultuaan pojan huolen se kutsui koolle lukemattomia lintuja. Ja nämä pudottivat valkoisia sulkiaan puolen kylän päälle, niin että näytti kuin koko yön olisi tuiskuttanut lunta.

Poika iloitsemaan.

Mutta taikuri sanoi viekkaasti: ”Hyvä on. Sinä selviydyit tehtävistä. Saat tyttäreni vaimoksesi – jos löydät hänet.”

”Rukoilijasirkka, nyt on sinun vuorosi! Mihin taikuri on piilottanut kauniin Kartsin?” poika kysyi Iblisiltä.

”Syvään kuoppaan pihalla. Hän on peittänyt tytön matoilla ja kivillä.” Poika päästi kauniin Kartsin pois kuopasta, ja tyttö lahjoitti hänelle sydämensä.

Mutta ilkeä taikuri ei vielääkään tahtonut luovuttaa tyttöään. ”Minä tuon hänet sinulle. Huomisaamuna. Tietysti hunnutettuna. Muiden naisten keskellä. Jos sinä tunnet hänet, hän on omasi. Jollet, se maksaa sinulle pääsi kuten sovittu.” ’Mikä nyt eteen?’ mietti poika murheissaan – kunnes muisti mehiläiset. Ja hän sytytti nuotion ja heitti pistimen tuleen. Mehiläiskuningatar ilmestyi siinä paikassa.

”Lastenleikkiä”, se lohdutti.

”Kaunis Karts syö joka aamu hunajaa. Se nainen, jonka pään ympärillä parveilee mehiläisiä, on sinun morsiamesi.”

Aamu koitti. Taikuri asteli nuorukaisemme luo mukanaan katras hunnutettuja naisia. Ja kuten mehiläiskuningatar oli luvannutkin, tanssi yhden hunnutetun pään ympärillä mehiläisparvi, ja kun aurinko nousi, niiden siivet kimalsivat kuin morsiussepele kaunottaren päässä.

”Tuossa on morsiameni”, huusi poika, kiitti mehiläisiä ja palasi onnellisen Kartsin kanssa kotiin, missä kaikki iloitsivat yhdessä hänen kanssaan; sillä törkimyksestä oli tullut rohkea kelpo mies.

Msivanda

Elipä kerran mies jolla oli seitsemän poikaa.

Ja eräänä päivänä Msivanda, pojista nuorin, näki korkeassa puussa linnun jolla oli sinivihreäkullanhoitoiset höyhenet.

Msivanda juoksi lähemmäs katsoakseen tarkemmin.

Lintu pyrähti pois, mutta siltä putosi yksi sulka.

Msivanda nosti sen maasta ja näytti isälleen.

”Minkähän ihmeellisen linnun sulka tämä on?”

Isä lähetti poikansa etsimään lintua jolla oli sinivihreäkullanhoitoiset sulat.

He vaelsivat aamusta iltaan. Halki tasangon ja viidakon. Viikkokausia. Niin he päätyivät kaupunkiin jonka talot olivat pitkiä ja taidokkaasti koristeltuja. Ja vanhin veli sanoi: ”Maailma on lintuja täynnä. Miksi pyydystää juuri tämä? Etsikää te sitä jos tahdotte. Minä tahdon jäädä tänne.”

Muut veljet jatkoivat kulkuaan, vaelsivat aamusta iltaan, halki tasankojen ja metsien. Kunnes saapuivat toiseen kaupunkiin.

Silloin toiseksi vanhin sanoi: ”Jalkojani särkee. En jaksa enää kävellä. Juoskaa te vain edelleen sen linnun perässä. Minä jään tänne.”

Nyt heitä oli enää viisi. Ja he kulkivat kulkemistaan, yli helleaavikoiden, halki sademetsien.

Kohta he saapuivat kylään, jonka majat olivat pyöreitä ja teräväkattoisia. Ja kolmas veli sanoi: ”Minä olen ihan läkähdyksissäni. Tehkää mitä tahdotte. Minä jään.”

Viimeiset neljä etsivät edelleen, aamusta iltaan, aroilta ja metsistä. Kun he taas kerran kulkivat kylän halki, neljäs veli jäi sinne. Ja niin kävi yhä uudelleen, kunnes Msivanda, kuopus, oli yksin. Hän ajatteli: ”Minähän sen sulan nostinkin ja vein isälle. Kyllä minä sen linnun vielä löydän!” Ja hän vaelsi vaeltamistaan.

Joki laski siniseen mereen, joen rannalla oli palmumaja, ja majassa asui vanha vaimo.

”Kuka sinä olet?” vaimo kysyi.

”Msivanda.”

”Minne olet menossa?”

”Olen ollut matkalla niin kauan etten enää tiedä minne menen enkä mistä tulen”, poika vastasi.

Vanha vaimo tiesi kaiken.

”Teitä oli seitsemän”, hän sanoi, ”ja te läksitte etsimään lintua jolla on sinivihreäkullanhoitoiset sulat. Veljesi kyllästyivät. He pysähtyivät ky-

liin ja kaupunkeihin. Mutta sinä et kyllästynyt. Sinä tahdot tuottaa isällesi iloa. Ja siksi minä autan sinua. Se sinun sinivihreäkullanhohtoinen lintusi on vankina julmalla sulttaanilla, jolla on hirmuisesti sotilaita. Mutta voit silti yrittää hakea sen. Sinun on vain oltava viisas ja varovainen. Paina mieleesi – kun sotilaat mutisevat: 'Lyökää hänet – sitokaa hänet', niin he nukkuvat. Mutta jos he ovat hiljaa eikä kuulu mitään ääntä silloin he valvovat valmiina tarttumaan sinuun."

"Selvä on. Panen mieleeni." Msivanda kiitti ja jatkoi kulkuaan.

Kun hän tuli julman sulttaanin palatsiin, sotilaat nukkuivat, sillä Msivanda kuuli miten he mutisivat unissaan "Lyökää hänet – sitokaa hänet".

Hänen sydämensä jyskytti. Hän hiipi häkin luo ja tarttui lintuun.

Mutta hän ei pidellyt sitä kyllin tiukasti, ja niin se pääsi läiskyttämään siipiään.

Sotilaat heräsivät. He sitoivat Msivandan köysiin ja veivät hänet valtiaan luo.

"Kuinka sinä julkeat astua minun valtakuntaani? Ja mitä aioit tehdä linnulla?" sulttaani karjui vihoissaan.

"Tuottaa isälleni iloa", Msivanda vastasi.

"Vai niin? No jos tahdot linnun, tuo minulle ensin ukkosenmiekkä! Vasta sitten saat pitää linnun hyvänäsi."

"Ukkosenmiekkä? Missä se on?"

"Ei aavistustakaan. Mene etsimään!" sulttaani vaati. Ja niin Msivanda läksi ukkosenmiekkää etsimään.

Joki laskee siniseen mereen, joen rannalla on kylä, ja kylän perukoilla hän taas kohtasi kaikentietäjä-naisen.

"Eikö sinua yhtään pelota, Msivanda? Sotahullu sulttaani on anastanut ukkosenmiekan, ja jos se kilahtaa, sinun on kuoltava", sanoi vanha vaimo.

"Olen oikein varovainen niin ettei se putoa huotrasta", Msivanda vastasi, kiitti ja lähti.

Kohta hän saapuikin toisen sulttaanin palatsiin.

"Lyökää hänet, sitokaa hänet", mutisivat sotilaat täälläkin. Ja siitä Msivanda tiesi että he nukkuivat. Ja hän hiipi rohkeasti eteenpäin. Mutta hänen kätensä vapisivat, ja miekkä luiskahti huotrasta. Kuului ukkosenkaltainen kalina ja räiske.

Sotilaat heräsivät, tarttuivat Msivandaan ja raahasivat hänet sulttaanin eteen. Tämä mylvi: "Kuinka julkeat astua valtakuntaani? Ja mitä aioit tehdä ukkosenmiekkällä?"

"Toinen sulttaani vaatii sitä minulta."

"Miksi?"

"Koska minä löysin sinivihreäkullanhohtoisen linnun hänen hallustaan."

”Mitä sinä linnulla?”

”Tahdoin ilahduttaa isääni.”

”Vai niin? Jos tähdot miekan, niin hanki ensin minulle seitsenkertaisesti kumahtava rumpu.”

”Ilomielin. Missä se on?”

”Ei aavistustakaan. Mene etsimään!” sulttaani vaati.

Ja Msivanda jatkoi vaellustaan löytääkseen seitsenkertaisesti kumahtavan rummun.

Joki laskee siniseen mereen, joen rannalla on kaupunki, ja kaupungin perukoilla hän tapasi taas kaikkientietäjä-naisen.

”Voi Msivanda, Msivanda! Entisiäkin mahtavampi sulttaani on ryövännyt seitsenkertaisesti kumahtavan rummun. Hän varmaan tappaa sinut.”

”Jos saan pitää henkeni, saan pitää rummunkin”, Msivanda vastasi.

”Yritä sitten. Varo vain koskemasta rummun kalvoa, ettei se kumahda ja herätä sotilaita.”

”Hyvä on. Varon kyllä.” Msivanda kiitti ja matkasi kolmannen sulttaanin palatsiin, joka sijaitsi meren rannalla kaupungissa.

Kun hän tuli perille, sotilaat olivat unessa, sillä he mutisivat: ”Lyökää hänet, sitokaa hänet.”

Msivanda hiipi saliin jossa rumpu riippui. Varovasti hän otti sen seinältä. Mutta hän ei muistanutkaan tarttua rumpuun sen kehyksestä, ja rumpu kumahti. Seitsenkertaisesti. Ja sotilaat tarttuivat häneen. ”Kuinka sinä julkeat astua minun valtakuntaani? Kuka sinut on lähettänyt rumpua hakemaan?” sulttaani raivosi.

”Muuan toinen sulttaani”.

”Miksi?”

”Koska aion ottaa hänen ukkosenmiekkansa.”

”Mitä sinä sillä ukkosenmiekkalla?”

”Muuan kolmas sulttaani vaati sitä minulta.”

”Miksi ihmeessä?”

”Koska minä löysin sinivihreäkullanhohtoisen linnun hänen luotaan.”

”Mitä sinä linnulla?”

”Tahdoin ilahduttaa isääni.”

”Vai niin”, sanoi sulttaani viekkaasti. ”Kyllä sinä rummun saat – jos tuot minulle Sanabun, auringon ja kuun tyttären.”

”Sanabun? Missä hän on?”

”Ei aavistustakaan! Meren takana. Kaikkein rikkaimman sulttaanin kultaisessa palatsissa.”

Ja Msivanda nousi laivaan ja lähti etsimään auringon ja kuun tytärtä. Hän purjehti saarelta toiselle. Kalasti ja sukelsi helmiä. Kunnes hän näki meren takana hämmöttävän maan. Siellä hän laski maihin, otti muutamia helmiä ja meni sataman basaariin näyttämään niitä naisille. Eipä aikaakaan kun sulttaanin orjat kuljettivat kantotuolissa ohitse Sanabua, auringon ja kuun tytärtä.

”Onko sinulla enemmänkin näitä kalleuksia?” tyttö kysyi.

Msivanda nyökkäsi. ”Laivassani.”

Sanabu osti kaikki Msivandan helmet. Sitten sulttaanin miehet veivät hänet takaisin kultaiseen palatsiin.

Hänellä oli siellä ystävätär, tyttö jonka sulttaani oli ostanut ja vanginnut yhdessä hänen kanssaan. Ja Sanabu puhui tytölle näin:

”Sinä tiedät miten ankarasti minua vartioidaan. Ole kiltti ja anna minulle omat vaatteesi, niin että pääsen pois kultaisesta palatsista ja voin mennä Msivandan luo laivaan.”

”Minkä Msivandan?”

”Erään nuorukaisen tuolta basaarista. Hän on minulle mieleen kuin auringo ja kuu, omat vanhempani.”

Niin ystävätär antoi vaatteensa Sanabulle.

Ja Msivanda tunsi hänet palvelijattarenkin vaatteissa. Hän ravisti kaikki helmensä tytön eteen, nosti purjeet ja purjehti pois.

Kun hän kertoi Sanabulle tarinansa, tyttö ei suuttunut, mutta säikähti kyllä.

Mutta vielä enemmän säikähti se sulttaani joka oli lähettänyt Msivandan meren yli Sanabua hakemaan.

”Totisesti, se mies tuo auringon ja kuun tyttären. Hän on varmasti hirmuisen mahtava!” Ja sulttaani heittäytyi maahan.

”Msivanda, minä olen sinun palvelijasi ikäni kaiken. Ota vain Sanabu ja seitsenkertaisesti kumahtava rumpu. Ja ota lisäksi niin monta hevosta, kamelia ja nautaa kuin tarvitset, ja voi hyvin!” hän sanoi pelosta vavisten.

Niin Msivanda jatkoi kulkuaan, kunnes saapui sen sulttaanin luo joka oli lähettänyt hänet rumpua hakemaan. Tämä kykeni peloltaan tuskin puhumaan kun näki Msivandan tulevan. Hänkin heittäytyi kontalleen ja änkytti: ”Maanmahtava nuorukainen, pidä vain rumpusi ja ota miekka myös. Ota vielä niin monta hevosta ja kamelia kuin tarvitset, ja voi hyvin!”

Ja Msivanda jatkoi matkaansa sen sulttaanin luo joka oli lähettänyt hänet miekkaa hakemaan. Tämä piehtaroi hänen edessään tomussa, täräsi ja aneli: ”Anna anteeksi etten tiennyt miten kaikkivoipa sinä olet. Pidä miekka. Ota lintu myös. Tottahan sinä jo tiesitkin että se on ihmelintu, joka antaa sinulle riisiä ja kultaa milloin ja miten paljon tahdot.”

Ja Msivandan matka jatkui. Mukana hänellä oli auringon ja kuun tytär, seitsenkertaisesti kumahtava rumpu, ukkosenmieikka, sinivihreäkullanhohtoinen lintu ja kaikki ne eläimet jotka hänelle oli lahjoitettu. Oli kulunut vuosikausia. Kun hän tuli paikkaan, jonne toiseksi nuorin veli oli pysähtynyt, hän meni tämän luo ja sanoi: ”Tule kotiin, rakas veli. Minä löysin sen linnun.”

Veli näki miten rikas pikkuveljestä oli tullut ja lähti heti hänen kanssaan kotiin.

Niin he hakivat jokaisen veljen vuoron perään ja ratsastivat viimein kaikki yhdessä kotia kohti.

Kahden päivämatkan päässä kotikylästä he pysähtyivät vielä kerran kaivon luo, pystyttivät leirin ja lepäsivät.

”Eikö ole synty ja häpeä että juuri Msivanda, kuopus, löysi linnun ja sai lisäksi omakseen Sanabun, auringon ja kuun tyttären, seitsenkertaisesti kumahtavan rummun ja ukkosenmiekan? Kotiväkihän pilkkaa meidät hengiltä. Parempi kun palaamme ilman häntä”, vanhin veli supatti salaa toisille; ja koska he kaikki kadehtivat nuorimmaisen onnea, he tekivät vanhimman tahdon mukaan.

Kun Msivanda sitten kerran kumartui kaivon ylle, he työnsivät hänet sinne.

Isä iloitsi poikien paluusta ja sinivihreäkullanhohtoisesta linnusta. Mutta hän murehti kovin nuorimmaista, Msivandaa. Ja Sanabu, auringon ja kuun tytär, itki itkemistään yötä päivää. Hän ei voinut unohtaa Msivandaa.

”Minä otan hänet vaimokseni”, sanoi esikoinen isälleen ja pyysi häntä valmistamaan hääjuhlia.

Ja sillä aikaa kun he ostelivat palmuviiniä, teurastivat kanoja ja vuohia, Msivanda virui kaivon pohjassa. Mutta hän eli vielä, sillä oli kuiva kausi ja kaivossa oli vähän vettä.

Eräänä päivänä tuli kaivolle paimen elikoitaan juottamaan. Kun hän las-
ki ämpärinsä kaivoon, Msivanda tarttui siihen viimeisillä voimillaan.

Paimen oli vahva mies. Hän kiskoi nuorukaisen ylös.

”Etkös sinä olekin se Msivanda joka lähti etsimään sinivihreäkullanhohtoista lintua?” hän kysyi hämmästyneenä. ”Miten sinä kaivoon olet joutunut?”

”Veljeni työnsivät minut sinne.”

”Huonoja veljiäpä sitten ovatkin.”

Paimen vei Msivandan majaansa, hoiti hänet terveeksi ja saatteli hänet kotiin.

Siellä oli häätanssi juuri alkamassa.

Kuu kumotti banaaniviljelmän yllä. Kirjavat juhlaiviitat liehuivat. Tanssijoiden jalat tömistivät.

Hilpeän metelin seastakin Msivanda erotti Sanabun itkun. Ja hän astui ripeästi piirin keskelle.

”Msivanda, minun poikani!” isä huudahti.

Sanabu itki ja nauroi, mutta veljet säikähtivät kuollakseen. He jähmettyivät tuijottamaan.

Häärummut ja kurpitsaräikätkin vaikenivat, kun Msivanda korotti äänensä ja kertoi miten kaikki oli tapahtunut.

"Hän valehtelee!" huusivat veljet röyhkeästi.

"Eipäs. Te valehtelette", sanoi Sanabu. Ja Msivanda pyysi että ihmekalut tuotaisiin paikalle.

Niin tehtiinkin.

"Miten tämä rumpu on tänne tultuaan kumahdellut?" Msivanda kysyi.

"Ei yhtä ainutta kertaa", vastattiin.

"Kuulkaa siis." Hän kumautti sitä, ja kaikki kuulivat hämmästykseen seitsenkertaisen kajahduksen.

"Entä sitten miekka. Miten se on äännellyt?"

"Ei mitenkään."

Msivanda veti miekan huotrasta, ja se jylisi ja rätisi kuin ukkosenjyrähdys.

"Entä mitä lintu on sinulle tähän mennessä lahjoittanut?" Msivanda kysyi isältään.

"Ei mitään. Antaako se jotain lahjojakin?"

"Niin paljon kuin vain haluat."

Ja Msivanda käski sinivihreäkullanhohtoista lintua: "Anna riisiä, anna kultaa!"

Ja niitä tuli ruukut täyteen.

"Msivanda, kallis poikani, sinä yksin olet hankkinut tuon kaiken", isä sanoi liikuttuneena. Ja hänen silmänsä leimusivat vihaa ja halveksuntaa, kun hän kääntyi kiittämättömiä veljiä kohti: "Ette te enää ole minun poikiani. Menkää pois! En tahdo nähdä teitä enää koskaan."

Msivandasta tuli päällikkö. Hän eli kauan onnellisena isänsä talossa yhdessä Sanabun, auringon ja kuun tyttären kanssa. Ja kaikki ihmiset kunnioittivat häntä ja antoivat hänelle nimen "Isänsä ilo".