

Riston valinnat draamaprosessissa
Eettisen kasvun tukeminen varhaiskasvatuksessa

Molla Walamies

Draamapedagogiikan
syventävän tason tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Draamapedagogiikan yksikkö
Syksy 2001

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Draamakasvatuksen yksikkö
(draamapedagogiikan syventävän tason tutkielma-lausunto)

Kasvatustieteiden tiedekunnan määrääminä tarkastajina esitämme seuraavan lausunnon:

**Molla Walamies: Riston valinnat draamaprosessissa
Eettisen kasvun tukeminen varhaiskasvatuksessa**

1. Tutkimusaihe, tutkimustehtävän hahmottaminen

Molla Walamies on toimintatutkimuksellisen tapaustutkimuksen muodossa tarkastellut draaman mahdollisuuksia lapsen eettisen kasvun tukemisessa. Tutkimusaihe on draamakasvatuksen näkökulmasta kiinnostava ja tutkimustehtävä erittäin tärkeä, sillä se kohdistuu vähän tutkittuun aiheeseen. Voidaan katsoa, että tutkielma on merkittävä lisäys myös kansainväliselle draamakasvatusta ja eettistä kasvatusta päiväkodissa koskevalle tutkimukselle.

Työssä etsitään uusia keinoja lasten eettisen kasvatuksen tukemiseen. Tutkija perustelee tutkimusaihetta perusteellisesti ja kauttaaltaan työstä välittyy tekijän omakohtainen pohdinta ja syvälinen paneutuminen aiheeseen. Tätä myös otsikointi tukee herättäen lukijassa odotuksia ja mielikuvia.

2. Teoreettinen tausta, viitekehys

Piagetin, Kohlbergin ja Gilliganin moraalikehityksen teorit on valittu eräänlaiseksi tutkimuksen merikortiksi. Kirjoittaja on huomauttanut, että nämä teorit ovat kiistanalaisia ja niitä on kritisoitu; kritiikistä huolimatta ne ovat yhä keskeisimmät psykologian näkökulmasta esitetyt teorit. Walamies ei tarkenna kritiikin perusteluja eikä tarkemmin pohdi esimerkiksi sitä, missä määrin moraalipäätelmät ovat tilannesidonnaisia, lasten/aikuisten spontaaneja selviytymiskeinoja arjessa.

Luvussa 4 on selkeä rakenne ja siinä tarkastellaan vanhempien ja kasvattajien roolia eettisessä kasvatuksessa kiinnostavasti ja perusteellisesti. Luvussa 5 kirjoittaja on kyennyt kokoamaan ja tiivistämään draaman oleelliset piirteet päiväkodin toimintaa ajatellen: dialogisuus, tarina kehystenä, prosessin ohjaus. Kirjoittajalla on erittäin hyvä ymmärrys ja tietoisuus draaman laadullisista piirteistä sekä keskeisestä draamatutkimuskirjallisuudesta.

Kokonaisuutena teoreettinen viitekehys johdattelee hyvin tutkimustehtäviin; esitystapa ilmentää hyvää ilmiön tuntemusta ja hallintaa. Tutkijan omat ajatukset ovat kiitettävästi luettavissa. On kuitenkin huomautettava, että jonkun verran työssä on käytetty toisen käden lähteitä.

3. Tutkimustehtävät, tutkimusongelmat ja tutkimusmenetelmä

Tutkimuksen tavoitteet kuvataan hyvin ja tutkimusongelmat rajataan selkeästi. Tutkimusongelmat nousevat loogisesti teoriataustasta.

Tutkimus on määritelty fenomenologis-hermeneuttiseksi. Työssä on sekä kuvaavat fenomenologiset osuudet että hermeneuttiset tulkinnalliset osuudet. Tutkimuksen valmistelut, toteutus ja analyysit on kuvattu seikkaperäisesti. Kuvauksen perusteella saa kuvan huolellisesti valmistellusta ja toteutetusta aineiston keruusta.

4. Tutkimustulokset, tulkinta ja pohdinta

Tapaustutkimussubjekti on Risto, jonka toimintaa analysoidaan ryhmätilanteessa ja kuvitteellisessa dilemmitilanteessa. Riston kommentit on sijoitettu Kohlbergin ja Gilliganin luokitukseen hänen moraalikäsitystensä arvioimiseksi. Riston valinnat esitetään tiiviisti ja havainnollisesti kuviossa 3. Tulosa jää sivumääräisesti suhteellisen suppeaksi, mutta se vastaa hyvin asetettuihin tutkimusongelmiin.

Keskeisiä tuloksia pohditaan teoriataustaa vasten tutkielman viimeisessä luvussa. Tulkinnat ja johtopäätökset ovat kypsän tutkivan opettajan pohdintaa. Diskussio on kysymyksiä herättelevä ja ilmentää tekijää parhaimmillaan. Lukijalle tulee selväksi, että teema on tutkijalle omakohtaisesti merkityksellinen. Mukana on draaman sovellettavuuden pohdintaa, jossa tutkija osoittaa sopivaa kriittisyyttä. Tämä pohdinta myös osoittaa, miten tärkeää on että kasvattajat refleктоivat omia lähtökohtiaan.

Tutkimusaiheen valinta ja toteutustapa osoittaa tekijän rohkeutta tarttua vaikeisiin aiheisiin. Kirjoittajan syvä pohdinta heijastuu lukijalle läpi koko työn, myös esitystapa ja osuvasti valikoidut otsakkeet tukevat toisiaan. Ehdotamme arvosanaksi **eximia cum laude approbatur**.

Jyväskylässä 21.11.2001



Anna Østern
draamapedagogiikan professori



Helena Rasku-Puttonen
kasvatuspsykologian professori

TIIVISTELMÄ. Walamies, M. Riston valinnat draamaprosessissa. Eettisen kasvun tukeminen varhaiskasvatuksessa. Draamapedagogiikan syventävän tason tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Draamapedagogiikan yksikkö. Syksy 2001. 84 sivua + liitteet.

Tässä hermeneuttis-fenomenologisessa toimintatutkimuksellisessa tapaustutkimuksessa tarkastellaan draaman mahdollisuuksia lapsen eettisen kasvun tukemisessa. Eräässä päiväkodissa toteutettiin tarinan ympärille rakennettu, noin kaksi kuukautta kestänyt draamaprosessi, jonka tavoitteena oli nostaa eettinen kasvatus tietoisesta tarkastelusta ja toiminnan tasolle. Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan yhden prosessiin osallistuneen lapsen, Riston, toimintaa ryhmätilanteissa: hänen sitoutumistaan ohjaajan asettamiin sääntöihin, hänen suhtautumistaan ryhmään ja sen jäseniin sekä yhteisiin sopimuksiin ja ratkaisuihin kuvitteellisissa draamatilanteissa suhteutettuna Lawrence Kohlbergin ja Carol Gilliganin ajatuksiin oikeudenmukaisuudesta ja huolenpidosta. Tavoitteena oli tarkastella, miten draama soveltuu eettisten dilemmojen tutkimiseen 4-7-vuotiaiden lasten kanssa. Koska tutkimus on osa laajempaa kokonaisuutta ja koska tutkimusongelman fokusointi tapahtui vasta draamaprosessin jälkeen, aineistonkeruuvaiheessa pyrittiin tallentamaan mahdollisimman paljon materiaalia. Tässä tutkimuksessa on analysoitu pääasiassa draamatuokioiden videotallenteiden pohjalta kirjoitettuja kuvauksia Riston toiminnasta. Niiden lisäksi päätelmien taustalla ovat päiväkodin aikuisten ja lasten haastattelusta sekä tutkijapäiväkirjasta nousseet ajatukset. Tutkimuksen tuloksena voidaan pitää sitä, että draama osoittautui erääksi keinoksi, jonka avulla voidaan varsin abstrakteja ja ristiriitaisia eettisiä kysymyksiä käsitellä pientenkin lasten kanssa. Tämän tutkimuksen perusteella draama soveltuu erinomaisesti erääksi tavaksi saada päiväkodin eettiselle kasvatukselle muoto ja rakenne, jossa voidaan edetä tavoitteellisesti ja jota voidaan tarkastella tietoisesti ja lapsen kehitystä seuraten.

Asiasanat: draamapedagogiikka, varhaiskasvatus, etiikka, moraali, moraalinkehitys

SISÄLLYS

1	MERELLE MENEVÄN MIELI	5
2	AAVA ULAPPA	10
3	MERIKORTTI	13
4	LAIVANRAKENTAJAT	19
	4.1 Suomalaisen kasvatus- ja koulutusjärjestelmän eettinen perusta	19
	4.2 Vanhemmat kasvattajina	22
	4.3 Rooliperustaiset kasvatussuhteet	23
	4.4 Kasvattajan ammattietiikka	25
	4.5 Dialogisuus eettisessä kasvatuksessa	26
5	PURJEET	28
	5.1 Esiymmärryksen draaman mahdollisuuksista eettisen kasvun tukena	28
	5.2 Dialogisuus draamapedagogiikassa	31
	5.3 Draamaprosessi muodon antajana	33
	5.4 Tarina draamaprosessin tukena	35
	5.5 Draamaprosessi päiväkodissa	36
6	KAUKOPUTKI	38

7	MERELLÄ	40
	7.1 Lähestymistapa ja tutkimusote	41
	7.2 Tutkimuksen kohde	45
	7.3 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen luotettavuus	53
8	SIJAINNIN MÄÄRITTÄMINEN	59
	8.1 Riston toiminta ryhmätilanteissa	59
	8.2 Riston toiminta kuvitteellisissa dilemmatilanteissa	63
	8.3 Päätelmiä Riston eettisestä ajattelusta	65
9	UUSI KURSSI	70
	LÄHTEET	79
	LIITTEET	85
	Liite 1: Alkutarina (pre-teksti)	85
	Liite 2: Tutkimuksen aikataulu	87
	Liite 3: Draamaprosessin pohjalta kirjoitettu teksti	88
	Liite 4: Tuokiosuunnitelma (esimerkki)	94
	Liite 5: Otteita Outin ja lasten välisestä keskustelusta	95

1 MERELLE MENEVÄN MIELI

Tässä tutkielmassa kuvailen ja tarkastelen esikoululaisen Riston ja draamaprosessia ohjanneiden lastentarhanopettajan sekä lastenhoitajan välistä kasvatussuhdetta päiväkodissa toteutetun draamaprosessin kautta. Leikissä ja draamassa voi herkkä ja taitava aikuinen päästä lapsia erityisen lähelle ja saada tietoa tai ainakin aavistuksia heidän syvemmästä ajattelustaan (Lehtinen & Walamies, 1998). Tämän tutkimuksen avulla pureudun tarkastelemaan, millaisia ratkaisuja Risto teki eettisiä dilemmoja sisältävässä draamaprosessissa ja mitä niiden pohjalta voisi päätellä hänen eettisestä ajattelustaan. Työ on osa laajempaa eettisen kasvatuksen kokonaisuutta, jossa käsittelen päiväkodin tehtävää ja mahdollisuuksia eettisen kasvun tukemisessa.

Eräässä keskisuomalaisessa päiväkodissa toteutettiin tarinan ympärille rakennettu draamaprosessi, jonka tavoitteena oli nostaa eettinen kasvatus päiväkodin arkipäivään tietoisien ja tavoitteellisten tarkastelun ja toiminnan tasolle. Tutkimus on toimintatutkimuksellinen tapaustutkimus, jonka tavoitteena on yhtäältä kehittää päiväkodin kasvatustilanteesta keskustelua ja sen myötä kasvatuskäytäntöjä ja toisaalta kehittää varhaiskasvatukseen ja esi- ja alkuopetukseen soveltuvia draamapedagogisia lähestymis- ja toimintatapoja sekä ohjaajien henkilökohtaisia draamaohjaustaitoja. Marjatta Kalliala (1999) on väitöskirjassaan Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä todennut suomalaisissa ja muissa pohjoismaisissa päiväkodeissa toimivien aikuisten huolen lasten leikkitaitojen kapeutumisesta, mutta myös heidän vähäisen puuttumisensa tilanteen muuttamiseksi. Tutkimuksen draamaprosessilla, jossa aikuiset rakensivat leikkiä yhdessä lasten kanssa, toivoakseni voitiin rikastaa ja tukea myös lasten leikkitaitoja ja sen kautta heidän ajatteluaan (vrt. Vygotsky 1976). Toivon tutkimusraportin kannustavan muitakin päiväkodeja vastaavanlaiseen toimintaan.

Tutkimusta voidaan luonnehtia fenomenologis-hermeneuttiseksi, ja pyrin sen avulla ymmärtämään entistä paremmin lapsen eettisen ajattelun kehittymistä ja aikuisen mahdollisuutta olla sen tukena. Empiirisen vaiheen sijoituessa päiväkodin

arkiympäristöön tutkimusotetta voidaan sanoa naturalistiseksi ja etnografiseksikin. Tutkimus asettuu tiiviisti kasvatuksen etiikan pohtimisen ympärille. Millainen kasvatusta on eettistä? Miten kasvattaa eettisesti? Milloin opettajan toiminta on eettistä ja milloin ei? Miten lapsi kasvaa ja etenee eettisessä ajattelussaan? Näitä kysymyksiä käsitelimme rakentaessamme kolmen aikuisen ja lapsiryhmän kanssa tarinaa jäniksenpoika Tilkusta, joka joutui tekemään monenlaisia eettisiä päätöksiä yksin tai toverinsa Takku-leijonan kanssa eikä ollut ketään aikuista, kuka olisi heitä neuvonut.

Tutkimusmenetelmät olivat tyypillisiä kvalitatiiviselle tutkimukselle: draamaprosessi videoitiin, ohjaajia ja lapsia haastateltiin, ohjaajat pitivät draamapäiväkirjaa ja koko prosessin ajan kävin ohjaajien kanssa tuokioiden jälkeisiä reflektioita keskustelua, joista pidin tutkijapäiväkirjaa. Tässä tutkimuksessa olen analysoinut draamatuokioilla esiintyneitä eettisiä dilemmoja keskittyen yhden lapsen, Riston, toimintaan ja ratkaisuihin. Tutkimuksen luotettavuus ja validiteetti perustuvat kyllin tarkkaan kuvaukseen tapahtumien kulusta. Draamaprosessin ohjaajat ovat tarkistanneet videonauhoituksia kuvailevien tekstien tulkinnan.

Kasvattajan ensisijaisena tavoitteena näen hyvän elämän tavoittelun: sen hyvän elämän, joka toteutuu kasvattajan ja lapsen välillä tässä ja nyt ja sen, jota kohti kasvattaja johdattaa lasta. Veli-Matti Värri (2000, 23) puhuu projektiivisestä ja teleologisesta kasvatuksesta. Kasvatuksen projektiivisuudella hän tarkoittaa nykyisyydessä toteutuvaa kasvatettavan hyvää kohtelua ja hänen kykyjensä ja ominaisuuksiensa edistämistä. Kasvatuksen teleologisuudella hän tarkoittaa johonkin toivottavaan ja saavuttamiseen arvoiseen pyrkimistä.

Toisena kasvatuksen tavoitteena näen itseyden ideaalin toteutumisen kasvatuksessa. Värri (2000, 24) esittää kysymyksen: "Mitä voisi olla joksikin muuksi kuin itseksi kasvattaminen; millä oikeudella ihmistä saa kasvattaa joksikin muuksi kuin itseksensä?" Näihin kahteen tavoitteeseen kiteytyvät ne epämääräiset ja ajautuvat ajatukset, jotka ovat ajaneet minua eteen päin suunnittelemaan ja työskentelemään ensin draamaprosessin luomisessa ja myöhemmin analysoimaan sen tapahtumia. Lähdimme tavoittelemaan hyvää elämää lasten kanssa tässä ja nyt suunnaten ajatuksemme siihen hyvään elämään,

jota vastuullemme uskotut lapset tulevat aikanaan elämään. Saatoimme heitä kappaleen matkaa kasvussa omaksi itsekseen. Tutkimme heidän kanssaan yhdessä hyvän elämän ehtoja.

Mielessäni oli - tutkimuksen alkuvaiheessa suurelta osin tiedostamattomana, mutta tutkimusprosessin aikana jatkuvasti selkeämmin esille nousevana - ihanne kasvatuksen dialogisuudesta. Molemmat, sekä kasvattaja että kasvatettava joutuvat päivittäin ratkaisemaan uusia ja erilaisia eettisiä ongelmia. Ajatteluni mukaan niihin ei ole olemassa valmiita ratkaisuja, vaan jokainen tilanne vaatii oman käsittelynsä. Mielestäni ihanteellisessa kasvatustilanteessa aikuinen ja lapsi käyvät keskenään dialogia eettisen ongelman ympärillä ja löytävät ongelmaan ratkaisun, joka tyydyttää molempia sillä hetkellä.

Tutkimusta suunnitellessani minua kiehtoi ajatus luoda lapsiryhmälle kuvitteellinen maailma, jossa draaman keinoin edetään tilanteisiin, joissa lapset ja ohjaaja joutuisivat ratkaisemaan erilaisia moraalidilemmoja - tilanteita, joissa ei ollut vain yhtä oikeaa ratkaisua ja joita voitaisiin mahdollisesti tutkia yhdessä lasten ja aikuisten kesken jälkeen päin. Minua kiinnosti eritoten lasten tapa ratkaista näitä tilanteita. Sain yhteistyökumppanikseni päiväkodin, jonka koko henkilökunta sitoutui toimimaan parin kuukauden mittaisen draamaprosessin onnistumiseksi ja jonka lastentarhanopettaja sekä lastenhoitaja ottivat suunnittelu- ja ohjausvastuun. Itse olin tiiviisti mukana suunnittelutyössä, arviointikeskusteluissa sekä videoimassa prosessia.

Draama on luonteeltaan dialogista. Toteutuneessa prosessissa dialogisuus syveni kuvitteellisissa tilanteissa, joissa ohjaaja määritteli ajan, paikan, henkilöt ja päämäärän, mutta tapahtumien kulkuun vaikuttivat sekä ohjaaja että lapset rooleissaan. Tutkimuksen edetessä kiinnostaviksi tarkastelun kohteiksi nousivat myös ne eettiset dilemmat, joihin ohjaajat törmäsivät suunnitellessaan lapsille kuvitteellisia tilanteita ja ne dilemmat, jotka syntyivät draaman sisällä ohjaajan sen hetkisistä ratkaisuista. Niitä vain sivuan tässä raportissa.

Luottamukseni lasten kykyyn käsitellä eettisiä kysymyksiä ja toimia moraalisesti korkealla tasolla on monivuotisen varhaiskasvattajakokemukseni perusteella suurempi kuin esimerkiksi Lawrence Kohlbergilla (1984), jonka mukaan lapset varhaisvuosinaan olisivat moraalikehityksessään vielä itsekeskeisessä, oman edun tavoittelun vaiheessa.

Aikaisempien kokemusteni mukaan lapset ovat hyvinkin varhain helliä ja huolehtivia toisiaan kohtaan ja pystyvät ottamaan toisia huomioon. Luottamukseni lapsen käsitteellisen ajattelun taitoon on myös suurempi kuin esimerkiksi Jean Piaget'lla, jonka mukaan lapsi pystyisi vasta myöhemmin kouluiässä abstraktiin ajatteluun.

Luettavuuden vuoksi päädyin raportin rakenteessa perinteiseen muotoon, jossa tämän johdantoluvun *Merelle menevän mieli* jälkeen luvussa *Aava ulappa* käsitelen etiikan ja moraalin käsitteitä. Luvussa *Merikortti* esittelen Jean Piaget'n, Laurence Kohlbergin sekä Carol Gilliganin ajatuksia moraalin kehittymisestä, luvussa *Laivanrakentajat* hahmottelen lapsen eettisen kasvuympäristön rakentumista ja luvussa *Purjeet* pohdin draaman olemusta ja mahdollisuuksia eettisen kasvatuksen näkökulmasta. Luvussa *Kaukoputki* esittelen tutkimustehtävän, jonka fokusoin Riston tekemiin eettisiin ratkaisuihin draamaprosessissa. Luvussa *Merellä* määrittelen tutkimuksen metodologisia valintoja ja kuvailen tutkimuksen toteutusta. Luvussa *Sijainnin määrittäminen* tarkastelen Riston eettisiä valintoja draamaprosessissa suhteutettuina Kohlbergin ja Gilliganin ajatuksiin moraalin kehittymisestä. Viimeisessä luvussa *Uusi kurssi* pohdin draaman mahdollisuuksia eettisen kasvatuksen tukemisessa tutkimuksessa esille tulleiden huomioiden pohjalta. Tämä järjestys ei tee oikeutta todellisuudelle, joka kietoutui ajatusten ja toiminnan monisäikeisenä punoksena ja kiertyy tätäkin raportoidessa yhä tiukemmaksi köydeksi, jossa yksittäiset säikeet häviävät köyden kierteisiin, mutta joka kiertyessään lujenee entisestään.

Menon sanoo Sokrateelle: "Miten sinä muka aiot tutkia sellaista, mistä et edes tiedä mitä se on? Millaista tavoittelet, kun etsit sellaista, mitä et tunne? Ja jos löydät sen, mistä tunnistat siksi, mistä et mitään tiedä?" (Platon, 1978.) Menonin paradoksina tunnettu lainaus on pilari, josta otan tukea, kun tutkimisen vaikeus minua kuljettaa ja koettelee. Olen niin suuren kysymyksen äärellä tutkiessani kasvatuksen etiikkaa - eettistä kasvatusta, että sen suuruus ja vaikeus tarttua siihen miltei mykistää ja halvaannuttaa

minut. Siitä huolimatta en voi sitä kysymystä väistää, mikäli aion edetä valitsemallani tiellä - tutkia kasvatusta. Olen valinnut kysymyksen, johon ei ole vielä löydetty vastausta. Ei minunkaan sitä tarvitse löytää. Ihmetellä voin ja kertoa mitä olen nähnyt. Voin yrittää ymmärtää.

2 AAVA ULAPPA

Varhaiskasvattajalta odotetaan lapsia kohtaan vilpittömää kiintymystä ja kiinnostusta sekä eettistä asennoitumista kasvatus- ja opetustyöhön ja häneltä odotetaan päivittäin eettisiä ratkaisuja. Niin varhaiskasvatuksen kuin koulunkin tarjoaman opetuksen eettistä sisältöä kunakin aikana ohjaavat sille määritetyt tavoitteet, mutta niiden todellistamisessa ovat avainasemassa kunkin työntekijän omat käsitykset ja arvostukset. Koska kaikkea kasvatusta ohjaavat normatiiviset ja filosofiset käsitykset ihmisestä, yhteiskunnasta ja ympäröivästä maailmasta, on pienten lasten opettajien ja kasvattajien tiedostettava omat arvostuksen kohteensa. (Brotherus, Helimäki & Hytönen 1994, 101-103.)

Eettisissä pohdintoissa on päädytty kautta aikojen kysymykseen, millainen on hyvä elämä. Martti Lindqvist (1986, 36) tarkentaa: mistä voimme tunnistaa elämän hyväksi ja erottaa sen muista vaihtoehdoista; mistä löytyvät voimavarat hyvän puolustamiseen ja edistämiseen; millaisia pelisääntöjä ja välineitä tarvitaan hyvän elämän rakentamiseksi. Kun ollaan tekemisissä lasten kanssa, jotka eivät osaa täysivaltaisesti valvoa oikeuksiaan, eettisten kysymysten merkitys korostuu.

Etiikkaa, hyvän ja pahan olemusta on pohdittu antiikin ajoista asti, jolloin Sokrates suuntasi filosofisen ajattelun maailmankaikkeuden syntyisestä ihmiseen ja ihmisen elämisen tapoihin (Hela 1955, 9). Filosofiana tieteenä voidaan tarkastella teoreettisen filosofian ja praktisen filosofian näkökulmista. Praktisen filosofian sisällä voidaan nähdä *arvoteoria* eli *aksiologia*, joka käsittää teorioita arvon käsitteistä ja arvojen luonteesta kuten hyvän ja pahan käsitteet sekä *etiikka*, joka käsittää teorioita hyvästä elämästä ja ihmisen oikeasta toiminnasta ja joka tutkii ja selvittää moraalialueita. (Hirsjärvi 1984, 3.) Kun opettaja tai kasvattaja pohtii sitä, missä määrin hänen tulisi välittää omia arvostuksiaan oppilailleen tai kasvatettavilleen tai sitä, onko hänellä siihen oikeuttakaan vai peräti velvollisuus, hän käsittelee *kasvatustilafilosofian* keskeistä ongelmaa (Hirsjärvi 1984, 9).

Etiikan katsotaan kuuluvan filosofian osa-alueeksi ja siitä käytetään nimitystä moraalifilosofia. Sana etiikka on peräisin kreikan kielestä (éthos = tapa, luonne, luonteenlaatu; ethiká = tapoihin liittyvät asiat, etiikka) ja sana moraali latinasta (mos, monikossa mores= tapa, tottumus, käytäntö, luonne). (Räsänen 1993a, 9.)

Etiikan ja moraalin käsitteillä nähdään eroja, mutta toisaalta niitä käytetään osittain päällekkäin. Etiikka-käsitettä käytetään laajemmissa yhteyksissä kuvaamassa ihmisen reflektioivaa suhtautumista hyvään ja pahaan, jolloin pohdinta on yleistä ja teoreettista. Moraali-käsitettä käytetään käsiteltäessä käytännön ratkaisuja ja yhteiskunnassa vallitsevia käytäntöjä ja tapoja (Harva 1980, 13; Hela 1995, 11-12; Hirsjärvi 1985, 83-84; Lindqvist, 1986, 38). Käsitteet eivät ole kuitenkaan vakiintuneet ja niiden käyttämiseen näyttää vaikuttaneen luonnollisesti se, missä yhteyksissä niitä on käytetty aikaisemmin, mutta myös henkilökohtaiset mieltymykset. Tässä tutkielmassa tulen käyttämään molempia käsitteitä.

Eettiset kysymykset ovat aina lähellä käytännön jokapäiväistä elämää, koska ne tulevat esille arkipäivän teoissa. Eettisiin kysymyksiin voidaan hakea perusteluja ajattelun avulla, mutta on huolehdittava siitä, että terve järki, inhimilliset tunteet ja arkielämän kokemukset ovat kiinteästi eettisen ajattelun rakennusaineita. Eettisen ajattelun vaarana on sokea ennakkoluuloisuus ja moralismi sekä toisaalta älyllinen akrobatia. (Airaksinen 1988, 10.)

Etiikasta puhuttaessa esille nousevat käsitteet *arvo* ja *normi* eli millä on arvoa, mikä on arvokasta, mitä arvoja hyvä elämä sisältää ja toiseksi, mitä pitää tehdä ja mitä jättää tekemättä, mitä normeja tulee noudattaa toiminnassaan (Airaksinen & Kuusela 1989, 29). Yhteiskunnan lukemattomien normien noudattamista valvoo viime kädessä oikeuslaitos. Sen roolina on soveltaa moraalialueita tosiasioihin. Kun yhteiskunnassa arvioidaan nykyisiä asiatioita ja suunnitellaan tulevaisuutta, laaditaan ja asetetaan oikeusnormeilla kuten käskyillä, kielloilla, luvilla ja muilla laillisilla määrityksillä käyttäytymismalleja. (Klami 1993, 61.) Näin ollen laeilla ja asetuksilla on kiinteä yhteys etiikkaan. Niissä määritellään ero oikean ja väärän, siis pohjimmiltaan hyvän ja pahan välillä.

Varhaiskasvatuksen ja esi- ja alkuopetuksen eettisen kasvatuksen taustalla ovat ne arvot ja normit, mitkä ovat kirjattuina päivähoito- ja perusopetuslaissa sekä valtakunnallisissa esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa. Normimuodosta huolimatta niiden noudattaminen vaatii nimenomaan eettisen kasvatuksen kohdalla kasvattajalta paljon omaa ajattelua ja jatkuvaa kyseenalaistamista. Tärkeää on, että kasvattajalla on kriittinen asenne noudatettaviksi annettuja normeja kohtaan, sillä ne ovat aikaan ja kulttuuriin sidoksissa. Jokaisen sukupolven ja jokaisen yksilön on löydettävä henkilökohtainen suhde hyvään ja pahaan, oikeaan ja väärään.

3 MERIKORTTI

Moraalin kehitystä on tutkittu tämän vuosisadan alkupuolella sekä sosiologiassa että psykologiassa. Psykologiassa psykoanalyttinen teoria moraalin kehityksestä oli vallalla, kunnes Jean Piaget ja hänen jälkeensä Lawrence Kohlberg loivat omat kognitiiviset teoriansa moraalin kehityksestä. Kohlbergin teoriaa on kehitetty edelleen huolenpidon näkökulmasta (Gilligan & Attanucci 1988).

Piaget näki moraalikehityksen yleisen sosiaalisen ja kognitiivisen kehityksen osana. Hän näki oikeudenmukaisuuden moraalin perustaksi ja korosti lasten rakentavan moraalikäsitteensä omassa keskinäisessä ja tasa-arvoisessa vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa. (Piaget 1975, 105.) Piaget'n mukaan moraaliksi koostuu useista alueista kuten käsityksestä säännöistä, moraaliarvostelmien kriteereistä, valehtelusta, kyvystä asettua toisen asemaan, rangaistuskäsityksestä ja oikeudenmukaisuus- ja vastavuoroisuuskäsityksestä.

Piaget'n moraalikehitysnäkemys on kaksivaiheinen. Ensimmäisessä, *heteronomisen moraalin vaiheessa* lapsi pitää velvollisuuksia ja määräyksiä arvokkaina ja riippumattomina ihmisistä tai olosuhteista. Sääntöjen kirjaimellinen noudattaminen on moraaliarvioinnin perustana. (Piaget 1975, 107.) Toisessa, *autonomisen moraalin vaiheessa* varauksellisuus auktoriteetteja kohtaan lisääntyy, samoin kunnioitus tovereita kohtaan. Lapsi alkaa ymmärtää erilaisia näkökulmia ja vastavuoroisuuden periaatetta ihmisten välisessä toiminnassa. (Piaget 1975, 196.)

Piaget'n moraalijattelu on mielestäni ristiriidassa hänen leikkikäsitteensä kanssa. Piaget luokittelee leikin harjoitteluleikkeihin, symboli- eli mielikuvitusleikkeihin ja sääntöleikkeihin. Symbolileikkivaihe sijoittuu Piaget'n teoriassa esioperationaaliseen kauteen ennen seitsemän vuoden ikää. Sääntöleikit sijoittuvat seuraavaan vaiheeseen, konkreettisten operaatioiden kauteen, ja ovat näin ollen Piaget'n näkemyksen mukaan korkeamman kehitystason toimintaa kuin mielikuvitusleikit (Piaget, Niirasen 1995

mukaan). Sääntöleikit vaativat onnistuakseen sääntöjen ja sopimusten noudattamista. Säännöt ovat kuitenkin rajalliset ja määrittävät leikin kulun tarkkaan. Mielikuvitusleikissä, jossa on mukana enemmän kuin yksi lapsi, sopimuksia tehdään koko ajan ja niillä on olennainen merkitys leikin onnistumiselle. Etukäteen määriteltyjä tarkkoja sääntöjä mielikuvitusleikissä ei ole, vaan leikkijät kehittävät leikkiä leikkiessään. Onnistunut leikki vaatii osallistujilta monipuolisia taitoja kuunnella toista leikkijää ja hänen ehdotuksiaan. Tällainen toiminta edellyttää mielestäni Piaget'n autonomisen, siis korkeamman moraalikehitysvaiheen ominaisuuksia: lapsi alkaa ymmärtää erilaisia näkökulmia ja vastavuoroisuutta vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

Kohlbergin moraalikehitysteoria perustuu Piaget'n näkemyksiin. Siinä erotetaan yleensä kolme kehitystasoa, jotka jakautuvat kuuteen kehitysvaiheeseen:

I Prekonventionaalinen eli esikonventionaalinen (esimoraalinen) taso

1. tottelevaisuus- ja rangaistusmoraalin vaihe
2. instrumentaalisen-relativistisen moraalin vaihe

II Konventionaalisen eli sovinnaisen moraalin taso

3. Hyvä tyttö/hyväpoika -moraalin vaihe
4. Laki- ja järjestysmoraalin vaihe

III Postkonventionaalisen eli autonomisen moraalin taso

5. Sosiaalisten sopimusten ja legalistisen orientaation vaihe
6. Universaalien eettisten periaatteiden vaihe (Kohlberg 1981, 148-150; 1984, 44, 172.)

Myöhemmin Kohlberg toi esille seitsemännen tason, jolla yksilö etsii vastausta kysymyksiin maailmassa esiintyvistä epäoikeudenmukaisuudesta ja kärsimyksestä (Kroger 1989, 93).

Ensimmäisellä, *prekonventionaalisella* eli *esikonventionaalisella* (*esimoraalisella*) *tasolla* säännöt ja sosiaaliset odotukset ovat ulkokohtaisia ja yksilön käyttäytyminen on

itsekeskeistä. Tämän tason ensimmäistä vaihetta kutsutaan *tottelevaisuus- ja rangaistusmoraalin* vaiheeksi, jolloin lapsi pyrkii välttämään rangaistusta ja hän kunnioittaa auktoriteetteja. Käyttäytymisen seuraukset määräävät teon hyvyyden ja pahuuden. Toista vaihetta kutsutaan *instrumentaalis-relativistiseksi orientaatio-*vaiheeksi, jossa yksilö pyrkii tyydyttämään omia tarpeitaan ja pystyy vain satunnaisesti huomioimaan muita, vaikka toteaakin asioissa olevan myös toisen puolen.

Toisella, *konventionaalisen eli sovinnaisen moraalin tasolla* ollessaan yksilö sisäistää säännöt ja auktoriteettien odotukset. Hän pystyy moraaliarvioinneissaan ottamaan huomioon toiminnan seuraukset. Yksilö kokee ryhmän ja sen odotukset sekä tavoitteet itselleen tärkeiksi ja hänelle on tärkeää pitää ryhmässä yllä sosiaalista järjestystä ja pysyvyyttä. Tämän tason ensimmäistä vaihetta kuvataan käsitteillä *hyvä tyttö-* tai *hyvä poika -moraali*. Yksilö ponnistelee ollakseen hyvä omissa sekä toisten silmissä. Hänelle on ominaista stereotyyppisten käyttäytymismallien noudattaminen ja sopimuksista kiinnipitäminen on hänelle tärkeää. Yksilö asettuu toisen asemaan ja hän näkee yhteisön intressit tärkeämmiksi kuin omansa. Oikeaa toimintaa on auttaa ja miellyttää muita. Toista vaihetta kutsutaan *laki- ja järjestysmoraalin* vaiheeksi. Tässä vaiheessa yksilö kokee tehtäväkseen ylläpitää ryhmiä ja estää niitä hajoamasta. Hän pitää tärkeänä auktoriteettien kunnioittamista ja sosiaalisen järjestyksen säilyttämistä. Hän kokee olevansa osa suurempaa järjestelmää, jota kohtaan hän haluaa täyttää velvollisuutensa.

Kolmannella, postkonventionaalisen eli autonomisen moraalin tasolla yksilöt valitsevat toimintaansa ohjaavat arvot periaatteidensa ja omantuntonsa mukaan mukaisesti riippumatta ympäristön hyväksynnästä. Tämän tason ensimmäistä vaihetta luonnehditaan sanoilla *sosiaaliset sopimukset* ja *legalistinen orientaatio*. Tässä vaiheessa yksilön toimintaa ohjaavat arvot, jotka kunnioittavat elämän loukkaamattomuutta, ihmisten vapautta ja oikeutta. Yksilön pyrkimyksenä on saada mahdollisimman suuri hyöty mahdollisimman monille. Arvojen erilaisuuden vuoksi laaditaan sopimuksia ja lakeja, jotka sitovat ja koskevat koko yhteiskuntaa. Yksilö painottaa lakien merkitystä, mutta ymmärtää mahdolliseksi niiden muutokset. Tämän tason toista vaihetta luonnehtivat *universaalit eettiset periaatteet*, jolloin yksilön toimintaa ohjaa omatunto ja hän ymmärtää universaaleja, koko ihmiskuntaa koskevia periaatteita kuten kultainen sääntö.

Hän tuntee kunnioitusta muita ihmisiä kohtaan ja kokee olevansa heistä vastuussa. (Kohlberg 1984, 44, 172; 1981, 148-150.)

Kohlbergin näkemyksen mukaan yksilön moraalin kehittämisessä on olemassa yleispäteviä, universaaleja abstrakteja periaatteita. Hänen mukaansa yksilön kehitys on samanlaista kaikissa yhteiskunnissa ja se etenee kohti oikeudenmukaisuuden periaatteita. (Helkama, 1982, 57.) Myöhempien tutkimusten mukaan yksilö pitää seuraavaa ylempää tasoa kuvaavaa toimintaa parempana kuin tasoa, jolla hän toimii ja sekä lapset että aikuiset pitävät ylempiä moraalitasoja alempia parempina (Turiel, E. 1966; Rest, J., Turiel, E. & Kohlberg, L. 1969). Walkerin ja Moranin (1991, 147) tutkimuksen mukaan hypoteettisten dilemموjen ratkaisemisessa henkilöt saavuttivat helpommin korkeamman tason kuin oikean elämän ongelmien ratkaisuisissa. Piaget'n ja Kohlbergin teorioiden mukaan lasten moraalikehitys heijastuu heikosti heidän todelliseen käyttäytymiseensä. Tätä käsitystä ovat tukeneet lukuisat tutkimukset (Turiel 1983, 191, Aho 1994, 23.) Toisaalta moraalijattelun ja käyttäytymisen välillä on nähty merkittäväkin yhteyttä (Turiel 1983, 191, 193).

Kohlbergia on kritisoitu siitä, että hänen valmiiksi muotoilemissaan moraalidilemmoissa korostuvat auktoriteettisuhteet ja omistamisoikeuksiin liittyvät seikat, joiden pohtiminen kylläkin kehittää loogista ajattelua ja universaalisten oikeudenmukaisuusperiaatteiden etsimistä, mutta ei tavoita esimerkiksi ihmissuhdeongelmia. Gilligan on muokannut Kohlbergin teoriaa tuomalla esille huolenpidon näkökulman. Hän esittää moraalin oppimisen vaiheet Kohlbergin tapaan kolmitasoisena: *esikonventionaalinen, konventionaalinen ja postkonventionaalinen taso*. (Tirri 1995, 23.)

Esikonventionaalisella tasolla yksilö on ensin vaiheessa, jossa hänellä on tärkeintä hengissä pysyminen. Hänen suurin huolenaiheensa on oma itse ja toiminnan taustalla on tarve säilyä hengissä ja suojautua vaaroilta. Siirtymävaiheessa yksilö alkaa nähdä itsensä yhteydessä toisiin ja siirtyy itsekkyydestä vastuullisuuteen. Hän näkee itsensä yhteisön jäsenenä ja mahdollisuuden saavuttaa toisten sosiaalista hyväksyntää. *Konventionaalisella tasolla* yksilö on vaiheessa, jossa hän näkee itsensä kykeneväksi huolehtimaan toisista ja hän näkee hyvyyden itsensä uhraamisena. Hän kokee itsensä kykeneväksi huolehtimaan

toisista ja suojelemaan heitä. Hän kaipaa toisten hyväksyntää. Siirtymävaiheessa hän esittää kysymyksiä, joissa pohditaan kuinka itsekästä tai vastuullista, moraalista tai epämoraalista on sisällyttää omia tarpeita toisten huolehtimiseen ja toisista välittämiseen. Toiminnan taustalla on tarve löytää itselleen rehellinen ja oikea ratkaisu, harkita tekojen tavoitteita ja seurauksia sekä välttää toisten loukkaamista. *Postkonventionaalaisella tasolla* yksilö on vaiheessa, jolloin huolenpito on hänelle universaali velvollisuus ja moraaliksi on väkivallattomuuden moraaliksi. Yksilöllä on tarve ottaa vastuu valinnoistaan. (Gilligan & Attanucci 1988, Tirrin 1995, 23 mukaan.)

Vaikka Kohlberg näki moraalien kehittymisen tapahtuvan yleispätevien periaatteiden mukaan samanlaisena kaikissa yhteiskunnissa, hänen mukaansa moraalien kehitystä voidaan edistää harjoittamalla roolinottokykyä ja moraaliongelmien analysoimista ja ratkaisemista. Myös myöhemmät tutkimustulokset viittaavat siihen, että moraalikehitystä voitaisiin jossain määrin edistää, tukea ja ohjata. Tirri (1995) tuo ala-asteen oppilaiden moraaliongelmia käsittelevässä tutkimuksessaan esille ihmissuhdetaitojen kehittymisen tärkeyden. Hänen tutkimuksessaan vertailtiin lahjakkaiden ja tavallista populaatiota edustavien oppilaiden identifioimia moraaliongelmia. Yhteistä molemmille ryhmille oli se, että ongelmat keskittyivät ystävyys-suhteisiin. Tirrin mukaan tämä on viesti kasvattajille ja opettajille, että he suuntaisivat moraalikasvatuksen aihepiirejä ihmisten välisiä suhteita käsitteleviksi.

Koska lahjakkaiden lasten erityisongelmaksi on osoittautunut vaikeus tulla toimeen toisten oppilaiden kanssa, on heidän empatiakykynsä kehittäminen nähty tärkeäksi. Heidän auttamisekseen on kehitetty erilaisia ryhmädynamiikan harjoituksia ja hyödylliseksi on nähty myös kirjallisuuden käyttäminen pohdiskelujen virittäjänä. (Dana & Lynch-Brown 1991 ja Sisk 1982, Tirrin 1995, 36 mukaan.) Tirri esittää mallin, jossa oppilaat tutustutetaan sekä Kohlbergin oikeudenmukaisuuden moraalisiin että Gilliganin huolenpidon ja vastuun moraalisiin ja heille annetaan tällä tavoin mahdollisuus tehdä vertailuja moraalidilemmojen monenlaisista näkökulmista (Tirri 1995, 36).

Aho (1994) ja Räsänen (1993b) ovat myös ehdottaneet koululuokassa toteutettavia moraalikehityksen tukitoimia. Sellaisia voisivat olla *keskustelu* erilaisista

moraaliongelmista silloin, kun luokan ilmapiiri on positiivinen ja turvallinen, lapsilta vaaditut *perustelut* heidän käyttäytymiselleen ja moraaliratkaisuilleen, *vastuunantaminen ja valinnanmahdollisuuksien* lisääminen, *roolileikki tilanteiden* luominen, lasten *mielipiteiden kunnioittaminen* ja asettuminen lasten kanssa *tasavertaiseen asemaan*, lasten ottaminen mukaan *suunnitteluun ja opetukseen*, *hyvänä esimerkkinä* oleminen ja *toisten näkökulmien huomioiminen*. Näihin kaikkiin ehdotuksiin tukea voidaan etsiä myös draamapedagogiikasta.

4 LAIVANRAKENTAJAT

Suurimmalla osalla tämän päivän lapsista on vanhempien ohella kasvatussuhde joihinkin muihin aikuisiin. Seuraavissa luvuissa tuon esille suomalaisen kasvatusta ja koulutusjärjestelmän eettistä perustaa, tarkastelen vanhempien ja rooliperustaisten kasvatussuhteiden kasvatusvastuuta, kasvattajina toimivien ammattietiikkaa sekä dialogisuutta eettisessä kasvatuksessa.

4.1 Suomalaisen kasvatusta ja koulutusjärjestelmän eettinen perusta

Suomalainen koulutusjärjestelmä koostuu neljästä kouluasteesta: 1) esiaste, jolla tarkoitetaan 1-5 -vuotiaille tarkoitettua päivähoitoa sekä 6-vuotiaille tarkoitettua esiopetusta joko päiväkodissa tai peruskoulussa 2) perusaste 3) toisen asteen koulutus 4) korkea-asteen koulutus (Pyysiäinen 1998, 54). Esiasteen osalta eettistä kasvatusta käsitellään vuoden 1983 päivähoitolaissa sekä vuoden 2000 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Alkuopetuksen osalta eettistä kasvatusta käsitellään Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa. Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteiden uusimistyö käynnistyi vuonna 2000 valmistuneilla esiopetusta koskevilla opetussuunnitelman perusteilla. Kuluvana vuonna 2001 saadaan valmiiksi 1.-2. -luokkia koskevat perusteet ja uusimistyö tulee jatkumaan koko peruskoulun käsittäväksi. Sekä toistaiseksi voimassa olevassa vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa että uudessa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa nähdään opetuksen tehtäväksi tukea kotien kasvatustoimintaa. (Päivähoitolaki 1983, Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994). Päivähoidon puolella eettinen kasvatusta toteutetaan läpäisyperiaatteella. Koulussa eettinen kasvatusta sisältyy olennaisena osana mm. uskonnon, elämäkatsomustiedon ja ympäristökasvatuksen opetukseen ja se voidaan nähdä pohjana jokaisessa oppiaineessa. Eettinen kasvatusta on siis mitä olennaisin osa opetus- ja kasvatustyötä.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa eettistä kasvatusta käsitellään tarkemmin luvussa *Etiikka ja katsomus*. Sen mukaan esiopetuksen tulee taata lapselle oikeus uskonnon ja omantunnon vapauteen, jota esiopetusikäisten kohdalla käyttää huoltaja. Esiopetukseen perustuslain 6 §:n mukaan sisältyy myös uskontokasvatusta ja sille vaihtoehtoista elämäkatsomustietokasvatusta. Huoltajan valinnan mukaan lapsi osallistuu joko järjestettyyn uskontokasvatukseen, elämäkatsomustietokasvatukseen tai muuhun opetukseen. Mikäli tiettyyn uskontokuntaan kuuluvia tai uskontokuntiin kuulumattomia lapsia on vähän tai on olemassa jokin muu esiopetuksen järjestämiseen liittyvä hyväksyttävä syy, esiopetukseen järjestäjä voi päättää, ettei kyseisen uskontokunnan tunnustuksen mukaista uskontokasvatusta tai elämäkatsomustietokasvatusta järjestetä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000.)

Perusteiden mukaan esiopetuksen eettinen kasvatusta sisältyy kaikkeen toimintaan ja on koko ryhmälle yhteistä. Eettinen kasvatusta lähtee itsetunnon kehittymisestä ja laajentuu sosiaalisiin taitoihin ja edelleen elinympäristöön. Perusteissa on annettu ohjeita eettisen kasvatuksen toteuttamiseenkin: “Eettinen kasvatusta liitetään esiopetuksen eri tilanteisiin ja sitä käsitellään lasten kanssa keskustellen tai roolileikkejä käyttäen ja näin kehitetään lasten eettistä ajattelua”. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000.)

Eettiseen opetukseen liittyy myös kulttuurinen katsomuskasvatusta, jota opetetaan kaikille yhteisenä. Sen tavoitteena on katsomuksellisen ajattelun kehittyminen. Siihen liittyy lapsen kuulluksi tuleminen katsomuksellisissa elämäkysymyksissä, mahdollisuus kartuttaa katsomuksellista yleissivistystä tutustumalla oman katsomuksen ja muiden lapsiryhmässä edustettuina olevien uskontojen ja vakaumusten tapoihin sekä mahdollisuus oppia tuntemaan ja arvostamaan oman kotiseudun kulttuuri- ja luontoperintöä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000.)

Uskontokasvatuksessa tavoitteena on mahdollisuus kohdata uskontoon liittyviä asioita ja tutustua uskonnollisiin juhliin ja siihen, miksi niitä vietetään. Tavoitteena on myös antaa mahdollisuus tutustua oman uskonnon keskeisiin sisältöihin.

Elämäkatsomustietokasvatuksen tavoitteena on kehittää valmiuksia kohdata vakaumuksellisia kysymyksiä, jotka liittyvät ihmissuhteisiin, kulttuuri-identiteettiin, ihmisen ja luonnon suhteeseen ja yhteisöön. Opetuksessa perusteiden mukaan käsitellään suvaitsevaisuutta ja kohtuullisuutta, oikeudenmukaisuutta ja reiluuutta, rohkeutta ja omaa identiteettiä sekä hyvántahtoisuutta ja huolenpitoa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000.)

Koska peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ovat uudistamistyön alla, en tässä puutu tarkemmin edellisten perusteiden sisältöön. Kuitenkin peruskoulun tehtäviin kuuluu moraalisesti vastuullisen persoonallisuuden kasvattaminen, jolloin opetuksen tulee tähdätä laaja-alaisesti eettisen identiteetin muodostumiseen. Peruskoulussa annettavassa eettisessä opetuksessa opettajan tulee ratkaista, mihin hän asettaa eettisen opetuksen tavoitteen. Tapio Holma (1998, 220-222) antaa vaihtoehdoksi kaksi tavoitetta: *oppilaan kyvyn arvioida moraalinormeja ja oppilaan kasvaminen teoistaan vastaavaksi persoonallisuudeksi*. Jälkimmäinen tavoite voi sisältää edellisen, mutta edellinen ei jälkimmäistä.

Eettisen oppimisen sisältöaineokset voidaan jakaa kahteen pääryhmään:

1. Moraaliarvioinnin kohteena olevat sisällöt, kuten kuolemaan, ihmisoikeuksiin, perheeseen, seksuaalisuuteen, työhön, vapaa-aikaan jne. liittyvät kysymykset.
2. Asenteiden ja itsetunnon muovaamiseen tähtäävät ainekset.

Koska kaikki opettajat joutuvat vastaamaan eettisestä kasvatuksesta, on olennaista, että opettajan oma toiminta on eettisesti korkeatasoista. Opettajien ammattimoraalitutkimus on osoittanut, että opettajien ammattimoraalia voidaan pitää korkeana. Tirri (1996) viittaa kreikkalaiseen tutkimukseen, jossa tutkittiin opettajien moraalista päättelykykyä Kohlbergin mittarilla. Opettajat saivat tutkimuksen mukaan erittäin korkeita pisteitä moraalista arvioinneistaan, josta voidaan päätellä, että opettajilla olisi hyvät edellytykset oikeudenmukaisiin ratkaisuihin ongelmatilanteissa. Kuitenkin vastuuntuntoinen kasvattaja ottaa Tirrin mukaan huomioon muutakin kuin oikeudenmukaisuuden eli huolenpidon ja totuudellisuuden. Tirrin (1996) mukaan nämä kolme näkökulmaa tekevät oikeutta eettisten ongelmien aidolle luonteelle. Niihin on harvoin yhtä oikeaa ratkaisua.

Kasvattajien haasteeksi muodostuukin etsiä ratkaisuja, joissa kaikki em. näkökulmat huomioidaan ja löytää niiden välille mahdollisimman hyvä tasapaino.

4.2 Vanhemmat kasvattajina

Kun tarkastellaan vanhempien kasvatustehtävää, on sille ominaista se, että sen tarkoituksena on turvata lapsen elinehdot. Avuttoman vastasyntyneen avuntarve on vanhemman ja lapsen välisen suhteen lähtökohtana. Vanhemmiksi tulevilla on yleensä jo ennen lapsen syntymää olemassa jonkinlainen käsitys siitä, mitä lapsen syntyminen heiltä tulee vaatimaan. Lapsen synnyttyä vanhemmat joutuvat yleensä kohtaamaan elämänmuutoksen, jonka aktiivisena vaikuttajana on lapsi. Hoitaessaan lasta ja yrittäessään saada hänen tarpeensa tyydytetyksi vanhemmat joutuvat tilanteisiin, joissa heidän ennakkokäsityksiään kasvattamisesta testataan. Koska pieni lapsi on täydellisen riippuvainen vanhemmistaan, vanhemmilla on täydellinen valta toimia lapsensa suhteen joko eettisesti hyväksyttävällä tai arveluttavalla tavalla. Lapsen kasvaessa riippuvuus ei ole enää yhtä täydellistä, vaan hoitosuhde muuttuu kasvatuksellisen kommunikaation suuntaan. (Värri 1997, 108-109.)

Vanhemmuudella on erityinen olemistapansa. Se on perimmältään sosiaalisista sopimuksista ja ajallisista vaihteluista riippumatonta ja objektiivisesti velvoittavaa, siinäkin tapauksessa, että vanhemmat eivät olisi tietoisia kasvatustavustaan. Värri puhuu vanhemmuudesta, jolla on ontinen perusta. Lähtökohtien ontisuudella hän tarkoittaa vastuuta lapsen hyvinvoinnista, joka lankeaa vanhemmille välittömästi, kun he tietävät syntyvästä lapsestaan. Siitä huolimatta kehittykö vanhempiin rakkautta lasta kohtaan ja jaksavatko he kantaa täysipainoisesti vastuutaan lapsesta, kasvatustavustaan objektiivisuus ja ontinen annettuneisuus säilyvät kumoamattomina. (Värri 1997, 115.)

Gabriel Marcelin mukaan kasvatuksen tulee heijastua lasten omaan tulevaisuuteen. Hän puhuu transsendenssin ideasta, jossa lapsi ei ole vanhempiaan varten eivätkä pelkästään itseäänkään varten vaan ihmisellä on maailmassa olemisen vastuu. Marcelin mukaan vain

transsendenssin idean ansiosta lapsi - vanhempi -suhteesta voi tulla eettinen systeemi. (Värri 1997, 127.) Vanhempien kasvatustavoitteet ja - tavoitteet suuntautuvat alusta alkaen perheen ulkopuolelle, jossa vaikuttaa aina erilaisia ideologioita. Arkimaailman perinnetieto, yhteisömoraali sekä viralliset kasvatustavoitteet suuntaavat vanhempien kasvatustavoitteita. Vanhemmat pyrkivät huolehtimaan lapsen yksilöllisestä kasvusta, kulttuuristumisesta sekä hänen menestymismahdollisuuksistaan. (Värri 1997, 127.)

Yksilön ensimmäisessä, lapsuuteen ajoittuvassa sosialisatiossa eli *primaarisosialisatiossa*, missä eleistä, ilmeistä ja jokelluksesta kehittyy ymmärrettävää puhetta, lapsi omaksuu yhteisön perussääntöjä, tapoja, normeja ja moraaliperiaatteita. Primaarisosialisatio Värriin mukaan sisältää enemmän kuin kognitiivisen oppimisen, koska se tapahtuu voimakkaassa emotionaalisisessa latauksessa, jossa lapsi on kiinnittynyt tunteenomaisesti vanhempiinsa. (Berger & Luckman 1994, 149-150.)

4.3 Rooliperustaiset kasvatussuhteet

Rooliperustainen kasvatussuhte syntyy toisin kuin vanhemmuus. Päiväkodissa työskentelevät ovat pyrkineet tähän suhteeseen kouluttautumalla laissa määriteltyyn ammattiin ja hakeutumalla työelämään. Lapsi puolestaan 'tuodaan' tähän suhteeseen vanhempien päätöksen mukaisesti. Berger ja Luckmann (1994, 161) puhuvat *sekundaarisosialisatiossa yksilöimättömistä rooleista*, jolloin pelkän pätevyyden perusteella voidaan korvata jokainen roolinhaltija toisella yhtä pätevällä roolinhaltijalla. Päiväkotien kasvatustyötä tekeviä henkilöitä voidaan myös osittain rinnastaa tällaisiin rooleihin, joskin eri ammattikunnat kuten lastenhoitajat, sosiaaliskasvattajat, sosionomit, päivähoitajat, päiväkotiapulaiset, lähihoitajat ja lastentarhanopettajat käyvät toistaiseksi ratkaisematonta keskustelua hoito-, kasvatustavoitteista sekä opetusvastuusta ja niiden painopisteistä kunkin ammattiryhmän kohdalla. Tässä tutkimuksessa en aio puuttua eri ammattikuntien kiistoihin vastuualueiden painopisteistä vaan katson eettisen kasvatustavoitteisuuden koskevan kaikkia päiväkodissa lasten kanssa työskenteleviä henkilöitä.

Koulun ja päiväkodin välillä on se ero, että lapsi tulee kouluun, koska hän on oppivelvollisuuslain alainen, mutta päiväkotiin, koska vanhemmat niin päättävät. Siitä huolimatta sekä varhaiskasvattajia että opettajia voidaan nähdä koskevan periaatteessa sama idea, että kuka tahansa tehtävään kelpoiseksi katsottu henkilö saa kasvattaa ja opettaa lasta asemansa perusteella ja että kuka tahansa tehtävään kelpoiseksi katsottu henkilö voi korvata hänet.

Vaikka koulun ja varhaiskasvatuksen opetus- ja kasvatustyötä voidaan eettisestä näkökulmasta mielestäni pitkälti rinnastaa toisiinsa, on niillä myös eroa. Koulussa opettajan ja oppilaan suhde on *suoritusorientoitunut kasvatussuhde* (Värri 1997, 174), mutta suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ei tällaista suorituspainetta ainakaan vielä ole niin selvästi olemassa. Esiopetus on tosin tässä suhteessa mielenkiintoisessa etsikkovaiheessaan; lapsen taitoja ja valmiuksia tulee esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan arvioida ja vaikka perusteiden viesti on lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemisen kannalla, asettaa arviointivelvoite paineita ja odotuksia myös lasten suoriutumista kohtaan.

Päiväkodeissa seurataan lapsen kehitystä etenkin kouluiän lähestyessä erityisen tiiviisti ja pyritään ennustamaan hänen mahdollisuuksiaan selviytyä koulun haasteista. Häntä ei aleta opettaa erityisesti sitä varten, että hän pääsisi kouluun, vaan että hän saisi enemmän valmiuksia selviytyä koulun haasteista. Kouluun hän pääsee tai joutuu joka tapauksessa. Vaikka koulunkin tehtävänä on tukea lasten kotikasvatusta, korostuu yhteistyön merkitys lasten vanhempien ja päiväkodin aikuisten välillä vielä enemmän, koska päiväkodissa kasvatuksen kohteena olevat lapset ovat ikänsä ja taitojensa puolesta riippuvaisempia aikuisista kuin koululaiset. Sen vuoksi vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan mahdollisimman tiivis yhteistyö eettisten kasvatuseriaatteiden selkiennyttämiseksi on erityisen tärkeää.

4.4 Kasvattajan ammattietiikka

Kasvattaminen ammattina on monessa suhteessa ongelmallinen asia. Vanhemmuuteen kuuluva kasvattaminen voidaan nähdä lajille kuuluvanana ontologisena annettuneisuutena, jossa vastuu kasvatuksesta on vanhemmilla siitä huolimatta, tiedostavatko he kasvatusvastuutaan (Värri 1997, 115). Ammatillisuudessa ylitetään yksityiselämän rajat. Silloin puhutaan ammattietiikasta, ammatillisesta eetoksesta tai ammatillisesta moraalista ja liikutaan *ammattieettisellä* alueella. (Räsänen 1993a, 11; Tirri 1996.)

Ammattietiikka muodostaa osan moraalifilosofian sovelluksista. Amatit ovat osa ihmisten keinotekoista sosiaalista ympäristöä, joka muodostuu tehdyistä sopimuksista ja niiden noudattamisesta tavoitteena yhteinen hyvä. Toisaalta ihminen toimii yksilönä, omien arvojensa ja normiensä mukaisesti, mutta toisaalta hän joutuu ammatissaan noudattamaan sen yhteisön tai organisaation arvoja ja normeja, jossa hän toimii. Kaikkien ammattien tulee perustua selvään näkemykseen oman toiminnan yhteiskunnallisista vaikutuksista ja niistä arvoista, joita halutaan palvella (Airaksinen 1993, 9, 19.) Kasvattajan ammatissa nämä kysymykset muodostavat kaiken toiminnan perustan ja tavoitteet. Kasvattaminen on työtä, jossa jatkuvasti arvioidaan omia yksilöllisiä arvovalintoja ja suhteutetaan niitä kasvatusyhteisön arvoihin ja normeihin.

Timo Airaksinen (1993, 36-37) kuvailee kasvattamisen ja opettamisen arvopäämäärän, henkisen kasvun tavoittelemista seuraavalla tavalla: "Kasvatus johtaa ihmisen kokonaisuuden kehittymiseen paremmaksi persoonaksi, jossa yhdistyvät tiedot, taidot ja hyveet terveelliseen elämäntapaan, ruumiin ja hengen terveyteen sekä yhteiskunnalliseen toimeliaisuuteen ja vastuuseen. Ajatellaan ihmisen olevan taimi, joka viljelijän toimien avulla kehittyi omien edellytystensä mukaiseksi yksilöksi. Ihmisessä on mahdollisuuksia, jotka toteutuvat kasvatuksen vaikutuksesta, joten ilman kasvatusta yksilö jää haaskaksi". Opettajan ja kasvattajan työ ei ole kuitenkaan vain kasvamaan saattamista, vaan se on kulttuurin uusintamista. Kulttuuri on siirrettävä uudelle sukupolvelle, jotta sitä ei tarvitsisi luoda alusta asti uudestaan.

Opettajan ja kasvattajan kulttuurinuusintamistehtävä on ristiriitainen. Toteuttaessaan sokeasti yhteiskunnan vaatimaa uusintamistehtävää, kasvattaja joutuu uusintamaan myös epäarvoja, koska yhteiskunta ei ole ihanteellisen oikeudenmukainen. Estääkseen yhteiskunnan ongelmien siirtymistä eteenpäin kasvattajan täytyy olla luova ja myös muuttaa kulttuuria - ei vain uusintaa sitä. (Airaksinen 1993, 37-38.) Tämä vaatii jokaiselta kasvattajalta jatkuvaa syvällistä omakohtaista eettistä pohdintaa ja henkilökohtaisia ratkaisuja.

4.5 Dialogisuus eettisessä kasvatuksessa

Dialogisuus kasvatuksessa on vaikea ja ristiriitainen ilmiö. Martin Buberin (1962a, 251) mukaan etiikan perusta on dialogissa, kohtaamisessa. Kohtaaminen eli dialogi voi Buberin mukaan olla mahdollista, molemminpuolista ja välitöntä vain silloin, kun yksilöiden välillä ei ole ennakkotietoa, pyrkimyksiä tai pyyteitä (Buber 1962b, 85). Tällaista kasvatuksellista tilannetta on kuitenkin mahdoton kuvitella. Kasvatuksen olemukseen kuuluu intentionaalisuus, pyrkiminen jotakin tavoitetta kohti. Kasvattajalla on joko tiedostettuna tai tiedostamattomana tavoitteita, joita kohti hän kasvatettavaansa ohjaa kasvatustoimillaan ja -teoillaan. Buberin mukaan kasvatusta on eräänlainen dialogisen suhteen erityistapaus, jossa ei ole aitoa molemminpuolisuutta (Buber 1962b, 166-168). Edellä olevasta voisi päätellä, että kasvatuksen eettisyys on mahdoton tavoite.

Buberin (1962a, 251) mukaan jokainen moraalinen päätös on riski, sillä ei ole olemassa yleispätevää etiikkaa, jonka mukaan voitaisiin luoda tulkintayhteydestä riippumattomat moraalinormit. Jokainen joutuu ratkaisemaan konkreettisissa tilanteissa, mikä on oikein ja hyvää. Kasvattaja joutuu kantamaan vastuun ja rakentamaan suhteen kasvatettavaan luottamukselliseksi, ja ohjaamaan häntä oikeaan ja hyvään, vaikka hänellä ei ole mitään varmuutta siitä, mitä ne ovat. Siitä huolimatta, että Buber ei näe kasvatussuhdetta puhtaasti dialogisena, hän kuitenkin näkee kasvatuksen tapahtuvan vain dialogissa.

Silloin kasvattajalla on ensisijainen merkitys lapsen luovuuden kanavoijana. (Buber, Värriin 2000, 82 mukaan).

Kasvattaja on suuren haasteen edessä. Hänen tutkittava herkeämättä kasvatuksensa eettisyyttä ja pyrittävä kasvatettavan kanssa dialogiseen suhteeseen, ja samalla ymmärrettävä, että sen saavuttaminen kasvatussuhteessa on mahdotonta. Kasvattajan tehtävä on olla edelläkävijä, tienviitta, peili, tuki ja turva ja samalla hän on viime kädessä olemisen mysteerin edessä yhtä avuton kuin kasvatettava. Kasvattajana olemisessa näen suurimman haasteen juuri tässä paradoksissa. Minun tehtäväni kasvattajana on olla esimerkillisen rohkea tietämättömyydessäni ja asetettava lapsen kanssa kysyjäksi. Minun on autettava lasta kantamaan hänen ahdistustaan vastaamattoman kysymyksen edessä ja pystyttävä olemaan siirtämättä hänen kannettavakseen omaa ahdistustani.

Ihmiskunta on kehitellyt epävarmuuden tuskassaan erilaisia uskomuksia ja uskontoja mysteerin ratkaisemiseksi. Eri uskontojen näkemysten opettamista totuutena ikään kuin olemisen mysteeri olisi jo lopullisesti ratkaistu voi pitää eettisesti arveluttavana. Tähän näkemykseen eivät nykyisen suomalaisen päivähoito- ja kouluinstituution edustajat vielä pohjimmiltaan yhdy, vaikka koulujen uskonnonopetuksessa ei saakaan perustuslain 6 §:n mukaan harjoittaa uskontoa, joka loukkaisi jonkun oppilaan oman tunnon vapautta. Keskustelua siitä, kuuluuko uskonnon opetus koulun tehtäviin ja jos kuuluu, pitäisikö sen olla tunnustuksellista vai tunnustuksetonta käydään parhaillaan, kun opetussuunnitelman perusteita ja uskonnonvapauslakia uudistetaan. Vanhempien valinnan mukaan lapsen kanssa koulussa pohditaan olemisen mysteeriä uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetuksen alla. Esiopetuksessakin on virallisesti vuodesta 2000 alkaen saatu opetussuunnitelmallisesti tutkia olemisen mysteeriä myös uskontojen ulkopuolella elämäkatsomuskasvatuksen alla.

5 PURJEET

Tässä luvussa selvitän, miksi valitsin nimenomaan *draaman* eettisen kasvatuksen välineeksi ja esittelen joitakin kirjallisuudesta löytämiäni ajatuksia, joissa on käsitelty dialogisuutta draaman yhteydessä. Avaan *prosessidraaman* (Østern 2000) käsitettä, koska toteuttamassamme draamaprosessissa oli paljon prosessidraaman elementtejä, vaikka emme toteuttamisvaiheessa syksyllä 1999 kovin hyvin tunteneet juuri tätä käsitettä. Käytän tässä tutkielmassa käsitteitä draama- ja leikkipedagogiikka Gunilla Lindqvistin (1995) tapaan lähes rinnasteisesti. Läheltä edellisiä käsitteitä sivuaa myös aikaisemman tutkimuksemme (Lehtinen & Walamies, 1998) käsite *aikuisen osallistuva leikinohjaus*. Muita käyttämiäni draamaan läheisesti liittyviä käsitteitä ovat *leikki*, *roolileikki*, *symbolinen leikki*, *kuvitteellinen leikki*, *karnevaalinen leikki* ja *draamaleikki*. Lopuksi pohdin *sadun* ja *tarinan* merkitystä draamaprosessin kehyksenä.

5.1 Esiymmärrykseni draaman mahdollisuuksista eettisen kasvun tukena

Kehitellessäni ajatusta lähteä tutkimaan ja tukemaan eettistä kasvatusta draaman keinoin, oli mielessäni varsin jäsentymättömänä ajatus, että voisimme päiväkodin kasvatustapahtumissa tavoittaa jotain sellaista, mitä pidän arvokkaana, mutta jota en osannut sen hetkisen tietoni ja ymmärrykseni varassa määritellä kovin tarkasti. Nyt osaisin sanoa, että valitsemalla draaman eettisen kasvatuksen tueksi hain muotoa, jossa kasvattaja ja kasvatettava voisivat käydä dialogia. Dialogilla ymmärrän laajasti toisen ymmärtämiseen pyrkivää toimintaa, en vain keskustelua.

Päiväkodin yhteisössä on sääntönsä, ja niitä opetellaan noudattamaan arkipäivän tilanteissa. Enimmäkseen sääntöjen oppimista ohjallaan aikuisten kehotusten ja kieltojen avulla. Siinä ei juuri käydä dialogia, vaan sääntöjä ja ohjeita perustellaan useimmiten vasta silloin, jos lapsi vaatii perusteluja. Suuri osa vuorovaikutustaidoista ja kulttuuriin

kuuluvista tavoista opitaan päivittäin toistuvissa tilanteissa. On kuitenkin eettisiä kysymyksiä, joiden pohtimiseen on mielestäni hyvä paneutua tarkemmin myös pienten lasten kanssa. Uskon, että sekä lapsille että aikuisille on hyväksi pysähtyä pohtimaan sellaisiakin kysymyksiä, jotka eivät tule tavallisessa arkipäivässä esille. Toisaalta arkipäivän asioitakin voidaan pysähtyä pohtimaan tarkemmin ja löytää vaihtoehtoisia toimintatapoja, joille on myös etsitty perusteluja.

Ajatteluni mukaan kasvatuksen eettisyys kumoutuu, jos eettisen kasvatuksen päämääränä on tietty opittu toimintatapa tai opittu normi. En voi opettaa, että varastaminen on teko, jota ei koskaan saa tehdä, koska jossain tilanteessa varastaminen on pienempi paha kuin varastamatta jättäminen. En voi opettaa, että tappaminen on ehdottomasti väärin, koska tulevaisuudessa kasvatettavani voi joutua tilanteeseen, jossa tappaminen katsotaan hänen yhteiskunnalliseksi velvollisuudekseen. Voin kasvattajana vain *kysyä*, onko esimerkiksi varastaminen tai tappaminen oikein vai väärin ja *tutkia* sitä yhdessä lasten kanssa ja *etsiä* kysymyksiin vastauksia.

Kohlbergin teorian mukaan oikeasta ja väärästä tulee yksilölle sitä suhteellisempia ja monimutkaisempia käsitteitä, mitä korkeammalle moraalien tasolle yksilö kehityksessään yltää. Pienelle lapselle ja muille kehityksen alimmilla tasoilla oleville oikea ja väärä ovat selkeitä ja yksinkertaisia: auktoriteetin asemassa oleva tietää viime kädessä vastauksen. Eettiselle kasvatukselle tämä tieto asettaa ohittamattoman kysymyksen: mihin asti aikuinen antaa lapsen uskoa, että hänellä on oikeat vastaukset hallussaan ja milloin hän paljastaa lapselle oman tietämättömyytensä elämän mysteerin edessä. Olen ratkaissut tämän asian omalla kohdallani toistaiseksi siten, että paljastan sitä mukaa tietämättömyytteni, kun lapsi kyseenalaistaa tai kiinnostuu kyseenalaistamisesta. Ajattelen, että silloin hän on kyllin kypsä kanssani yhteiseen pohdiskeluun, kysymysten tekemiseen ja vastausten etsimiseen ja vähitellen siihen, että on vain suostuttava kysymään yhä uudestaan, vaikka vastauksia ei löydykään.

Tutkimukseni eräs lähtökohta oli tutkia, miten draamaa voisi soveltaa eettisten dilemموjen havainnollistamiseen ja antamaan avoimille kysymyksille muoto. Draama on nähty luonteeltaan sosiaalisena taidelajina, joka sitouttaa osallistujat työskentelemään

yhdessä, jotta he voisivat kommunikoida keskenään. Periaatteellisesti draama on sosiaalista toimintaa. Draaman olemus tarjoaa osallistujille mahdollisuuksia tutkia ja kehittää omia sosiaalisia taitojaan ja ratkaisujaan sekä mahdollisuuksia pohtia laajemminkin, miten kehittää yhteiskuntaa paremmaksi. (Kempe 1996, 5.)

Opetussuunnitelmissa draaman nähdään usein kehittävän empatiaa, itsetuntemusta, itsensä kontrolloimisen taitoa, toisten kunnioittamista ja arvostamista, sietokykyä, kuuntelemisen taitoa ja yleensä rakentavia ryhmätyöskentelytaitoja. Kaikki draaman asiantuntijat eivät hyväksy tällaista sisäänrakentunutta kytköstä draaman sekä persoonallisuuden, sosiaalisuuden ja moraalien kehittymisen välille. Se ikään kuin mitätöi tarpeen asettaa draaman fokukseksi näitä alueita ja aiheita. Draama sosiaalisena taidemuotona sisältää sen, että se vaatii osallistujansa sitoutumaan. Sitoutua ei kuitenkaan voi ennen kuin hallitsee tiettyjä sosiaalisia taitoja, taitoa sitoutua. Draaman ja sosiaalisten taitojen välillä voidaan nähdä kaksoissuhde, jossa draama edellyttää onnistuakseen tiettyjä taitoja, joita voidaan harjoitella draamassa. Samalla tavalla voidaan nähdä eettisen kasvatuksen ja draaman suhde: draama onnistuakseen vaatii eettistä suhtautumista osallistujiltaan, mutta samalla draaman avulla voidaan tutkia, millainen suhtautuminen tai toiminta on eettistä.

Pienten lasten draamatyöskentelyssä sosiaalisten perustaitojen kuten vuoron odottaminen ryhmässä, reiluus ja sensitiivisyys tovereita kohtaan, erilaisten tunteiden tunnistamisen ja kuvittelemisen taito sekä kuuntelemisen taito nähdään olennaisena. Vain siltä pohjalta voidaan myöhemmin keskittyä tutkimaan monimutkaisempia kysymyksiä (Winston & Tandy 1998, 90-91). Nämä perustaidot olivat myös draamaprosessimme keskeisiä sisäänrakentuneita eettisen kasvatuksen tavoitteita, mutta samanaikaisesti kiinnostuksen kohteena olivat varsin monimutkaisetkin eettiset dilemmat, joita lähestyimme draaman keinoin yhdessä lasten kanssa.

5.2. Dialogisuus draamapedagogiikassa

Buberin (1962a) mukaan etiikan perusta oli dialogissa, kohtaamisessa. Dialogisuus kasvatuksessa lähtee siitä oletuksesta, että kasvatettava on kasvattajalle samanaikaisesti tuttu ja tuntematon. Kasvatussuhde ei ole mahdollinen ilman kommunikaatiota, tulkintaa ja ymmärtämistä, mutta vaikka suhde olisi läheinenkin, ovat sekä kasvattaja että kasvatettava silti aina oman aika- ja merkityshorisonttinsa vankeja. Tähän perustuu näkemys siitä, että kasvattaja voi tehdä oikeutta kasvatettavalleen ainoastaan dialogisessa suhteessa, jossa oleminen nähdään mysteerinä, jota ei voi käsitellä ratkaistavana ongelmana vaan joka välittyy ja on aina läsnä kokemuksessamme. (Värri 2000, 61-62.)

Näen dialogin Buberin tapaan kohtaamisena, jolloin se on enemmän kuin keskustelu. Draamassa ohjaaja toimiessaan roolissa käyttää kokonaisvaltaisen "puheenvuoron", joka koostuu kokonaisvaltaisesta ilmaisusta. Kun lapsi reagoi ohjaajan rooliin omasta sen hetkisestä roolistaan käsin - leikkii - voidaan hänen ajatella käyttävän "vastapuheenvuoron". Draaman dialogi onkin näkemykseni mukaan toiminnan dialogia sekä koetuksi tehty muoto, jota voidaan tarvittaessa jälkeen päin keskustellen tai muilla ilmaisun keinoilla analysoida - ja taas käydä dialogia.

Gunilla Lindqvist (1998, 143-144) tuo esille aikuisen ja lapsen välisen dialogin sellaisessa leikkipedagogisessa kohtaamisessa, jossa aikuinen eläytyy johonkin roolihahmoon ja houkuttelee siten lapsen kuvitteelliseen maailmaan. Aikuinen innostaa roolihenkilöllään lasta vastavuoroiseen toimintaan ja ilmaisemaan itseään. Lindqvist viittaa kuvailemansa roolileikin ja August Boalin (1979) vapauttavan dialogin ja Paul Freiren (1972) dialogipedagogiikan yhteneväisyyksiin.

Lindqvist (1998) pohtii myös Bahtinin (1981) ja Vygotskyn (1981) dialogikäsitteitä. Bahtinille dialogi on merkitysten moniäänisyyttä, jossa erilaiset äänet toimivat rintarinnan dialogisessa suhteessa, jolloin merkityksistä tulee laaja-alaisempia ja rikkaampia. Vygotskyn käsityksen mukaan dialogi on tiedonhankinnassa keskeinen elementti.

Aikuisen ja lapsen erilainen kokemus- ja ajatusmaailma, erilainen kieli antavat kuvitteellisten leikkimaailmojen luomisessa mahdollisuuden sellaisen dialogin syntymiseen, jossa liikutaan monella tasolla. (Lindqvist 1998, 144-146.)

Draamassa ja draamapedagogiikassa dialogisuutta voidaan nähdä tavoitteessa harjoitella toisen asemaan asettumista ja sen kautta toisen ymmärtämistä. Boltonin (1984) näkemyksen mukaan luomalla hetkeksi kuvitteellinen maailma ja toimimalla siinä sovituilla ehdoilla voidaan tavoitella suurempaa ymmärtämistä. Yhteisen kuvitteellisen maailman luominen vaatii dialogia, suostumista välitilaan, jossa osallistujat kuuntelevat toisiaan ja ottavat toistensa ehdotuksia huomioon. Leikissä dialogin asema on samanlainen. Onnistuakseen leikki vaatii dialogia ja jos sitä ei synny, leikki katkeaa. Dialogisuutta voidaan nähdä myös Jonathan Neelandsin (1990, 27) ajatuksissa draamasta. Hänen näkemyksensä mukaan draamatoiminta pohjautuu osallistujien väliseen sopimukseen, jossa sekä ohjaaja että osallistujat sitoutuvat yhteiseen kuvitteelliseen todellisuuteen ja jossa korostuu ohjaajan ja oppilaan välinen kumppanuus.

Kokemukseni mukaan jo varsin nuorten lasten kanssa voidaan harjoitella sopimusten tekemistä ja niihin sitoutumista. Draamatoiminnan vaatimien sopimusten sisältöjen laatimisessa ja kontrolloimisessa aikuisella on alussa suurempi vastuu, mutta vastuuta sopimusten tarkentamisesta ja noudattamisesta voi vähitellen siirtää lapsille sitä mukaa, kun he sisäistävät työskentelyn periaatteita. Parhaimmillaan sopimusten tekeminen sisältää leikin tai draaman teemoista, rooleista, juonesta ja tapahtumista neuvottelemisen ja päättämisen (Broström 1996, 93, 100; Lehtinen & Walamies 1998, 85.)

Draamapedagogiikan taustalla on nähty reformipedagogiikan ja sen edustajan John Deweyn näkemykset ihmisestä. Reformipedagogiikan ihmiskäsityksen mukaan ihminen aktiivisena toimijana tutkii maailmaa ja pyrkii muuttamaan sitä vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Dewey 1957, 21, 56.) Gabriel Marcel näkee Deweyn ajattelussa rationaalista tiedeuskoajattelua, jonka mukaan myös olemassaoloamme koskevat eksistentiaaliset kysymykset olisivat hallittavissa olevia probleemoja ja sellaisina olevan ratkaistavissa rationaalisin keinoin (Värrin 2000, 60-61 mukaan). Draama on voimakas väline, jolla voidaan vaikuttaa ihmisen asenteisiin ja ajatteluun. Mikäli lähdetään siitä

ajatuksesta, että myös eettiset ja moraaliset ongelmat ovat ratkaistavissa, voidaan joutua manipuloinnin ja jopa indoktrinaation alueelle, jotka näen erittäin epäeettiseksi toiminnaksi. Silloin eettisen kasvatuksen tavoite kääntyy itseään vastaan. Sen vuoksi on syytä tiedostaa draaman voima vaikuttamisen välineenä.

Draama eettisen kasvatuksen tukena onkin mielestäni mahdollinen ainoastaan siitä lähtökohdasta käsin, että tunnustetaan olemisen mysteeri ja dialogisuus ainoana mahdollisuutena kasvatuksen lähtökohdaksi. Mikäli pohjana nähdään moraaliongelmien ratkaiseminen teknologisesti, edellyttää se, että kasvattajalla on vastaus valmiina jo kysymystä asettaessaan. Näkemykseni mukaan eettisiin ja moraalisiin ongelmiin ei koskaan ole valmiita oikeita vastauksia, vaan ne on aina ratkaistava yksilöllisesti ottaen huomioon mahdollisimman monipuolisesti tilanteen syntyminen vaikuttaneet seikat.

5.3 Draamaprosessi muodon antajana

Tämän tutkimuksen esitutkimuksena voidaan draamapedagogiikan osalta pitää kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaa *Hiiri Hiukkasen seikkailu. Lasten leikkitaitojen tukeminen pedagogisen draaman keinoin päiväkotitoiminnassa* (Walamies & Lehtinen 1998). Siinä vertailimme Elina Lehtisen kanssa leikin ja draaman käsitteitä ja edelleen leikin ohjaamisen ja pedagogisen draaman yhteneväisyyksiä ja eroja. Tutkimuksen kohteena oli päiväkodissa toteutettu draamaprosessi, jonka olennaisina elementteinä olivat lasten mielikuvitusleikki, keskeisimmät draaman elementit O'Toolen (1992, 6) mukaan, Jonathan Neelandsin (1995) esittämät pedagogisen draaman työtavat valikoiden ja sovellettuina sekä kehystarina. Pedagogisen draaman käsitteen pohjalta lähtien päädyimme tutkimuksessamme käsitteeseen *aikuisen osallistuva leikinohjaus*, jolla halusimme antaa tilaa lapsille korostamalla lasten leikin merkitystä draaman rakennusaineena ja vähentää aikuisen osuutta kokonaisuuden täydellisenä hallitsijana. Tältä pohjalta lähdin liikkeelle myös tämän tutkimuksen kohteena olevan draamaprosessin suunnittelussa ja toteutuksessa.

Faith Gabrielle Guss (2000, 11) selvittää omaan tutkimukseensa *Drama Performance in Children's Playculture: The Possibilities and Significance of Form* liittyvien käsitteiden määrittelyä. Eri tieteenalat ovat tutkineet lasten draamallista leikkiä (children's dramatic playing), ja käytössä on ollut lukuisia käsitteitä kuten *pretend play*, *make-believed play*, *social fantasy play*, *socio-dramatic play* ja *role-play* (kursivointi Gussin). Kuvitteellinen, draamallinen leikki on ollut ainakin psykoanalyttisen tutkimuksen, sosiologian, sosio-antropologian ja erityisesti kognitiivisen ja kehityspsykologian tutkimuksen kohteena.

Guss itse on tuonut draamallisen leikin tutkimukseen esteettisyyden näkökulman. Hän on halunnut tutkia draamallisen leikin (dramatic play) suhdetta draamaan erityisesti sen asemaa kulttuurisessa "draamaperheessä". Draamallinen leikki Gussin mukaan voidaan ymmärtää draamaesityksenä leikkikulttuurisessa muodossa kun taas teatteri on draamaesitys taiteellisessa muodossa. Draamallisen leikin voidaan kuitenkin ajatella sisältävän taiteellisen esityksen elementit. (Guss 2000, 12, 24-25.) Tässä tutkimuksessa en käsittele enempää draaman tai leikin estetikkaa enkä taide-elementtejä, vaikka draamaprosessimme niitä olletikin sisälsi.

Prosessidraamaa voidaan pitää eräänlaisena improvisaatiogenrenä, jossa on teatteritaiteen ja improvisaation muotoja (Cecil O'Neill, Østernin 2000 mukaan). Se on episodeittain rakentuvaa, ei-lineaarista, sen taustalla ei ole valmista käsikirjoitusta, vaan se kehittyy merkityksellisten kuvitteellisten tilanteiden kautta. Tilanteita voidaan edelleen työstää tai harjoitella. Prosessidraamassa opettaja voi olla kertojana, ohjaajana, näyttelijänä ja dramaturgina tilanteen mukaan. Osallistujat voivat olla näyttelijöitä, ja ohjaaja voi olla tilanteen mukaan sisällä draamassa tai draaman fiktion ulkopuolella. Opettajan tehtävänä on luoda prosessille kehykset, jolloin määritellään fiktion paikka, aika ja henkilöt ja fokus, mutta on tärkeää, että opettaja nostaa esille ja vahvistaa nimenomaan lasten esittämiä ideoita ja ajatuksia ja jättää omat ideansa taka-alalle. (Østern 2000, 10.)

Kaikkea ei draamassa tarvitse tehdä näkyväksi, vaan merkitykset syntyvät osallistujien mielessä. Pedagogista draamaa käsittelevissä kirjoituksissa on usein tuotu esille jälkeen päin käydyn refleктоivan keskustelun merkitys syvemmän ymmärtämisen saavuttamiseksi.

Østern (2000, 11) tuo esille Cecil O’Neillin ajatuksen: “Mitä voimakkaammin on työskennelty, sitä vähemmän haluan siitä keskustella”. Reflektio tämän näkemyksen mukaan on rakentunut jo improvisoituun tekstiin ja se on tuotettuna jo käsitelty esittäjän sisäisessä tarinassa. Olen omien kokemusteni ja tuntojeni mukaan kokenut vastaavanlaista; olen kokenut juuri tapahtuneen draamatilanteen koskettaneen lapsia niin voimakkaasti, että olen mieluummin antanut lapsille mahdollisuuden työstää elämystä vaikkapa kuvallisen ilmaisun kautta kuin keskustelemalla. Myös omien henkilökohtaisten draamaelämysten purkamisen keskustellen olen joskus kokenut vaikeaksi ja jopa haitalliseksi.

5.4 Tarina draamaprosessin tukena

Tässä tutkimuksessa draamaprosessi rakennettiin jäniksenpoika Tilkun tarinan ympärille kehittämällä samanaikaisesti sekä prosessia että tarinan juonta. On luontevaa rakentaa draamaprosessia tarinan pohjalle jo rakenteellisista syistä. Tarinan avulla voidaan prosessiin käytettävää aikaa hallita (Lehtinen & Walamies 1998, 82; Lindqvist 1995, 210-213, 1996, 19; Neelands 1992, 7; Väliavaara 1996, 64; Öhrn-Baruch 1986, 56,). Kirjoittamani alkutarina jäniksenpoika Tilkusta (liite 1) toimi ns. pre-tekstinä (pre-text O’Neill, förtext Østern), jonka tavoitteena oli luoda kiinnostava lähtötilanne, josta tarinaa alettiin rakentaa yhdessä lasten kanssa.

Gunilla Lindqvist (1998) korostaa hyvien, taiteellisesti korkeatasoisten ja riittävän moniselitteisten tekstien merkitystä draamallisten leikkimaailmojen luomisessa. Hänen esimerkkejään ovat mm. Astrid Lindgrenin ja Tove Janssonin teokset, A.A. Milnen Nalle Puh ja L.Carrolin Liisan seikkailut ihmemaassa. Lindqvist perustelee väitettään sillä, että edellä mainitun kaltaisissa teoksissa on kaksi tasoa, jolloin myös aikuiset ovat niistä kiinnostuneita. Sellainen teksti siis motivoi aikuista yhtä hyvin kuin lasta tulkitsemaan sitä ja viihtymään sen parissa. Cecil O’Neill (Østernin 2000 mukaan) valitsee mielellään alkutarinoiksi esim. myyttejä, satuja ja historiallisia tapahtumia asettamiensa pedagogisten tavoitteiden mukaan.

Edellisessä tutkielmassa (Lehtinen & Walamies 1998, 24-27) esittelimme psykoanalyttikko Bruno Bettelheimin ajatuksia saduista lapsen kasvun tukemisessa. Bettelheim (1991) näkee hyvillä kansansaduilla lapsen psyykeä eheyttävän merkityksen. Hyvän sadun hän määrittelee sellaiseksi, jonka tyypitellyt henkilöt auttavat lasta ymmärtämään itseään ja pääsemään selvyYTEEN omista ristiriitaisista tunteistaan. Bettelheimin (1991) mukaan hyvä satu ei koskaan moralisoi, vaan sadun paha edustaa lapsen pahojen puolien ruumillistumaa. Sadun pahan hahmon tuhoutumisen lapsi kokee oikeudenmukaiseksi ja samalla satu antaa vihjeen, miten paha saadaan hallintaan. Sadun avulla lapsia voidaan johdatella ristiriitaisiin tilanteisiin, mutta myös niiden ratkaisemiseen. Hyvässä sadussa on aina onnellinen loppu. (Bettelheim 1991, 5-11, 23-28.)

Draamaprosessissa kehystarina voidaan nähdä merkittävänä kulmakivenä, jonka varaan koko prosessi rakentuu. Tarina voi palvella prosessin tavoitetta ja se voi olla voimakas toimintaan motivoiva tekijä. Sen avulla voidaan rakentaa kuvitteellinen konteksti, jossa aikuiset ja lapset voivat toimia yhdessä. (Lehtinen & Walamies 1998, 82; Lindqvist 1995, 210-213; 1996, 19; Neelands 1992, 7; VäliVaara 1996, 64, Öhrn-Baruch 1986, 56; Østern 2000, 11.)

5.5 Draamaprosessi päiväkodissa

Päiväkodissa toteutettavalle draamaprosessille tulee asettaa selkeät ja realistiset tavoitteet, joiden saavuttamista voidaan arvioida prosessin kestäessä. Tavoitteita asetettaessa tulee ottaa huomioon lasten yksilölliset kehitysvaiheet sekä koko lapsiryhmän tarpeet. Prosessin kuluessa tavoitteita tarkistetaan ja suunnitelmia muutetaan sen mukaisesti. (Lehtinen & Walamies 1998, 80; McLeod 1995, 11; Neelands 1992, 7.)

Prosessin suunnittelussa on tärkeää, että mahdollisimman moni ryhmän aikuisista sekä lapsista osallistuu siihen aktiivisesti. Ryhmän aikuisten sitoutuminen prosessin edetessä on olennaista draamatoiminnan onnistumiselle. Tiivis aikuisten välinen yhteistyö sekä

oman työskentelyn arvioiminen sitouttaa ryhmän jäseniä toimintaan. (Lehtinen & Walamies 1998, 80; Öhrn-Baruch 1986, 42.)

Draamatoiminnalle on monenlaisia mahdollisuuksia pysyvissä, 6-7 lapsen ryhmissä. Ryhmän sisäiset suhteet pääsevät kehittymään turvallisuutta luoviksi lasten tutustuesssa toisiinsa riittävän hyvin. Toisaalta yksilöllistä huomiota vaativien tehtävien suorittaminen onnistuu siten, että toiset lapset eivät pitkästy odottamaan vuoroaan. Pysyvissä ryhmissä lapset rohkaistuvat osallistumaan, ottamaan riskejä ja kokeilemaan uusia työskentelytapoja, ja aseman vakiintuminen ryhmässä auttaa lapsia keskittymään itse toimintaan. (Lehtinen & Walamies 1998, 80-81; Niiranen 1995, 191; Neelands 1990, 6; 1992, 9-10.)

Roolityöskentely sopii 4 - 7 -vuotiaille erityisen hyvin, sillä se sisältää samat ainekset kuin roolileikki, mikä on taas tämän ikäisten luonteva toimintatapa. Roolityöskentely ja siihen liittyvä aikuisen *osallistuva leikinohjaus* on toimiva työtapa silloin, kun tavoitteena on rohkaista lapsia leikkimään ja toimimaan yhdessä (Lehtinen & Walamies 1998, 82). Aikuinen voi ohjata leikkiä tai draamaa joko sisältä käsin roolissa ollessaan tai leikin ulkopuolelta ja luoda ongelmanratkaisutilanteita, joissa lapset voivat kokeilla taitojaan. Aikuisen intensiivinen ja aito läsnäolo varmistaa, että taidoiltaan tai rohkeudeltaan heikommät lapset voivat kehittyä draamatoiminnassa omaa tahtiaan. (Broström 1996, 99; Cristensen & Launer 1985, 98-102; Helenius 1993, 85-116; Hännikäinen 1995, 37, 90; Olofsson 1991, 183; van Oers 1994, 19-33.)

6 KAUKOPUTKI

Tätä tutkimusta koskeva tutkimustehtävä liittyy laajempaan pohdintaan päiväkodin eettisen kasvupohjan muodostumisesta. Tutkielma on osa laajempaa kokonaisuutta, jossa toimintatutkimuksellisin keinoin pyrittiin kehittämään mm. päiväkodin aikuisten ja vanhempien välistä eettistä dialogia ja sekä päiväkodin aikuisten leikki- ja draamapedagogisia valmiuksia lasten ohjaamisessa.

Kohteen monitahoisuus on samalla rikkaus ja ongelma. Tutkimus on kasvatustieteellinen ja kasvatustieteen sisällä erityisesti draamapedagogiikan kentälle asettuva, koska sen tavoitteena on tarkentaa draamapedagogiikan sovellettavuutta pienten lasten ohjaamisessa yleensä ja heidän eettisen ajattelun kehittämisessä erityisesti. Tutkimusta voidaan luonnehtia kasvatustieteelliseksi, koska se fokusoituu pohtimaan kasvatuksen etiikkaa ja eettistä kasvatusta. Sitä voidaan luonnehtia kehityspsykologiseksi, koska kiinnostuksen kohteena on moraalien kehittyminen ja sen tarkastelu. Tutkimusta voidaan luonnehtia myös jossain mielessä yhteiskuntatieteelliseksi kulttuurintutkimukseksi, koska kohteena on erityisesti päiväkotikulttuuri ja siinä tapahtuva intentionaalinen kasvatustyö. Minun täytyy olla tietoinen näistä kaikista kentistä kuvaillessani tutkimuksen etenemistä. Tunnen tekeväni elämälle peräti jollakin tavoin väkivaltaa, kun joudun tätä tutkielmaa varten rajaamaan tutkimusongelman järkeväksi ja käsiteltäväksi. Samalla kun valitsen jonkin lähestymistavan, suljen toisia pois. Siihen ajatukseen minun on tyytyminen voidakseni saada näkyviin jotakin, johon muutkin voisivat ottaa kantaa.

Maailmankuvaani ja ihmiskäsitystäni tutkimuksen taustalla kuvaa dialogisen kasvatuksen ideaali, jossa kasvattaja on ensisijaisesti kasvatettavan maailmansuhteen tulkki, kasvun auttaja, joka ottaa kasvatusteissaan kasvatettavan näkökulman huomioon (Värri 2000, 14). Tutkimuksen taustalla on toisaalta kriittinen tiedonintressi, joka on johdattanut minut tutkijana osallistumaan päiväkodin kasvatustoiminnan kehittämiseen ja toisaalta praktinen, tulkinallinen tiedonintressi, jonka avulla tutkijana pyrin ymmärtämään

ihmistä hänen omassa ympäristössään (Anttila 1998, 20-21). Perimmäisenä tarkoitukseni on ymmärtää paremmin lapsen ja aikuisen välistä kasvatussuhdetta ja sen rakentumista ja saada keinoja kasvatussuhteen tietoiselle kehittämiselle. Erityisesti minua kiinnostaa, miten draaman keinoin voidaan tietoisesti rakentaa tilanteita, joissa dialoginen eettisen kasvun maaperä mahdollistuu. Sen ymmärtämiseksi olen keskittynyt tarkastelemaan yhden draamaprosessiin osallistuneen lapsen toimintaa ja ratkaisuja draamaprosessin tarjoamissa eettisissä dilemmitilanteissa. Kysymykset olen suhteuttanut Kohlbergin oikeudenmukaisuusteoriaan ja Gilliganin huolenpidon ja välittämisen teoriaan.

1. Miten Risto toimi draamaprosessin ryhmätilanteissa?

1.1 Miten Risto sitoutui ohjaajan asettamiin sääntöihin?

1.2 Miten Risto suhtautui ryhmään ja sen jäseniin?

1.3 Miten Risto piti kiinni sopimuksista?

2. Miten Risto toimi draamaprosessin kuvitteellisissa dilemmitilanteissa?

2.1 Miten Riston toiminnassa ilmeni oikeudenmukaisuus?

2.2 Miten Riston toiminnassa ilmeni huolenpito ja välittäminen?

7 MERELLÄ

Tutkimus toteutettiin toimintatutkimuksellisesti tapaustutkimuksena, jossa kohteena oli yksi päiväkotitilinen henkilökuntineen, lapsineen ja vanhempineen ja jonka ydinkohteena on oma etsivä eettinen ajatteluni, jota yritän saada näkyviin ja jonka keskeneräisyys väistämättä näkyy tämän tutkielman lauseissa. Tässä tutkielmassa keskityn tarkastelemaan erityisesti yhden lapsen, Riston, toimintaa ja ratkaisuja draamaprosessissa.

Toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluu, että siihen osallistuva yhteisö on valmis sitoutumaan pitkäjänteiseen kehittämistyöhön (Patton 1990, 53-54). Toimintatutkimusta pidetään tapaustutkimuksen alalajina, millä tarkoitetaan käytännön työssä toimivien henkilöiden suorittamaa omien käytäntöjensä tutkimista. Toimintatutkimuksen avulla työntekijät voivat yhteistyössä tutkijan kanssa pyrkiä parantamaan sosiaalisia tai kasvatuksellisia käytäntöjään, ymmärtämystään näitä käytäntöjään kohtaan ja/tai olosuhteita, joissa toimitaan. Toimintatutkimukselle on luonteenomaista, että siinä pyritään muutokseen ja osallistumiseen ja että tavoitteena on ennen kaikkea aktivoita kentällä toimivia itse kehittämään ja arvioimaan omaa työtään. Yhteiseksi päämääräksi voidaan asettaa ongelmien tiedostaminen ja tilanteen muuttaminen siten, että tutkimuksesta muodostuu koko siihen osallistuvalla yhteisöllä oppimisprosessi. (Syrjälä & Numminen 1988, 50 - 53; Kiviniemi 1999, 63.)

Toimintatutkimuksen kulkua on jäsennetty ja havainnollistettu spiraalimaisella jatkumolla, jossa toistuvien syklien - suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektoinnin - kautta kehitetään jotain yhteisössä valittua kohdetta. (Carr & Kemmis, 1986). Usein toimintatutkimus ei etene mallin mukaisesti vaiheittain, vaan eri tutkimuksen osa-alueet voivat limittyä ja asettua osittain toistensa kanssa päällekkäin. Tutkimuksen muodon ei tulisi antaa kahlita tutkijan ajatuksia; olennaista on tutkimukseen osallistujien kehittämispyrkimys omia toimintakäytänteitään kohtaan niissä olosuhteissa, joissa he toimivat. (Kemmis & Wilkinson 1998, Kiviniemen 1999, 67-68 mukaan.)

Tätä tutkimusta varten löysin yhteistyökumppaniksi päiväkodin, jossa oltiin kiinnostuneita pohtimaan eettisiä kysymyksiä ja kehittämään valmiuksia soveltaa leikki- ja draamapedagogiikan keinoja eettisessä kasvatuksessa ja jossa myös lasten vanhemmat tunsivat kiinnostusta tutkimushanketta kohtaan. Toimintatutkimuksellista syklimäisyyttä oli draamaprosessissa, jossa 16 draamatuokion kokonaisuutta kehiteltiin tuokio tuokiolta arvioiden edellisiä ja suunnitellen arvioinnin pohjalta seuraavia. Noin kaksi ja puoli kuukautta kestäneen prosessin päätavoitteena oli tukea lasten eettisen ajattelun kehittymistä luomalla tilanteita, joissa aikuiset yhdessä lasten kanssa ratkaisevat erilaisia eettisiä ongelmia ja pohtivat niitä. Myös vanhempien ja päiväkodin aikuisten yhteisessä keskustelufoorumissa oli syklimäisyyttä: edellisen kerran keskusteluaiheet suuntasivat seuraavalla keralla käsiteltäviä aiheita. Limittäytymistä ja tutkimuksen osa-alueiden päällekkäisyyttä oli esimerkiksi siinä, että osittain samanaikaisesti lasten kanssa toteutettavan draamaprosessin kanssa etenevässä keskustelufoorumissa osa käsiteltävistä aiheista kumpusi draamaprosessista ja toisaalta foorumien yhteydessä vanhemmilla oli halutessaan tilaisuus katsella videolta draamaprosessin etenemistä.

7.1 Lähestymistapa ja tutkimusote

Saadakseni mahdollisimman syvällistä ja kokonaisvaltaista tietoa lapsen tavasta ratkaista eettisiä dilemmoja draamaprosessissa, valitsin kvalitatiivisen lähestymistavan (Syrjälä & Numminen 1988, 80). Laadulliselle tutkimukselle on luonteenomaista kerätä aineistoa, jota on mahdollista tarkastella mahdollisimman monesta näkökulmasta. Teorettinen viitekehys määrää, millainen aineisto kannattaa kerätä ja millaista menetelmää sen analyysissa käyttää. Vastaavasti aineisto rajoittaa teorettista viitekehystä ja käytettäviä menetelmiä. Menetelmän valinta riippuu jokaisessa tapauksessa tutkimuksen tarkoituksesta ja siitä, mitä halutaan tutkia. (Patton 1990, 196.)

Tutkimuksen taustalla on fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote. Kuvailen yhden lapsen, Riston, toimintaa ja osallistumista draamaprosessin ryhmätilanteissa sekä muutamassa eettisiä dilemmoja käsittelevässä kuvitteellisessa tilanteessa ja pyrin

ymmärtämään, millä draamaprosessin osatekijöillä on mahdollisesti ollut merkitystä hänen eettisen ajattelunsa kehittymisen kannalta. Etnografiseksi tutkimusotetta voisi luonnehtia sen vuoksi, että tieto on hankittu luonnollisessa ympäristössä ja että tutkimuksen tavoitteena on tekemisen ja toiminnan kuvailemisen lisäksi merkitysten ymmärtäminen. (Munter & Siren-Tiusanen 1999, 183.)

Tutkimuksissa olen käyttänyt abduktiivista päättelyä. Abduktiivisessa päättelyssä tutkijalla on tutkimuksen kohteestaan esiyymmärrys, jonka varassa tutkimustehtävä rajautuu, ja tutkija pystyy valitsemaan mahdollisesti laajastakin aineistosta olennaisen. Tutkijalla on hyvä olla tutkimastaan aiheesta teoreettista tietoa, joka suuntaa hänen valintojaan relevanteiksi. (Anttila 1998, 131.) Olen perehtynyt aikaisemmissa opinnoissani kasvatustieteen ja erityisesti varhaiskasvatuksen käsitteisiin sekä draamapedagogiikan käsitteisiin. Tutkimuskohde - päiväkotiki ja päiväkotikasvatus - on minulle kulttuurisena ilmiönä varsin tuttu aikaisemmasta työstäni lastentarhanopettajana. Viime vuosien työni esi- ja alkuopetuksen opettajien kouluttajana on avannut minulle uuden näkökulman samalle kentälle.

Abduktiivisessa ajattelussa lähdetään liikkeelle konkretiasta, jäsenetään konkreettista aineistoa jonkin teorian tai ajattelumallin avulla ja päädytään jälleen konkretiaan, johonkin sovellettavaan päätelmään (Anttila 1998, 132). Tässä tutkimuksessa konkretiaa edustaa päiväkodissa toteutettu eettistä kasvatusta tukeva draamaprosessi. Sen suunnitteleminen ja toteuttaminen on edellyttänyt esiyymmärrystä, tietoa ja käsitystä etiikasta, kasvatuksesta sekä draamasta ja käytännön asiantuntijuutta päiväkodin toimintatavoista, kulttuurista sekä pienten lasten pedagogiikasta. Keskeisimmäksi teoreettiseksi jäsenennysmalliksi olen valinnut Kohlbergin ja Gilliganin moraalikehitysteorioiden ajatuksia, joskin olen laajemminkin yrittänyt hahmottaa eettisen kasvatuksen kenttää välttääkseni liian suoraviivaisia ja yksinkertaistavia yhteyksiä moraalikehitysteorioiden ja eettisen kasvatuksen välillä. Tavoitteenani on lopuksi päätyä havaintojeni pohjalta mahdollisiin suosituksiin tai ehdotuksiin päiväkodissa tehtävän eettisen kasvatuksen kehittämiseksi erityisesti draaman keinoin.

Aikaisemmat draamaprosessia käsitelleen tutkimuksen (Lehtinen & Walamies 1998) kokemukset olivat tämän tutkimuksen alkuasetelmissä ensiarvoisen tärkeitä. Prosessi suunniteltiin pitkälti *Hiiri Hiukkasen seikkailun* pohjalta saatujen kokemusten varaan. Tutkimusaineiston hankkimistapoja - *prosessin videointia, reflektointia keskustelua* tutkimukseen osallistuvien ohjaajien kanssa, *tutkijapäiväkirjan* kirjoittamista ja *haastattelua* videolle tallennettuna - käytimme myös em. tutkimuksessa.

Jo tutkimuksen alkuvaiheessa tavoitteenani oli hankkia aineistoa useampaa raporttia varten, joten senkin vuoksi päädyin tallettamaan niin paljon aineistoa kuin mahdollista, voidakseni rajata siitä kiinnostavimmat tutkimuksen kohteet myöhemmin sen mukaan, mistä viitekehystä käsin tulisin kohteita tarkastelemaan. Kokemukseni draamaprosessista tutkimuskohteena oli osoittanut, että tallentamalla videoimalla koko prosessi materiaalia kertyy enemmän kuin yhdessä raportissa voi käsitellä ja toisaalta videotallenteista saattaa katseluvaiheessa löytyä sellaista yllättävää aineistoa, jonka hankkimisen suunnitteleminen olisi etukäteen mahdotonta ja joka mahdollisesti suuntaa merkittävästikin tutkimuksen kohteen rajaamista. (Lehtinen & Walamies 1998, 41; Pramling Samuelsson & Lundahl 1999, 36.)

Tässä tutkielmassa olen käyttänyt tutkimusaineistona draamaprosessia koskevia videonauhoitteita sekä jossain määrin ohjaajien ja lasten haastatteluja ja tutkijapäiväkirjan muistiinpanoja. Kuitenkin kaikki muukin keräämäni materiaali sekä kirjaamaani kokemukset prosessin suunnittelutehtävässä ja sen tarkkailijana ja reflektijana, mutta myös pitkän työstämisvaiheen aikana heränneet ajatukset ovat tutkimusaineistoa, joka jollakin erittelemättömällä tavalla näkyy tekstissäni.

Tutkimuksen alkuvaiheessa, ennen kentälle lähtöä mielessäni oli kaksi tutkimustehtävää (kuvio 1). Tässä tutkielmassa olen käsitellyt vain B-osion virittämiä kysymyksiä.

<p><i>A. Millaiset eettiset kysymykset askarruttavat tai kiinnostavat päiväkodin aikuisia ja lasten vanhempia ja millaisia ratkaisuja niihin voidaan löytää?</i></p>	<p><i>B. Millaiset moraalidilemmat askarruttavat tai kiinnostavat päiväkotiryhmän lapsia ja miten draama toimii pedagogisena työskentelymuotona lasten eettisen ajattelun kehittymisen tukemisessa?</i></p>
--	---

KUVIO 1. Esiymmärryksen pohjautuvat tutkimustehtävät tutkimuksen alussa ennen kenttävaihetta

Näiden tutkimustehtävien pohjalta laadittiin yhteistyössä päiväkodin henkilökunnan kanssa aikataulu tulevalle toiminnalle (liite 2). Kuviolla 2 havainnollistan tutkimusaineiston hankkimisvaiheita. Tässä tutkimuksessa käsittelen vain draamaprosessia.

KESKUSTELUFOORUMI	DRAAMAPROSESSI
<p>syksy 1999</p> <p>*foorumi avoinna päiväkodissa kolme kertaa</p> <p>*keskustelujen tallentaminen nauhoittamalla</p> <p>*tutkijapäiväkirja</p>	<p><i>syksy 1999</i></p> <p><i>*draamaprosessin suunnitteleminen henkilökunnan kanssa</i></p> <p><i>*draamaprosessin toteuttaminen</i></p> <p><i>*kiinteä ryhmä, 7-8 lasta</i></p> <p><i>*kiinteä aikataulu, riittävän pitkä prosessin kesto</i></p> <p><i>*draamatuokioiden tallentaminen videoimalla</i></p> <p><i>*reflektioivat keskustelut prosessin kuluessa</i></p> <p><i>*ryhmäkohtainen päiväkirja (draamaohjaajat)</i></p> <p><i>*tutkijapäiväkirja</i></p>
<p>kevät 2000</p> <p>*foorumi avoinna päiväkodissa kolme kertaa</p> <p>*keskustelujen tallentaminen nauhoittamalla</p> <p>*tutkijapäiväkirja</p>	<p><i>kevät 2000</i></p> <p><i>*henkilökunnan ja lasten haastattelu</i></p> <p><i>*tutkijapäiväkirja</i></p>

KUVIO 2. Tutkimusaineiston hankkimisvaiheet

Tapaustutkimuksessa ongelmat täsmentyivät usein vasta vähitellen tutkimuksen edetessä. (Syrjälä & Numminen 1988, 16.) Tämän tutkimuksen fokuksen löytyminen on tapaustutkimukselle tyypillinen, sillä idea keskittyä tarkastelemaan draaman mahdollisuuksia lapsen eettisen ajattelun tukemisessa yhden lapsen ja nimenomaan Riston kautta, syntyi vasta puoli vuotta prosessin päättymisen jälkeen, jolloin tutkimusta varten hankittu aineisto oli pääosin kerätty.

7.2 Tutkimuksen kohde

Päiväkodin ohjaajien ja avustavien henkilöiden valinta

Tutkimuskohteena olevan päiväkodin valinta oli tapaustutkimukselle luonteenomainen. Valinnan pohjalla oli monenlaisia onnekaalta sattumalta vaikuttavia tekijöitä. Sattumajattelun sijasta voisi myös ajatella, että esiymmärrykseni tutkimustehtävästä auttoi minua huomaamaan eteen asettuvia mahdollisuuksia ja etenemään jälkeen päin tarkastellen mielekkäällä tavalla. Tunsin päiväkodin ennestään aikaisemmilta työvuosiltani lastentarhanopettajana. Tiesin entuudestaan päiväkodin ulkoiset mahdollisuudet kuten draamaan soveltuvat toimintatilat. Päiväkodin johtajalla tiesin olevan erityisen myönteisen asenteen yleensä taidekasvatusta ja erityisesti satuja, tarinoita ja teatterikasvatusta kohtaan. Tässä päiväkodissa oli toimintakautena 1999-2000 sijaisena ystäväni, lastentarhanopettaja, jonka kanssa olin opiskellut samanaikaisesti draamapedagogiikan aineopintoja ja joka oli ollut pääosassa opintoihin liittyvässä lastennäytelmässä, jonka ohjasin. Hän oli toiminut useana vuonna ohjaajana lasten leireillä, joissa hän oli käyttänyt leikki- ja draamapedagogisia työtapoja. Hän lupautui draamaprosessin vastaavaksi ohjaajaksi, mikäli päiväkodin muu henkilökunta sitoutuu mukaan.

Päiväkodissa työskenteli tuona vuonna lastenhoitaja, ystäväni hänkin, jonka kanssa olin vuosia sitten työskennellyt samassa päiväkodissa ja joka myös oli ollut näyttelijänä samassa näytelmässä kuin lastentarhanopettaja. Lastenhoitajalla oli monivuotinen kokemus työstä lasten parissa ja hän oli omaehtoisesti tutkinut sadun ja leikin

mahdollisuuksia omassa työssään. Tämän tyyppisestä draamatyöskentelystä hänellä ei ollut kokemusta, mutta hän oli erityisen innostunut oppimaan uusia pedagogisia työskentelytapoja.

Tiesin siis entuudestaan tulevien yhteistyökumppanieni kiinnostuksen draamaa ja teatteria kohtaan ja tiesin yhteistyön toimivan sekä minun kanssani että heillä keskenään. Tiesin, että kasvatustutkimuksemme oli sillä tavoin samansuuntaista, että arvostimme lasten omaehtoista leikkiä ja halusimme itse tutkia ja kehittää omia kasvatuskäytäntöjämme. Olin työskennellyt aikaisemmin heidän kanssaan vaativissa ja vastuullisissa tilanteissa ja tiesin voivani luottaa heidän sitoutumiseensa.

Päiväkodissa innostuttiin laajemminkin toimintatutkimukseen osallistumisesta. Osa muustakin päiväkodin henkilökunnasta oli minulle tuttua, ja se helpotti alkuvaiheen suunnittelussa. Siinä vaiheessa, kun olin saanut suostumuksen johtajalta sekä lastentarhanopettajalta ja lastenhoitajalta, kävin päiväkodissa esittelemässä tarkemmin ajatuksiani. Koko henkilökunnan sitouduttua ja aikataulun varmistuttua pidin heille kaksi koulutustilaisuutta, joissa esittelin leikki- ja draamapedagogiikan käsitteitä ja ajatuksia sekä kokemuksiani draamatyöskentelystä *Hiiri Hiikkasen seikkailuissa*. Annoin heille tutustuttavaksi Gunilla Lindqvistin kirjan *Leikin mahdollisuudet* ja siihen liittyvän videon sekä muuta aiheeseen liittyvää kirjallisuutta. Myöhemmin kävin heidän kanssaan keskustelua näiden teosten pohjalta.

Näissä tilaisuuksissa selvitettiin myös yksityiskohtaisesti kaikki draamaprosessin vaatimat käytännönjärjestelyt, jotka aiheuttivatkin melkoisia muutoksia päiväkodin totuttuihin rutiineihin. Sovittiin, että varsinaisesta ohjaamisesta vastaavat lastentarhanopettaja, josta tästä lähtien käytän nimeä Outi ja lastenhoitaja, josta käytän nimeä Paula. Päiväkodin toisella lastenhoitajalla olisi myös ollut innostusta ja halukkuutta osallistua myös draaman ohjaamiseen. Käytännönjärjestelyistä johtuen hänen ohjaajaosuutensa oli vähäisempi. Hän ja muut päiväkodin työntekijät - johtaja, päivähoitaja, keittäjä ja oppisopimussuhteessa oleva opiskelija sekä harjoittelija vastasivat pienemmistä lapsista, jotka eivät osallistuneet tähän prosessiin sekä siitä, että draamatyöskentelyyn osallistuvat lapset ja aikuiset saivat työrauhan.

Minun käytännön osuuteni tässä tutkimuksessa oli ensinnäkin olla koordinoijana, ja pidin huolta kokonaissuunnitelman toteutumisesta. Sen lisäksi olin tiiviisti mukana suunnittelemassa ja tukemassa draamaprosessia omalla asiantuntemuksellani. Videoin noin puolet draamatuokioista, jolloin minulla oli tilaisuus nähdä ne tuokiot myös niiden syntymishetkellä. Osan tuokioista videoi toinen lastenhoitaja tai opiskelija. Osassa tuokioissa kamera oli käynnissä ilman kuvaajaa.

Sekä prosessin kehittymisen että laajemman ymmärryksen lisääntymisen kannalta koin erittäin merkityksellisenä sen, että Outi ja minä teimme kyseisen syksyn ja talven aikana useita pitkiä kävelyretkiä, jolloin keskustelimme tutkimuksessa esille tulleista huomioista ja yksityiskohdista ja pohdimme kasvatusettisiä kysymyksiä. Katselimme myös jokaisen draamatuokion videotallenteen ja kävimme arvioivia keskusteluja niiden pohjalta. Tärkeää oli myös se, että Outi ja Paula katselivat toistensa ohjaamat tuokiot videolta ja kävivät niiden pohjalta monentasoista kollegiaalista keskustelua. Paulan kanssa kävin prosessin aikana useita pitkiä puhelinkeskusteluja, joissa reflektoimme draamaprosessin vaiheita ja erityisesti hänen osuuttaan siinä. Näistä keskusteluista heränneistä ajatuksista pidin tutkijapäiväkirjaa.

Draamaryhmien muodostaminen

Päiväkoti oli ns. sisarusryhmäpäiväkoti, jossa oli 1-7 -vuotiaita lapsia yhteensä 22. Tavoitteena oli, että kaikki päiväkodin 5-7-vuotiaat lapset voisivat osallistua prosessiin. Sitä varten muodostettiin kaksi pysyvää ryhmää, Tähdet ja Nallet, joihin molempiin tuli seitsemän lasta. Päiväkodin henkilökunta teki ryhmäjaon. Ryhmäjakoon vaikuttivat lähinnä käytännön seikat kuten lasten tuloaika ja säännölliset vapaapäivät. Tavoitteena oli, että ryhmissä olisi mahdollisimman usein tarpeeksi lapsia ryhmäleikkien onnistumiseksi vapaapäivistä huolimatta. Molemmissa ryhmissä oli tyttöjä ja poikia. Ryhmistä pyrittiin muodostamaan sellaiset, että molemmissa olisi sosiaalisilta taidoiltaan vahvoja lapsia taidoiltaan heikompien tukena.

Tutkimuksen kohteena olevaan ryhmään (Tähdet) kuuluivat Ari, Emmi, Jerry, Timo, Kalle, Anna ja Risto. Kaikki olivat esikoululaisia. Siitä huolimatta, että tavoitteena oli

ollut yhteistyötaitoiltaan toimivien ryhmien muodostaminen, ryhmät paljastuivatkin prosessin kuluessa luonteeltaan ja taitoiltaan kovin erilaisiksi. Ennen draamaprosessin alkamista päiväkodin aikuisten havaintojen mukaan se ryhmä, jota käsittelen tässä tutkimuksessa, oli levottomampi, rajumpi ja perustyöskentelytaitoiltaan heikompi kuin toinen ryhmä. Ohjaajilla oli etukäteen tiedossaan haasteita: monella lapsella oli keskittymisvaikeuksia ja levottomuutta, eräällä lapsella ilmeisen heikko itsetunto, joka ilmeni jatkuvana oman itsensä korostamisena, eräällä lapsella vakava sairaus, joka esti häneltä mm. liikunnallisiin ja rajuihin leikkeihin osallistumisen ja eräällä lapsella taipumus vetäytyä omiin ajatuksiinsa. Ryhmän tyttöjen sosiaaliset taidot päiväkodin henkilökunnan arvioinnin mukaan olivat paremmat kuin poikien. Tässä ryhmässä ohjaajilta meni varsinkin alkupuolella paljon aikaa ja energiaa työrauhan luomiseen ja toiminnan motivoimiseen. Esimerkiksi rauhoittuminen kertomuksen kuuntelemiseen vaati kerta toisensa jälkeen sen, että tiettyjä lapsia jouduttiin kutsumaan henkilökohtaisesti monta kertaa yhteiseen tilanteeseen, jotta tarinaa saatiin kehiteltyä eteen päin.

Risto

Ensimmäinen sysäys Riston valitsemiseksi tämän tutkimuksen tarkastelun kohteeksi tapahtui alkutalvella 2000, pari kuukautta sen jälkeen, kun varsinainen draamaprosessi oli päättynyt. Outi oli kirjoittanut edellisen syksyn draamaprosessin tapahtumista koosteen (liite 3), jota hän oli lukenut lapsille lepoaikaan. Tästä kertoessaan Outi tuli maininneeksi, että hänen yllätykseksensä Risto oli kuunnellut erityisen keskittyneesti, kun hän oli lukenut tarinaa ja kommentoinut spontaanisti tarinan tapahtumia ja kertonut sen yksityiskohtia ennen kuin Outi oli ehtinyt niistä lukea. Myöhemmin kun lapset olivat kuvittaneet Outin kirjoittamaa tarinaa, Risto oli osallistunut tavallista innostuneemmin ja keskittyneemmin kuvittamistehtävään.

Opettajan yllätyksen taustalla oli tieto Riston ongelmista muistin ja keskittymiskyvyn kohdalla, minkä vuoksi psykologi oli suositellut hänelle yhtä ylimääräistä vuotta päiväkotiryhmässä ennen kouluun lähtöä. Päiväkodin aikuisten luonnehdinnan mukaan Risto oli mielellään yleensä omissa oloissaan ja pyrki välttämään aikuisen ohjaamia tilanteita, tehtäviä ja oppimistuokioita. Hän oli yleensä melko huomaamaton ja passiivinen lapsi ryhmässä. Aikuisten esittämiin kysymyksiin, jotka koskivat esimerkiksi

lapsiryhmän edellisen päivän tehtäviä tai työskentelyä, hänen vakiovastauksensa oli: ”En muista.”

Toinen sysäys siihen, että tutkimuksen fokukseksi valitsin juuri Riston, tuli siitä, kun katsoin videonauhaa, jossa puoli vuotta draamaprosessin päättymisen jälkeen ryhmän lastentarhanopettaja muistelee lasten kanssa edellisen syksyn draamaprosessia ja pohtii heidän kanssaan vielä prosessin eettisiä dilemmoja. Risto, johon kumpikaan aikuisista ei ollut itse draamaprosessin aikana kiinnittänyt erityistä huomiota ja jonka osuus ei myöskään ollut tullut prosessin aikana käytyjen reflektoitujen keskustelujen aikana esille, seuraa keskustelua tarkasti, osallistuu välillä keskusteluun aktiivisesti, muistaa jo kauan sitten tapahtuneita yksityiskohtia oikein ja perustelee johdonmukaisesti ja ilmeisen innokkaana draamassa tehtyjä ratkaisuja. (Keskustelun litterointi liitteessä 5).

Katsoessani nauhaa muistin juuri Ristolla olleen ongelmia muistin alueella. Minua alkoi kiinnostaa, miltä Riston osallistuminen ja toiminta näyttäisi videonauhoilla, mitä hänelle oli prosessissa tapahtunut ja mitä ratkaisuja hän oli siinä tehnyt. Miksi prosessi oli ollut hänelle niin merkityksellinen, että hän vielä puolen vuoden kuluttua osoitti sitä kohtaan niin voimakasta kiinnostusta?

Draamaprosessi

Draamaryhmien käytännönjärjestelyissä käytettiin *Hiiri Hiukkasen seikkailussa* (Lehtinen & Walamies 1998) saatuja kokemuksia suunnittelun pohjalla. Prosessin kokonaiskesto oli noin kaksi ja puoli kuukautta, kokoontumiskertoja oli ryhmää kohti 16 ja ryhmät kokoontuivat aamupäivin perättäin kaksi kertaa viikossa. Koulun syysloman aikaan ei kokoonnuttu.

Draamaryhmien ohjaamisesta vastasivat lastentarhanopettaja Outi ja lastenhoitaja Paula, vuorotellen kaksi viikkoa kerrallaan. Tällainen työnjako johtui Paulan työnpuolituksesta. Kerran prosessin aikana molemmat ohjasivat yhdessä ja viimeisellä kerralla oli lähes koko päiväkodin henkilökunta sekä pienemmätkin lapset mukana.

Tässäkin prosessissa oli *kehystarina* kuten *Hiiri Hiukkasen seikkailussa* sillä erotuksella, että tässä oli pre-tekstinä valmiina ainoastaan kirjoittamani ensimmäisen kerran alkutarina, jonka Outi kertoi lapsille (liite 1). Sadun juonen kehittyminen tapahtui dialogisesti aikuisten ja lasten kesken. Aikuisilla oli prosessin alussa karkea runko ja aikataulu tiedossa, mutta sadun juonenkäänneet ja loppuratkaisu kehittyivät aikuisten ja lasten yhteisenä tuotoksena. Vaatikin melkoista tasapainoilua viedä tarinaa kahdessa rinnakkaisessa draamaryhmässä eteen päin, koska ryhmät saattoivat ratkaista tarinan yksityiskohtia eri tavalla ja kuitenkin samaa pääjuonta kuljetettiin yhdenaikaisesti molemmissa ryhmissä. Tarinaan tuli lopulta kaksi erilaista loppua - onnellisia molemmat. Jotkut lasten tekemistä ratkaisuksista olivat sellaisia, että ne aiheuttivat aikuisten kesken pohdiskelua siitä, olisiko aikuisten pitänyt ohjata tarinaa esimerkiksi moraalisesti "oikeudenmukaisemmaksi". Lasten tekemät ratkaisut kuitenkin hyväksyttiin tarinan tapahtumiksi. Ratkaisujen perusteluista käytiin keskusteluja jälkeen päin myös lasten kanssa.

Kehystarinalla luotiin henkilöahmo jäniksenpoika Tilkusta, joka eräänä päivänä huomasi perheensä kadonneen ja olevansa yksin maailmassa ainoana turvanaan äidin tekemä tilkkupeitto ja neuvonaan äidin ohje: "Tee aina oikein niin selviät maailmassa". Tilkun ongelma oli se, että se ei tiennyt, mikä on oikein. Tuokio tuokiolta Tilkku kohtasi erilaisia asioita ja tapahtumia. Se tapasi taikurin, Hirvi Hornisen, joka antoi sille taikakiven, joka kertoi, mitä pitää tehdä. Hirvi Horninen taikoi tilkkupeiton lentäväksi taikapeitoksi, jolla Tilkku saattoi lähteä etsimään kadonnutta perhettään. Lentäessään korkealla taivaalla ilmakuoppaan Tilkku pudotti vahingossa taikakiven. Etsiessään kiveä hän kohtasi itsekkään leijonanpennun, Takun, joka ajoi hänet pois yöpymispaikaksi löytämästään majasta. Tilkku auttoi kuitenkin ilkeätä Takkua tämän ollessa pulassa, ja siitä lähtien he olivat parhaat ystävykset. He lähtivät yhdessä etsimään pudonnutta taikakiveä ja kadonnutta perhettä. Matkan aikana he joutuivat monenlaisiin tilanteisiin, joista jännittävin ja vaarallisin oli se, kun Takku erehtyi syömään trooppisella saarella myrkyllisiä hedelmiä, ja ainoastaan ahneella ja pahalla poppamiehellä oli vastalääkettä. Tilkku sai hankituksi lääkkeen ja Takun toipumaan. Lopuksi löytyi taikakivi ja kadonnut perhekin.

Tarinan sisällä lapsille annettiin mahdollisuus kokea ja tutkia erilaisia eettisiä dilemmoja: oikeudenmukaisuutta - epäoikeudenmukaisuutta, itsekkyyttä - epäitsekkyyttä, välinpitämättömyyttä - avunantoa, yksinäisyyttä - ystävyyttä, luottamusta - epäluotettavuutta, hätää - huolenpitoa, varastaako vaikka tietää varastamisen olevan väärin vai pelastaako ystävän henki. Ryhmille annettiin tehtäväksi ratkaista draaman sisällä näitä tilanteita ja sillä tavalla vaikuttaa juonen kulkuun.

Draamaryhmät kokoontuivat kahta kertaa lukuun ottamatta päiväkodin lepotilassa, jossa oli puurakenteiset kerrossängyt ja liukusäädettävä valaistus. Kerran tapahtumapaikka oli läheinen metsikkö ja viimeisellä kerralla oltiin päiväkodin leikkisalissa yhteisissä kotiinpaluujuhlista.

Kumpikin ohjaajista suunnitteli yhteisen ideoinnin pohjalta omat tuokionsa (liite 4) ja valitsi niihin toimintatapoja ja tehtäviä henkilökohtaisten taitojen ja haasteiden mukaisesti. Kunakin draamapäivänä sama ohjelma toteutettiin siten, että molemmat ryhmät etenivät tarinassa yhtä aikaa. Tämä varmistettiin sillä, että sama ohjaaja ohjasi perättäiset tuokiot. Tuokioiden jälkeen molemmat ohjaajat katsoivat videotallenteet ja kävivät keskenään ja minun kanssani neuvotteluja tulevista ratkaisuista. Molemmat ohjaajat pitivät kokemuksistaan omaa päiväkirjaa.

Tuokioiden rakenne noudatti pääosin kaavaa *virittäytyminen, toimintavaihe* ja *lopetus* (liite 4). Turvallisuuden tunteen ja tuokion hahmon luomiseksi aloitus oli lähes joka kerta samanlainen: lapset tulivat yksitellen draamatilaan istumaan piiriin merkitylle paikalle tilkkupeiton päälle. Virittäytymisvaiheessa edellisen kerran tapahtumat kerrattiin ja samalla varmistettiin, että poissa olleet lapset pysyivät juonenkulussa mukana. Toimintavaiheen tehtävät olivat erilaisia leikkejä. Lopetuksessa päivän teema koottiin ja luotiin odotus ja jännite tulevaa kertaa varten.

Draamaprosessissa käytettiin työtapoja, jotka perustuivat *Hiiri Hiukkasen seikkailussa* kehiteltyihin sovelluksiin Jonathan Neelandsin kehittelemistä draaman työtavoista (Lehtinen & Walamies 1998, Neelands 1995) Tässäkin oli *puitteita ja ympäristöä luovilla* sekä *kertovilla työtavoilla* suurin osuus. Mukana oli myös sääntöleikkejä,

keskittymisharjoituksia ja rituaaleja. Molemmat ohjaajat sovelsivat em. työtapoja oman taitonsa, persoonansa ja pedagogisen näkemyksensä mukaisesti.

Kerrontaa, jossa ohjaaja kuljetti juonta eteen päin oli jokaisella tuokiolla. Tilanteita, joissa *ohjaaja oli* jossakin roolissa tai *osallistui roolin kautta leikinohjaukseen* (esimerkiksi yksinäisen saaren erakko, rahtilaivan kapteeni, laivakissa, poppamies, itämainen maharadja, maharadjan pojan lemmikkipossu, prinsessan puutarhuri, eläintarhan johtaja, Tilkun äiti) ja lapset *Tilkkuna ja Takkuina* mieltymystensä mukaisesti, oli runsaasti. Oli tilanteita, joissa ohjaaja oli Tilkun roolissa ja lapset esimerkiksi metsän tai eläintarhan eläimiä. Joissakin leikeissä roolit olivat aika pinnallisia, joissakin roolit syvenivät. Usein ohjaaja avasi roolityöskentely- tai roolileikkivaiheen lauseella: ” Nyt leikitään sellainen leikki, että...” *Sääntöleikkejä*, joita oli sovitettu juonenkulkuun oli varsinkin draaman alkupuolella.

Ehkä kaikkein suosituin yksittäinen toiminta oli *majojen rakentaminen*. Varsinkin silloin, kun Tilkku rakensi itselleen yöpymismajaa, aika loppui kesken molemmissa ryhmissä. Erilaiset *elämykselliset leikit* olivat suosittuja: hallaharsolla luotu lentomatka halki pilvien ja mustalla mansikkamuovilla luotu myrskyävä valtameri olivat mieluiset, ja lapset olisivat viihtyneet niissä pitempään kuin aika antoi myöten. Erityisen hartaana lapset tutkivat itämaisen prinsessan aarrekammiossa kultaisia ja hopeisia koruja, jalokiviä ja muita arvoesineitä.

Luottamus- ja keskittymisleikkejä sekä aistiharjoitusleikkejä leikittiin jonkin verran. *Rituaalinomaisesti* kokoonnuttiin lattialle levitetylle tilkkupeitolle piiriin ja monesti tuokio lopetettiin samalla tavalla piiriin kokoontumalla. Juonen käännteissä pidettiin *kokouksia*, joissa *neuvoteltiin ja keskusteltiin* valittavista vaihtoehtoista ja *ratkaisuista*. Ohjaaja oli usein näissä kokouksissa ohjaamassa ratkaisuja, mutta kahdesti lapset ratkaisivat keskenään vaikean ongelman ohjaajan ollessa sillä välin roolissa.

Lavasteina käytettiin kankaita, pahveja, laatikoita, tuoleja, kiviä, tekokasveja ja muuta sekalaista materiaalia. Lapset rakensivat usein tulevan leikin lavasteet itse. *Pukuja* ja *päähineitä* sekä muita *symbolisia* esineitä käytettiin roolihahmojen karakterisoimisessa

tai lasten mielenkiinnon vangitsemisessa. *Valaistuksessa* käytettiin liukuen säädettävää yleisvaloa, erilaisia kohdevaloja, piirtoheitintä, kynttilöitä, taskulamppuja ja huoneen pimentämisessä mustaa muovia. *Äänitehosteita ja musiikkia* käytettiin tilojen ja tunnelmien luomisessa. Myös lapset itse tuottivat äänillään erilaisia tunnelmia ja tiloja. Usein itse draamatuokion loppuessa oli mahdollisuus jäädä *jälkityöskentelyyn* maalaamaan, piirtämään tai tekemään savitöitä.

7.3 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiiviselle aineistolle on tyypillistä, että se on runsas ja monivivahteinen. Tutkijan on sen vuoksi pyrittävä mahdollisimman selkeään ja perusteltuun raportointiin. Tutkijan päätelmien pohjalla ovat kentältä saatujen tietojen lisäksi aikaisemmin hankittu tieto ja kokemukset sekä tutkijan oma intuitio ja arkiajattelu. Johtopäätösten pohjalla ovat luonnollisesti myös tutkijan ihmiskäsitys, metodologiset valinnat sekä teoreettinen viitekehys. (Syrjälä & Numminen 1988, 118-130.) Tulkintaa tapahtuu analyysin kaikissa vaiheissa: aineiston käsittelyssä, luokittelussa ja varsinaisessa tulkinnassa (Ehrnrooth 1990, 40). Kokemukseni draamaprosessin tutkimisesta (Lehtinen & Walamies, 1998) auttoi merkittävästi tämän tutkimuksen fokuoimisessa ja analysointitavan valitsemisessa. Toisaalta tässä tutkielmassa esitetyt päätelmät pohjaavat myös tuohon aikaisempaan kokemukseeni sekä tämän tutkielman prosessoinnin aikana lisääntyneeseen tietämykseen teoreettisista lähtökohdista, joten minun on mahdotonta määrittää tarkalleen, milloin ja miten päätelmäni ovat syntyneet.

Fenomenologis-hermeneuttiselle tutkimukselle on luonteenomaista myös se, että tutkija kuuluu samaan elämismaailmaan tutkimuskohteensa kanssa, ja että hänen on oikeastaan mahdotonta pysytellä vain ulkopuolisena tarkkailijana. Heille muodostuu yhteisiä merkityskokonaisuuksia, joiden pohjalta he ymmärtävät maailmaa. (Alasuutari 1993, 13; Varto 1992, 23-27.) Tutkimuksen empiirisen vaiheen aikana toimin samassa elämismaailmassa tutkimuskohteeni, päiväkodin yhteisön kanssa. Vaikka en osallistunut itse draamaprosessin ohjaamiseen, olin aktiivisesti vaikuttamassa sen suunnittelussa ja

reflektoinnissa sekä videoijana eräänä olemassa olevana, joskin passiivisena elementtinä päiväkodin arjessa. Aktiivinen osuuteni tutkimusaineiston tuottamisessa on olletikin lisännyt ymmärtämystäni, mutta samalla heikentänyt objektiivisuuttani.

Koska olin empiirisessä vaiheessa sitoutunut voimakkaasti prosessiin, en ole voinut enää aineiston analysointivaiheessakaan asettua ulkopuoliseksi tarkkailijaksi, joten tulkintani ovat erittäin subjektiivisia. En pidä tätä kuitenkaan tutkimuksen luotettavuuden kannalta kovin merkittävänä heikkoutena. Koska jokainen kasvattaja on kasvatettavalleen subjekti, hänen kasvatustekonsa ovat aina yksilön subjektiivisia valintoja eteen asettuvissa tilanteissa. Vaikka tällainen tutkimus ei voi olla objektiivista tietoa antava, voi siitä silti olla hyötyä jollekin toiselle kasvattajalle, joka voi peilata omia subjektiivisia kasvatustekonsiaan ja kokemuksiaan minun henkilökohtaisiin tulkintoihini. Myös päiväkotien elämismaailmoissa on paljon yhteneväisyyksiä, joten voin perustellusti toivoa myös sitä, että muissakin päiväkodeissa kuin tutkimuksen kohteena olleessa voitaisiin hyötyä tästä tutkimuksesta.

Eri tavoin keräämästäni aineistosta käsittelin systemaattisemmin vain prosessia koskevia videonauhoja ja niistäkin vain sellaisia, joissa Risto oli mukana. Muusta kerätystä aineistosta päiväkodin työntekijöiden haastattelut ja tutkijapäiväkirja ovat väistämättä mukana ajatteluni taustana, mutta en ole varsinaisesti analysoinut niitä. Lasten haastattelusta tai pikemminkin lasten kanssa käydystä reflektiivisestä keskustelusta olen poiminut liitteeksi otteita, jotka koskevat draaman sisäisiä moraalidilemmeja ja jotka osaltaan rakentavat kuvaa Ristosta.

Prosessin kaikki draamatuokiot siis videoitiin. Noin puolet tuokioista videoin itse, muut tuokiot kuvasi joku päiväkodin työntekijöistä tai kamera oli asetettu huoneen nurkkaan siten, että nauhalle tallentuisi mahdollisimman laaja kuva huoneesta. Muutenkin kameran sijainti oli jokaisella tuokiolla sama lukuunottamatta niitä kahta kertaa, jolloin ei oltu lepo huoneessa. Tavoitteena oli luoda videoinnista mahdollisimman luonteva ja tavallinen tilanne, ja tässä onnistuttiin mielestäni hyvin. Draamatuokiot olivat toistuessaan osa päiväkodin arkea, ja lapset tottuivat pian videokameraan ja kuvaajaan niin, että niiden

läsnäoloa ei voi havaita lasten käyttäytymisestä nauhoitteissa kuin muutamassa alkuvaiheen tilanteessa. (Pramling Samuelsson & Lundahl 1999, 34-39.)

Kvalitatiivista aineistoa käsitellessä valitaan yleensä jokin tutkimusongelman kannalta mielekäs luokittelutapa, jossa analyysiyksiköt ryhmitellään ennalta määriteltyihin luokkiin (Mäkelä 1990, 54). Keskityin havainnoimaan tutkimusongelmien suuntaamana sitä, miten Risto toimi *draamaprosessin ryhmätilanteissa* ja toisaalta miten hän toimi *draamaprosessin kuvitteellisissa tilanteissa*. Tarkemmin havainnoin sitä, miten hän sitoutui *ohjaajan asettamiin sääntöihin*, miten hän suhtautui *ryhmään ja sen jäseniin*, miten hän *piti kiinni sopimuksista* ja miten hänen toiminnassaan ilmeni *oikeudenmukaisuus* sekä *huolenpito ja välittäminen* (vrt. s. 39).

Videomateriaalin analysoin seuraavalla tavalla. Ensin katsoin koko materiaalin läpi valiten tarkemman analyysin kohteeksi ne tuokioiden, joissa Risto oli mukana. Seuraavaksi kirjoitin videoiden pohjalta tuokioiden kuvailun, jossa kiinnitin huomioni niihin kohtauksiin, joissa Risto oli läsnä ja näkyvissä videolla. Litteroidun tekstin luokitin tutkimuskysymysten ohjaamiin luokkiin. Raportin kirjoittamisvaiheessa pyrin luokiteltujen kuvailujen pohjalta luomaan Riston eettisestä ajattelusta ja toiminnasta kokonaiskuvan. Tekemistäni havainnoista kävin keskusteluita molempien ohjaajien kanssa vahvistaakseni tulkintani pätevyyttä. (Pramling Samuelsson & Lundahl 1999, 56-59.)

Luotettavuutta arvioitaessa käytetään käsitteitä *validius* ja *reliabelius*. Validiudella tarkoitetaan sitä, miten tutkimuksessa tehdyt päätelmät vastaavat tutkimuksen kohteena ollutta todellisuutta ja reliabiliudella sitä, onko tutkimus toistettavissa sellaisenaan uudestaan tai tutkimuksen sisäistä yhtenäisyyttä ja johdonmukaisuutta. Puhutaan sekä *sisäisestä* että *ulkoisesta* validiudesta ja reliabiliteetista. Sisäisessä validiudessa on kyse siitä, havainnoiko ja analysoiko tutkija todella sitä, mitä on aikonut (Goetz & LeCompte 1984, 221; Syrjälä & Numminen 1988, 136). Ulkoisella validiudella tarkoitetaan sitä, että tuloksia voidaan yleistää toisia tilanteita tai ryhmiä koskeviksi. (Goetz & LeCompte 1984, 221; Syrjälä & Numminen 1988, 142). Arvioitaessa tutkijoiden yksimielisyyttä tutkimuksen tuloksista, puhutaan sisäisestä reliabeliudesta (Syrjälä & Numminen 1988, 144). Ulkoinen reliabelius taas edellyttää, että raportointi on tehty

riittävän tarkasti. Lukijan tulee vakuuttua, etteivät tulokset perustu vain tutkijoiden intuitioon. (Syrjälä & Numminen 1988, 143.)

Validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden soveltuvuus toimintatutkimukselliseen tarkasteluun on ongelmallista. Toimintatutkimuksessa on pyritty tietoisesti tekemään jotakin, joka muuttaa tarkasteltavaa tilannetta. Siten toistettavuuden ajatus on absurdi. Tutkimuksen tuloksen voidaan ajatella olevan totta vain tietyssä tilanteessa. (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 113.) Sisäisen validiuden arvioiminen tämän tutkimuksen kohdalla on lukijan tehtävä. Voin vain vakuuttaa, että tutkijana olen pyrkinyt olemaan johdonmukainen seuloessani tutkimuskysymysten ohjaamin kriteerein 32 tunnin laajuudesta videomateriaalista tarkastelun kohteena olevat tuokioiden ja kohtaukset. Ulkoista validiutta tällaisella tutkimuksella ei juuri ole. Voidaan puhua korkeintaan teoreettisesta tai olemuksellisesta yleistettävyydestä, mikäli tulkintani katsotaan kyllin kestäviksi ja syviksi (Eskola & Suoranta 1998, 67-68).

Sisäistä reliabiliteettiä tässä tutkimuksessa voisi ajatella olevan sikäli, että olen käynyt paljon keskusteluja prosessiin osallistuneiden ohjaajien ja päiväkodin muun henkilökunnan kanssa. Havaintoihini perustuneet väitteet ovat vaatineet perusteluja, ja ajatuksiani on koeteltu. Molemmat ohjaajat katsoivat kaikki nauhoitukset, ja tulkintamme niiden tapahtumista ovat kutakuinkin yhdenmukaiset. Ulkoista reliabiliteettiä osoittaa riittävän tarkka tutkimuksen toteuttamisen kuvailu (Syrjälä & Numminen 1988, 143). Sen arvioiminen, onko kuvailuni riittävän tarkka, jää myös lukijan tehtäväksi, koska minun itseni on mahdotonta arvioida, saako asiaan perehtymätön kuvailuni perusteella kyllin tarkan kuvan tapahtumien kulusta.

Triangulaatio on tapa lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Triangulaatiolla tarkoitetaan kahden tai useamman erilaisen aineiston, teorian ja/tai menetelmän käyttöä samassa tutkimuksessa. Mikäli tavoitteena on kokonaisvaltaisen kuvan luominen kasvatus- tai oppimistapahtumasta tai jos kysymyksessä on esimerkiksi erilaisten kasvatus- tai oppimismenetelmien arvioiminen, triangulaatio on käyttökelpoinen tapa saada näkökulmaan haluttua laajuutta. (Cohen & Manion 1985, 260-262.) Triangulaation käsitettä on määritelty edelleen. Puhutaan *aineistotriangulaatiosta*,

tutkijatriangulaatiosta, teoriatriangulaatiosta ja menetelmätriangulaatiosta. (Denzin 1988, 511-513.)

Aineistotriangulaatiolla tarkoitetaan useammanlaisten aineistojen yhdistämistä samassa tutkimuksessa. Tutkimuksen uskottavuuden lisäämiseksi voidaan vertailla samasta asiasta eri aikoina ja eri tilanteissa saatua tietoa. (Eskola & Suoranta 1996, 40-41; Syrjäla & Numminen 1988, 141.) Tässä tutkimuksessa ei varsinaisesti ole käytetty aineistotriangulaatiota siinä mielessä, että olisin analysoinut myös tekemäni tutkijapäiväkirjamuistiinpanot ja aikuisten haastattelut systemaattisesti, mutta vaikka olen keskittynyt videomateriaalin analysointiin, on materiaalin tarkkuus dokumenttina niin suuri, että vasta katseluvaiheessa paljastui nauhoilta monta tämän tutkimuksen kannalta ratkaisevaa yksityiskohtaa. Tilanteissa olleet aikuiset eivät olleet pystyneet havainnoimaan niin tarkkoja ja olennaisia yksityiskohtia, joita oli nauhalle tallentunut. Lisäksi videonauhat ovat todellinen muistin tuki. Tilanteet ovat uudestaan katsottavissa ja arvioitavissa. (Pramling Samuelsson & Lundahl 1999, 36.)

Tutkijatriangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että samaa kohdetta tutkii yhtä useampi tutkija. Varsinaista tutkijatriangulaatiota ei tässä tutkimuksessa ole, koska olen työskennellyt itsenäisesti. Tutkijatriangulaation kaltaista uskottavuutta lienee tutkimuksessa sikäli, että molemmat ohjaajat osallistuivat kanssani täysipainoisesti sekä toiminnan kehittämiseen ja luomiseen että jossain määrin videoaineiston arvioimiseen.

Teoriatriangulaatiossa tutkimusaineiston tulkinta tehdään erilaisiin teorioihin nojautuen. Ihmisen käyttäytymistä voidaan tulkita esimerkiksi psykoanalyttisella teorialla, tarveteorialla tai humanistisen teorian käsittein. Tässä tutkimuksessa olen soveltanut kahden moraalinkehitysteorian ajatuksia lapsen toiminnan ja ajattelun eettisyyden arvioimisessa.

Menetelmätriangulaatiolla tarkoitetaan useiden eri tutkimusmenetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Eri menetelmien tuottamaa tietoa voidaan myös vertailla. (Eskola & Suoranta 1996, 41.) Menetelmätriangulaatio sisältää oletuksen, että eri tutkimusmenetelmillä on erilaiset heikkoudet ja vahvuudet. Yksittäisen menetelmän

virheellisyys voitetaan parhaiten käyttämällä sen lisäksi toista täysin erilaista menetelmää, jolla ei todennäköisesti ole samanlaisia vääristymiä. (Tynjälä 1991, 392.) Vaikka rajasin analysoitavan aineiston ulkopuolelle päiväkirjamuistiinpanot sekä aikuisten haastattelut, ovat ne olleet pohjana intuitiiviselle arvioinnille. Uskon monipuolisen tiedonhankinnan ja tiedon tallentamisen lisänneen päätelmien luotettavuutta, vaikka käytinkin systemaattisesti vain yhtä tutkimusmenetelmää, videoinnilla tuettua havainnointia.

8 SIJAINNIN MÄÄRITTÄMINEN

Seuraavassa kuvailen ensin Riston tapaa osallistua draamaprosessin ryhmätilanteisiin, miten hän kuunteli annettuja ohjeita, miten hän noudatti sovittuja sääntöjä, miten hän suhtautui tovereihinsa ja miten hän piti kiinni sopimuksista. Toisaalta kuvailen, millaisia ratkaisuja Risto teki draaman sisään rakennetuissa kuvitteellisissa eettisissä dilemmitilanteissa ja miten hänen toiminnassaan näkyivät oikeudenmukaisuus ja huolenpito. Tarkasteluni olen suhteuttanut Kohlbergin oikeudenmukaisuusteoriaan ja Gilliganin huolenpidon ja välittämisen teoriaan sekä eräältä osin Piaget'n moraalinkehitysteoriaan (vrt. Kohlberg 1984, Piaget 1975 ja Tirri 1995).

8.1 Riston toiminta ryhmätilanteissa

Riston sitoutuminen ohjaajan asettamiin sääntöihin

Videon perusteella tehtyjen havaintojen mukaan Risto noudattaa hyvin varsinkin Outin antamia ohjeita. Kun Outi pyytää lapsia istumaan tilkkupeitolle, Risto istuu yleensä ensimmäisenä. Jos paikka on merkitty valmiiksi, hän menee sille tai jos paikka on vapaasti valittavissa hän hakeutuu yleensä aivan Outin viereen. Kun Outi kutsuu lapsia kokoukseen jossain kriisitilanteessa, Risto tulee usein ensimmäisenä. Outin ohjaamissa sääntöleikeissä hän noudattaa leikin sääntöjä hyvin ja toimii niissä rakentavasti. Joitakin kertoja Outi joutuu kiinnittämään Riston huomion puhuttelemalla häntä nimeltä yleisen ohjeen lisäksi. Eräällä kerralla Outi joutuu pyytämään Ristoa tulemaan yhteiseen kokoukseen useamman kerran. Silloin Risto on ollut hyvin viehättynyt hallaharsomateriaalista, jolla on juuri luotu pilviä taivaalle ja leikitty pilvissä lentämistä eikä hän malttaisi lopettaa leikkiä. Risto kuuntelee erityisen tarkasti, kun Outi kertoo tarinaa eteen päin. Hän istuu aivan Outin vieressä, on puhumatta, katsoo ohjaajan kasvoihin ja näyttää hyvin keskittyneeltä. Joskus hän käy Jerry'n kanssa makuulle kuuntelemaan kertomusta. Vaikka Outi on pyytänyt lapsia istumaan, hän ei yleensä

kiinnitä huomiota siihen että kaikki eivät istu, koska makuulla oleminen ei näytä häiritsevän kenenkään keskittymistä.

Paulan ohjatessa Risto on jonkin verran levottomampi, liikehtii, lähtee keskustelutilanteesta hakemaan jonkin tavaran tai käy katsomassa jotain. Vierustoverin kanssa syntyy joissakin keskustelu- tai kerrontatilanteissa nujuumista ja keskinäistä kahinaa. Yleensä Risto ei aloita, mutta jos toveri esimerkiksi tönäisee tai potkaisee häntä, hän reagoi siihen takaisin, ei kuitenkaan voimakkaasti. Risto saattaa tehdä itsekseen pyörähdysheppyyttä ja potkuja ilmaan silloin, kun hän ei enää jaksaa keskittyä kuuntelemaan Paulaa. Hän ei kuitenkaan varsinaisesti pyri häiritsemään tilannetta tai kiinnittämään Paulan huomiota itseensä, vaan vaikuttaa pikemminkin siltä, että hänen mielenkiintonsa ja ajatuksensa ovat muissa asioissa.

Paulan työskentelyssä on varsinkin prosessin alkupuolella uuden työtavan aiheuttamaa jännitettä ja varautuneisuutta, joka näyttää heijastuvan lasten levottomuutena. Samoin jos tuokioissa on liian paljon ohjelmaa käytettävissä olevaan aikaan nähden ja niihin tulee kiireen tuntu, lapset ovat levottomia. Joskus tuokioissa on ehkä liian paljon istumista ja keskittymistä vaativaa kuuntelua toiminnan sijasta. Riston kuten myös muiden poikien levottomuus on suurempaa Paulan ensimmäisillä ohjauskerroilla. Myöhemmin Paula valitsee toiminnallisia ja liikunnallisia tehtäviä ja vähemmän sisältöä tuokioita kohti. Silloin Risto ja muutkin pojat noudattavat paremmin myös Paulan antamia ohjeita. Edellä olevan perusteella voisi ajatella, että Risto kykenee sitoutumaan aikuisen antamiin ohjeisiin ja sääntöihin, jos tehtävät ja toiminta ovat häntä kiinnostavia ja hänen kehitystasoaan vastaavia.

Riston suhtautuminen ryhmään ja sen jäseniin

Yleisolemukseltaan Risto on huomaamaton ja joukkoon sulautuva. Hän vaikuttaa prosessin alussa jotenkin ulkopuoliselta ja hän viihtyy leikkitalanteissa sivusta seuraajana. Hän on melko tasainen ilmeiltään. Videolta paljastuu, että hän hymyilee silloin tällöin itsekseen, kenties sen hetkiselälle tilanteelle tai mahdollisesti omille ajatuksilleen. Hän luo varsinkin alussa enemmän kontakteja aikuisiin kuin lapsiin. Hän ei häiritse toisten leikkejä eikä ota toisten tavaroita. Toisaalta hän pitää hiljaisesti huolen oikeuksistaan,

eikä anna Kallen ottaa keräämiään aarteita prinsessan aarrekammiossa. Hän siirtää keräämänsä esineet rauhallisesti viereensä ja jatkaa niiden tutkimista. Kalle kunnioittaa hänen rajoittavaa elettään eikä yritä ottaa niitä uudestaan, vaan sanoo: “Mää sitten en anna tätä puukkoo”.

Risto on prosessin alkupuolella yksin sellaisissakin leikkitilanteissa, jotka on ohjattu yhteiseksi. Tosin muutkin ryhmän pojat haluavat toimia yksin: rakentaa omia majojaan ja lauttojaan, vaikka ohjaajan tavoitteena on ollut saada heidät tekemään yhteistä rakennelmaa. Prosessin loppupuolella Risto on sitoutunut ryhmään enemmän ja hän osallistuu aktiivisesti ryhmäleikkeihin. Kun leikitään leikkiä, jossa lapset ovat sairaita Takku-leijonia ja Tilkkuja, jotka hoitavat häntä, tytöt valitsevat Riston ensimmäisenä Outin pyydettyä tyttöjä valitsemaan kaksi poikaa ryhmäänsä. Hän sitoutuu leikkiin ja on siinä rakentava. Hän on helppo potilas: hän makaa hiljaa paareilla ja antaa Tilkkutohtoreiden hoitaa itseään. Tilkun roolissa hän hoitaa kutakin vuorollaan olevaa sairasta Takkua ja käy hoitamassa toisenkin ryhmän potilasta. Kaiken hän tekee jotenkin vähäeleisesti ja huomaamattomasti, mutta kuitenkin ehdottoman rakentavasti.

Parileikeissä (esim. höyhenellä kutitus ja sokean kuljetus) hän on parina Jerrylle ja Arille, ryhmän rauhallisille pojille. Kerran Risto joutuu painitilanteeseen, jossa Timo tekee aloitteen sokkoleikin päätteeksi. Outi toruu Timoa, joka on kaatanut sokkona olevan Riston tilanteessa, jonka tavoitteena on kehittää luottamusta toiseen. Risto itse ei reagoi tilanteeseen juuri mitenkään. Vaikka Riston käyttäytymisestä oli jäänyt sekä ohjaajille että minulle jokseenkin välinpitämätön ja poissaoleva kuva päällimmäisenä mieleen, videolta paljastuu rauhallisuus ja tilanteen arvioiminen ja toiminta, joka on ryhmän kannalta rakentavaa. Tämä korostuu prosessin loppupuolella.

Vähäeleisyydestään huolimatta Risto paljastuu videolta kerta toisensa jälkeen draaman sisäisten ratkaisujen tekijäksi. Kun Takku makaa kuoleman kielissä syötyään myrkkymarjoja ja kun lapset päättävät varastaa ahneelta ja itsekkäältä poppamieheltä ainoan tiedossa olevan parantavan lääkkeen, juuri Risto käy nappaamassa lääkepurkin poppamiehen nukkuessa. Hän ei vaadi sankariteostaan kunniaa itselleen eikä edes oikaise,

kun Timo jälkeen päin väittää olleensa tuo ratkaiseva toimija. Jerry paljastaa Outille, että Risto haki lääkkeen eikä Timo.

Kun lapset lähtevät Tilkkuina ja Takkuina pyytämään puutarhurilta (päiväkodin keittäjä) vihanneksia korvatakseen Osku-Possun tekemän vahingon toisen puutarhurin pellossa, kulkee Risto ryhmän ensimmäisenä. Hän ottaa johtopaikan huomaamattomasti ja korostamatta sitä mitenkään. Hän määrittelee etenemisvauhdin ja ryhmä liikkuu keittiöön rauhallisesti, mutta leikkiin sitoutuneina. Kukaan ei yritä kiilata hänen ohitseen. Myös tarinan lopussa Risto tekee ratkaisevan teon: juuri hän hakee yhdestä vuoteesta leikkijäniksen, jonka hän asettaa Tilkun äidin rooliin. Sillä hän symbolisoi Tilkun kadonneen ja taas löytyneen perheen vapautumista eläintarhavankeudesta. Toiset lapset hyväksyvät hänen ratkaisunsa.

Riston osallistuminen sopimusten tekemiseen ja niiden noudattamiseen

Varsinaisia aikuisen johdattamia sopimuksia ei prosessin aikana juuri tehty. Ohjaajat antoivat yleensä suoria ohjeita “Nyt tehdään niin, että ...” , “Nyt leikitään sellainen leikki, että...”, jotka sisälsivät oletuksen, että siten tullaan toimimaan. Toisinaan ohjaajat kysyivät lasten halukkuutta tai ilmoittivat suoraan että halukkaat saavat esimerkiksi jäädä maalaamaan tai muovailemaan varsinaisen tuokion päätteeksi.

Sopimukseksi voidaan ajatella niitä kuvitteellisia tilanteita, joissa ryhmä sai tehtävän tehdä päätöksen parantavan lääkkeen hankkimistavasta sekä Tilkun perheen vapauttamisesta. Videolta ei kuitenkaan kuulu kummastakaan tilanteesta neuvottelun sisältämiä repliikkejä. Ainoastaan neuvottelujen jälkeinen toiminta näkyy. Päätelin Riston noudattaneen niissä ryhmän sopimusta; ainakaan kukaan ei esittänyt protestia hänen ratkaisujaan kohtaan.

8.2 Riston toiminta kuvitteellisissa dilemmatilanteissa

Prosessiin suunniteltiin tilanteita, joihin luotiin ristiriitoja oikeudenmukaisuuden ja huolenpidon näkökulmista. Seuraavassa kuvailen muutamia, joissa Risto oli mukana.

1. kohta

Tilanteessa, jossa Tilkun ystävä Takku on kuolemaisillaan ja ahne poppamies ei halua antaa Tilkulle parantavaa lääkettä, koska Tilkulla ei ole poppamiehen vaatimaa rahaa - oikeita kultarahoja - Outi pohtii lasten kanssa, mitä Tilkku voisi tehdä tuossa tukalassa tilanteessa. Risto ehdottaa lääkkeen ottamista poppamiehen nukahdettua. Outi kysyy, eikö se ole varastamista. Risto myöntää että on, mutta ehdottaa, että herätetään poppamies sen jälkeen. Outi kysyy lapsilta : “Saakos varastaa?” Lapset, myös Risto sanovat:” Ei “. Outi edelleen kyselee: “ Mitä nyt voi sitten tehdä?” Timo ehdottaa räjäyttämistä, Ari ydinpommia. Kun Outi seuraavaksi pyytää lapsia keskenään sopimaan, miten he saavat lääkettä Tilkulle ja valmistautuu poppamiehen roolissa käymään levolle lääkepurkki vieressään, käy Risto todella nopeasti nappaamassa purkin. Lapset alkavat voitonriemuisina tanssia ja huutaa: “Lällälläää, meillä on se lääke...meillä on se lääke...” Tuossa ristiriitaisessa tilanteessa huoli Takusta voittaa poppamiehen omaisuuden koskemattomuuden. Vaikka kaikki lapset olivat vähän aikaa sitten sitä mieltä, että ei saa varastaa, lapsista kukaan ei protestoi sitä, että Risto varastaa lääkkeen itsekkäältä poppamieheltä ja pelastaa sillä Tilkun ystävän, Takun hengen.

2. kohta

Toisessa tilanteessa Tilkun ja Takun opas, Osku-Possu, on pilannut prinsessan puutarhurin vihannesmaan syömällä sen vihannekset ja tonkimalla loputkin mullasta, jonka seurauksena puutarhuri on ottanut possun kiinni ja teljennyt sen kellariin. Tilkku ja Takku tarvitsevat possuä oppaaksi, sillä ainoastaan possu tietää reitin seuraavaan määränpähän taikakiven etsimismatkalla. Tilkku ja Takku menevät pyytämään, että possu pääsisi vapaaksi. Puutarhuri ei halua vapauttaa sitä, ennen kuin Tilkku ja Takku tuovat korvaukseksi uusia vihanneksia naapuripuutarhurilta (päiväkodin keittäjältä). Lapset hakevat Tilkkuina ja Takkuina niitä ja maksavat vihanneksista laulamalla

naapuripuutarhurille laulun. Risto on tässä draamatilanteessa johtavana hahmona, kun lapset menevät keittiöön. Keittiössä häntä ujostuttaa, ja hän on enimmäkseen puolittain Paulan selän takana. Kun puutarhuri on antanut uudet vihannekset, hakeutuu Risto ryhmän eteen, aivan Emmen viereen, joka kantaa vihanneskulhoa takaisin draamahuoneeseen. Kun Paula on taas ensimmäisen puutarhurin roolissa vastaanottamassa Tilkun ja Takun tuomia vihanneksia, hän pyytää Risto-Takkua kanssaan kellariin vapauttamaan possua. Risto hakee possun kellarista (vuoteen alta).

3. kohtaus

Lapset ovat olleet Tilkkuina ja Takkuina prinsessan aarrekammiossa tutkimassa prinsessan kulta-aarteita. Outi ilmoittaa, että on aika lähteä aarrekammioista pois ja että mukaan voidaan ottaa vain taikakivi, jonka prinsessa on suostunut palauttamaan, koska se on Tilkun omaisuutta. Monet lapset haluaisivat ottaa aarrekammioista jonkin esineen mukaansa, mutta Outi ehdottomasti vaatii lapsia jättämään prinsessan aarteet kammioon, koska ne kuuluvat prinsessalle. Kalle sanoo: "Mut mä haluan tän puukon". Outi: "Joo, mut sä et saa." Ainoastaan taikakiven he voivat ottaa.

Risto ei yritä ottaa esineitä mukaan, vaan kerää niitä kasaan Outin ohjeiden mukaisesti. Kun Kalle ja Timo vielä yrittävät taikakiven avulla, roolin turvin, saada aarteita prinsessan kammioista, ikään kuin taikakivi olisi sanonut niille, että he saisivat ottaa sieltä haluamansa esineen, Risto ei yhdy poikien vaatimukseen, vaan seuraa katsellaan tarkasti Outia ja kuuntelee hänen ohjeitaan. Riston toiminta on oikeudenmukaista ja hän osoittaa käyttäytymisellään sen, että hänen omat mielihalunsa eivät johda hänen toimintaansa.

4. kohtaus

Paljastuu, että Tilkun kadonnut perhe on vangittuna kuninkaallisessa eläintarhassa. Lasten täytyy Tilkkuina päättää, luovuttavatko he taikakiven eläintarhan johtajan vaatimana lunnana vapauttaakseen perheen vai pitävätkö he kiven. Ryhmä käy neuvottelua, jossa he istuvat lattialla piirissä. Lasten repliikkejä ei videolta kuule, mutta Riston ja Timon suut liikkuvat. Risto kuiskaa jotain lopuksi Timon korvaan. Toiset lapset kuuntelevat poikien kuiskuttelua. Tilanne jatkuu roolissa ja lapset tulevat eläintarhan johtajan (Outi) luo ilmoittamaan, että he pitävät kiven ja perhe saa jäädä

eläintarhaan. Eläintarhan johtaja hyväksyy tilanteen ja toivottaa Tilkulle ja Takulle hyvää matkaa.

Lapset lähtevät pois johtajan luota, alkavat tirskaa ja hypähdellä. Risto kiipeää yläsänkyyn ja ottaa sieltä unilelun, pupun, joka ei ole aikaisemmin ollut draamaleikeissä mukana. Risto ilmoittaa iloisella ja voitonriemuisella äänellä: "Kiitos perheestä". Toiset lapset yhtyvät: "Kiitos perheestä". Outi kysyy ihmetellen, vapauttivatko lapset jänisperheen. Lapset huutavat innoissaan: "Joo". Outi ottaa välittömästi jänisäidin roolin ja on iloinen tavatessaan pitkästä aikaa kadonneen lapsensa Tilkun.

Tilanteessa on voimakas jälleennäkemisen riemun lataus. Lapset kertovat Tilkkuina, mitä on tapahtunut ja esittelevät uudet toverinsa Takun ja Osku-possun. Kun tilanne on rauhoittunut, Outi kysyy lapsilta roolin ulkopuolella, miten perhe oikein vapautui. Lapset kertovat, että he taikoivat taikakivellä lukot auki ja päästivät perheen vapaaksi. Outi kysyi, mitä eläintarhan johtaja mahtaa ajatella, kun arvokkaat jänikset ovat kadonneet. Lapset vakuuttavat, ettei johtaja huomaa mitään, sillä he taikoivat tilalle villejä jäniksiä.

8.3 Päätelmiä Riston eettisestä ajattelusta

Riston *suhteesta aikuisiin ja käyttäytymisestä ryhmässä* voi tulkita, että Riston eettinen ajattelu on videolta tehtyjen havaintojen perusteella Kohlbergin moraalikehitysteorian *konventionaalisella* eli *sovinnaisen moraalin tasolla* ja siis korkeammalla, millä Kohlbergin teorian mukaan 5-7 -vuotiaiden lasten moraalijattelu on. Hän pitää toiminnallaan yllä ryhmän sosiaalista järjestystä ja pysyvyyttä. Hän noudattaa ohjeita ja pitää kiinni sopimuksista. Hän osoittaa toimivansa ryhmän kannalta rakentavalla tavalla, vaikka hänen toimintansa on melko näkymätöntä. Hän ei missään tilanteessa korosta itseään. (Vrt. Kohlberg 1981, 1984.)

Myös *draamaprosessin kuvitteellisissa tilanteissa* Riston tekemät ratkaisut asettuivat Kohlbergin teoriaan suhteutettuina usein vähintään *konventionaaliselle tasolle*. Risto

osoitti kykyä asettua toisen asemaan ja piti roolissa kiinni sopimuksista. Joissakin tilanteissa Riston ratkaisun voisi ajatella edustavan jopa Kohlbergin kolmannen *postkonventionaalisen tason* ensimmäistä vaihetta, jota luonnehditaan sanoilla *sosiaaliset sopimukset ja legalistinen orientaatio* ja jossa yksilön toimintaa ohjaavat arvot, jotka kunnioittavat elämän loukkaamattomuutta, ihmisen vapautta ja oikeutta. Esimerkkinä tilanne, jossa Risto Tilkuna huolehtii kuolemansairaasta Takusta ja on valmis tekemään väärin eli varastamaan, että Takku pelastuisi. Toinen esimerkkitalanne tämän tason toiminnasta on ryhmän ratkaisu vapauttaa Tilkun perhe vankeudesta.

Vastaavasti Gilliganin moraalinkehitysteorian valossa Riston eettisen ajattelun voi ajatella monissa kuvitteellisissa tilanteissa olevan *konventionaalisisella tasolla*, koska hän näyttää kykenevän huolehtimaan toisista. Joskus voisi ajatella hänen ajattelunsa olevan myös Gilliganin teorian korkeimmalla *postkonventionaalisisella tasolla*, koska hän ei tuo omaa etuaan esille missään vaiheessa ja hän toimii salamannopeasti kuvitteellisissa dilemmitilanteissa ikään kuin huolenpito olisi hänelle universaali velvollisuus ja moraaliksi väkivallattomuuden moraaliksi. (Vrt. Kohlberg 1981, 1984; Tirri 1995.)

Joissakin kuvitteellisissa tilanteissa riittivät Kohlbergin teorian mukaisesti *prekonventionaalisen tason instrumentaalisis-relativistiseen* orientaatiovaiheeseen asettuvat ratkaisut. Silloin yksilö pyrkii ajamaan omaa etuaan ja toimimaan itseään tyydyttävällä tavalla, vaikka huomaisikin muiden tarpeet. Esimerkkinä tilanne, jossa Tilkku Osku-possua pelastaessaan ajoi samalla omaa asiaansa, koska vain possu tiesi missä maharadjan poika ja prinsessalle kosiolahjaksi tarkoitettu taikakivi oli. Risto Tilkun roolissa toimi siis vähintään em. tasolla. Koska tarina siinä vaiheessa ei edellyttänyt toiminnalta korkeampaa moraalista tasoa, Ristonkin roolissa tekemät ratkaisut olivat tarinan tason mukaiset. Gilliganin teorian mukaan kyseessä oli siirtymävaihe *esikonventionaalisisesta konventionaalisiselle tasolle*, jolloin yksilö alkaa nähdä itsensä yhteydessä toisiin ja siirtyy itsekkyydestä vastuullisuuteen ja jolloin *huolenpidon ohella* oli myös *oma etu* kysymyksessä. (Vrt. Kohlberg 1981, 1984; Tirri 1995.)

Samassa tilanteessa lapset, Risto toisten mukana, hyväksyivät *vastavuoroisuuden periaatteen* ja toimivat sen mukaisesti: saadakseen possun vapaaksi heidän on

toimitettava puutarhurille uusia vihanneksia tuhottujen tilalle. Uusien vihannesten hintana oli laulu, joka heidän piti laulaa naapuripuutarhurille. Ristokin laulaa, vaikka häntä ujustuttaa. Sitoutumalla leikissä aktiiviseen rooliin, ryhmän johtavaksi hahmoksi menomatkalla ja tulomatkallakin ”apulaisjohtajaksi”, Riston voi ajatella hyväksyvän sen, että possu saadaan vapaaksi vasta sitten, kun sen aiheuttama vahinko on korvattu. *Toisen omaisuuden kunnioittaminen* draamatilanteessa näytti olevan Ristolle itsestään selvää. Hän hyväksyi sen, että prinsessan aarrekammioista ei saanut ottaa prinsessalle kuuluvia esineitä eikä hän osoittanut eleillään tai ilmeilläänkään halua yhtyä Kallen ja Timon sitkeisiin vaatimuksiin saada ottaa esineitä mukaan, vaikka aarteet olivat kiehtoneet selvästi Ristoakin. Nämä tarinan sisällä olevat ratkaisut edustivat Piaget’n moraalinkehitysteorian korkeampaa eli *autonomista* vaihetta. (Vrt. Piaget 1975, 196.)

Tarinan lopussa lasten ratkaisussa, jossa Risto oli aktiivisena toimijana mukana, oli sekä Kohlbergin *esikonventionaalisen tason instrumentaalis-relativistisen vaiheen itsekkyyttä* että Gilliganin *konventionaalisen tason huolenpidon ja välittämisen näkökulma* yhdenaikaisesti. Lapset eivät halunneet uhrata kumpaakaan, eivät taikakiveä eivätkä perhettä. Taikakiven taikavoimalla he järjestivät niin, että he saivat kaiken eikä uhria tarvittu. Tässä tilanteessa lapset pitivät huolta Tilkun perheestä, eivätkä hylänneet sitä kalliin kiven takia. Tarinan loppu oli Tilkun (lasten) kannalta kaksinkertaisesti onnellinen: Tilkku sai sekä taikakiven ja kadonneen perheensä takaisin. Hakemalla kerrosvuoteesta unilelun edustamaan vapautettua perhettä ja ilmoittamalla ääneen Outille ryhmän tekemästä ratkaisusta (”Kiitos perheestä”), Risto oli toimimassa huolenpidon ja välittämisen puolesta aktiivisesti. (Vrt. Kohlberg 1981, 1984; Tirri 1995.)

Tämän aineiston mukaan Riston valinnat osoittivat hänellä olevan kykyä ja halua pitää huolta toisista ja vastata heidän hyvinvoinnistaan. Vielä puolen vuoden kuluttua hän oli ratkaisujensa takana. Paitsi että hän muisti tapahtumien kulun hyvin, hän halusi aktiivisesti ottaa osaa keskusteluun. Hänen osuudestaan keskusteluun voisi ajatella, että hän ikään kuin puolusti ratkaisujaan ja että hän tiedosti eettisen ristiriidan - dilemman - lääkkeen varastamistilanteessa (liite 5).

Kuviossa 3 esitän yhteenvedon, kuinka Riston ratkaisut ja valinnat asettuivat Kohlbergin oikeudenmukaisuuden ja Gilliganin huolenpidon ja välittämisen teorioihin nähden. Varjostuksen voimakkuudella havainnollistan, mille tasoille Riston ratkaisut tämän aineiston perusteella saattoi sijoittaa. Riston tekemät ratkaisut eivät olleet missään vaiheessa sellaisia, että ne olisivat asettuneet teorioiden alimpiin, tottelevaisuuden ja rangaistusmoraalin tai hengissä pysymisen vaiheisiin. Monet ratkaisuista ja valinnoista saattoi sijoittaa teorioiden konventionaaliselle tasolle. Joitakin ratkaisuja saattoi sijoittaa jopa teorioiden ylimmälle, postkonventionaaliselle tasolle.

KOHLEBERGIN OIKEUDEN- MUKAISUUDEN MORAALI	RISTON VALINNAT	GILLIGANIN HUOLEPIDON JA VÄLITTÄMISEN MORAALI
esikonventionaalinen	Tottelevaisuus- ja rangaistusmoraali	yksilön hengissä pysyminen
konventionaalinen	Instrumentaalisi-relativistinen moraali	Siirtymisvaihe itsekkyydestä vastuullisuuteen
postkonventionaalinen	Hyvä yhteinen/työ- ja joukko-moraali Laki- ja jäätymismoraali	Kykeneväisyys huolehtia muista
	Sosiaaliset sopimukset ja legalistinen orientaatio	Siirtymisvaihe hyvydestä totuuteen, itsekkyyden ja vastuullisuuden pohjista
	Universaalit eettiset periaatteet	Vakivahattomuuden moraal, nuolenpito universaali velvoitus

KUOTO 3. Riston valinnat suhteutettuina Kohlbergin ja Gilliganin moraalinkelitysvaiheisiin (mukaillen Terri 1995, 23).

UUSI KURSSI

Lähtiessäni tutkimaan eettistä kasvatusta ja draaman mahdollisuuksia sen toteuttamisessa haasteenani oli valtameri, jolla seilasini pienellä purrella apunani rohkea ja neuvokas miehistö. Päämääränä oli parempi ymmärrys hyvästä ja oikeasta, jota ihminen voi tutkia ja tavoitella, peräsimenä luottamus lapsen ja aikuisen väliseen dialogiseen suhteeseen, kölinä usko kasvatuksen merkityksellisyyteen, purjeina draaman ja leikin irrationaalisuus ja paradoksaalisuus ja tuulena lasten ja ohjaavien aikuisten väsymätön innostus ja leikkimisen energia. Tässä tutkimuksessa Kohlbergin ja Gilliganin moraalinkehitysteoriat toimivat merikortteina, jotka auttoivat sijainnin määrittämisessä. Suuntaa antavina tähtinä olivat lapset ja erityisesti Risto, jonka osallistumisella ryhmän toimintaan ja draamaprosessiin hain perusteluja draaman soveltuvuudelle eettisen kasvun tukemisessa.

Tämän tutkielman kysymysten kehyksenä olivat siis Kohlbergin ja Gilliganin moraalinkehitysteoriat (vrt. Kohlberg, 1981, 1984 ja Tirri 1995). Tavoitteenani ei niinkään ollut saada tuloksia, jolla tukisin tai peräti horjuttaisin aikaisempia moraalinkehitystutkimuksia. Teoriat toimivat lähinnä työkaluina, joilla sain rajatuksi tutkielmaa varten sopivan kokoisen alan, jota voisin tarkastella kohtuullisen järjestelmällisesti.

Se, että havaintojeni perusteella Risto näytti monessa tilanteessa toimivan ja siis myös ajattelevan korkeammalla tasolla kuin millä Kohlbergin mukaan suurin osa aikuisista toimii ja että hän myös Gilliganin teorian mukaan toimi joissain tilanteissa korkeimmalla mahdollisella tasolla, on sinänsä mielenkiintoista, mutta sitä en näe varsinaisesti tutkimukseni tuloksena. Tuloksena näen ennemminkin sen, että draaman soveltuvuus aikuisen tietoisien kasvatustyön välineeksi saa tällä raportilla yhden puoltavan todistuksen entisten lisäksi. Se, että tällä kertaa draamaa käytettiin tietoisesti eettisen kasvun tukemisessa, vakuutti siitä, että draaman avulla lapsia voidaan ohjata kiinnostavien dilemmojen äärelle ja että lapset lähtivät tutkimaan näitä dilemmoja yhdessä aikuisten kanssa. Tämän tutkimuksen perusteella voi myös ajatella, että draama kykenee

koskettamaan sellaistakin lasta, jolla yleensä on vaikeuksia keskittyä aikuisten ohjaamiin tehtäviin.

Tutkimuksen toteutus toimintatutkimuksellisena tapaustutkimuksena osoittautui kelvolliseksi ja varsin sopivaksi tavaksi tarkastella laajaa ja monitahoista kohdetta. Jo tätä tutkimusta edeltänyt kasvatustieteen pro gradu -työ (Lehtinen & Walamies 1998) vakuutti minut valitun tavan soveltuvuudesta draaman tutkimisessa. Tutkimuksen luotettavuus perustuu videonauhoitteisiin, niistä tehtyihin havaintoihin ja niistä tekemiini tulkintoihin, joista olen käynyt keskusteluja draamaa ohjanneiden aikuisten, Outin ja Paulan kanssa, jotka myös katsoivat sekä omat että toistensa ohjaamat draamatuokiot videonauhoilta. Kuitenkin kaikki tässä tutkielmassa tehdyt tulkinnat ja niiden perusteella tehdyt päätelmät ovat viime kädessä minun tekemiäni. Tulkintani ovat kuitenkin luotettavasti omiani, ja seison sanojeni takana. Videonauhat ovat tallessa ja myöhemminkin katsottavissa, mikäli aiheesta kiinnostuneet haluavat tarkistaa tulkintojani.

Draama opettamisen ja ohjaamisen menetelmänä on vaativa. Kuvitteellisten tilanteiden luominen vaatii kekseliäisyyttä, keskittymistä, herkkyyttä ja taitoa kuunnella, havaita ja ennakoida lasten reaktioita. Yhtäaikaan roolissa toimiminen ja opetustilanteen kokonaisuuden hallitseminen vaatii ohjaajalta intuitiivista valmiutta reagoida tilanteisiin, joita ei ole voinut suunnitella etukäteen. Ohjaajan on taiteiltava asettamiensa tavoitteiden ja lasten vastaanottokyvyn sekä reaktioiden välimaastossa. Tässä prosessissa ohjaajat kykenivät kehittämään dialogeja, joissa lapset ja aikuiset leikkimällä yhteistä leikkiä tuottivat aktiivisesti materiaalia yhteisesti tutkittavaksi.

Sekä ryhmän että ohjaajan taidoilla on merkitystä, jotta draamatyöskentelyssä päästään etenemään perustaitojen harjoittelemista pitemmälle. Tässä prosessissa toinen ryhmä (Nallet) oli taidoiltaan kehittyneempi. Toisessa ryhmässä (Tähdet) monille lapsille perustyöskentelytaitojenkin kuten ohjeiden kuuntelemisen ja työskentelyyn keskittymisen hallitseminen oli paikoitellen liian vaativaa. Taitava ohjaaja voi roolista käsin ohjata myös taidoiltaan heikompien lasten toimintaa. Joskus lapsiryhmän tai joidenkin yksittäisten lasten käyttäytymisen ohjaaminen vaatii ohjaajalta roolista poistumista ja sopimusten tarkistamista keskustelemalla yhdessä lasten kanssa. Mikäli ryhmän työskentely

toistuvasti vaarantuu jonkin yksilön takia, voi ryhmästä poistaminen olla ainoa toimiva ratkaisu työrauhan säilymisen ja työskentelyn etenemisen kannalta. Näihin tilanteisiin ohjaajan ei kannata kuitenkaan helposti ajautua. Silloin vaarantuu paitsi ryhmän työskentelyilmapiiri myös ohjaajan oma virittyneisyys. Tosin taitava draamaohjaaja kykenee ottamaan roolin uudestaan ja jatkamaan leikkiä lasten kanssa siitä, mihin se ennen keskeytystä jäi, mutta kiistämätöntä lienee, että tällaiset tilanteet ovat aina kuitenkin riski draaman onnistumiselle.

Eettisen kasvatuksen näkökulmasta ohjaajan toiminnalla on suuri vaikutus lasten tekemiin ratkaisuihin, ja draama voi tarjota huikeita haasteita ohjaajalle. Prosessin aikana tuli esille tilanteita, joita ei ollut “käsikirjoituksessa”, ja joissa toimiminen sillä nimenomaisella hetkellään vaati nopean ratkaisun. Yksi tällainen tilanne oli silloin, kun Kalle ja Timo halusivat ottaa prinsessan aarrekammioista mukaansa esineitä, vaikka he tiesivät niiden kuuluvan prinsessalle. Lapset olivat niin neuvokkaita, että he käyttivät kuvitteellisen tarinan todellisuutta omien todellisten toiveidensa toteuttamiseen vakuuttamalla Outille, että aina oikeassa oleva taikakivi lupasi heidän ottaa heidän haluamansa esineet. He käyttivät taikakiven auktoriteettia ylittääkseen ohjaajan luomat sadun sisäiset säännöt. He vetosivat taitavasti kuvitteellisen maailman sääntöihin saadakseen todelliseen maailmaan kuuluvan toiveensa täyttymään. He tulkintani mukaan ymmärsivät, että leikkiin sitoutuminen oli ohjaavan aikuisen mielestä suotavaa, ja että ohjaaja ei ehkä pitäisi sadun prinsessan vaatimuksesta kiinni, jos kerran sadun taikakivi “sanoo” lapselle, että esineet voi tässä nimenomaisessa tapauksessa ottaa. Sadun sääntöjen mukaan kaikki kävisi oikeudenmukaisesti ja pojat saisivat toiveensa toteutetuksi.

Eettisen kasvun tukemisen tavoitteena oli mm. vahvistaa lasten käsitystä siitä, että toisen omaisuutta ei saa ottaa ilman lupaa ja myös opettaa lapsille, että kaikkea haluamaansa ei voi aina saada. Lasten oivallus käyttää taikakiveä auktoriteettina asetti ohjaajan aivan uuden haasteen eteen. Jos Outi olisi kiistänyt taikakiven mahdin ja sanonut, että taikakivi erehtyi, hän olisi itse rikkonut viikkokausia kehitellyn tarinan sopimuksen ytimen ja koko yhteisen leikin. Ohjaaja olisi ehkä voinut epäillä, olivatko lapset kuulleet oikein, jolloin hän todennäköisesti olisi saanut vain tiukemmat vakuutukset siitä, mitä taikakivi oli sanonut ja joutunut entistä ahtaammalle. Hänellä olisi ollut myös mahdollisuus katkaista

leikki ja omalla auktoriteetillaan saada lapset jättämään tavarat aarrekammioon. Silloin leikki olisi kuitenkin ainakin hetkeksi rikkoutunut ja tunnelma särkynyt. Ohjaaja olisi voinut myös katkaista leikin ja kuunnella lasten perusteluja siitä, miksi taikakivi olisi tällaista sanonut.

Isompien lasten kanssa tällainen menettely olisi voinut olla toimiva ratkaisu, mutta tällä kertaa Outi ei ilmeisestikään halunnut katkaista leikkiä. Koska hänen tavoitteenaan oli ollut saada pojat heittäytymään leikin kuvitteelliseen maailmaan, hän rikkoi leikin ja sen lisäksi dialogisuuden tavoitteen, mikäli hän puuttuisi poikien itse luomaan juonenkulkuun ohjaajan auktoriteetilla. Pitkäjänteinen työ saada pojat sitoutumaan leikkiin voisi siten hetkessä menettää merkityksensä. Outi ratkaisi tilanteen kertojan roolissa tuomalla esille tapahtumien uuden käänteen kyseenalaistamatta taikakiven auktoriteettiasemaa ja murentamatta lasten osuutta tarinan juonen kehittämisessä:

*Ennen kuin Tilkku ja Takku ehtivät mennä takaisin hakemaan taikakiven lupaamia tavaroita aarrekammioista, tuli prinsessa heidän luokseen ja hieraisi silmiään:
"Sinähän muistutat aivan niitä jäniksiä, joita on kuninkaallisessa eläintarhassa..."*

Lapset tempautuivat kertomukseen mukaan ja unohtivat haluamansa esineet. Outin ratkaisu osoitti mielestäni erittäin suurta dramatiikan tajua ja kykyä toimia herkässä tilanteessa intuitiivisesti tavalla, joka ei vahingoittanut leikkiä ja eikä kyseenalaistanut lasten oikeutta kehittää tarinan juonta. Outin ei tarvinnut ottaa aikuisen auktoriteettiä, mutta hän sai silti lapset toimimaan tavoitteensa mukaisesti: toisen omaisuutta ei otettu ilman lupaa ja lapset eivät saaneet pelkästään tahtomiseensa vetoamalla vaatimiaan esineitä mukaansa. Samalla hän sai pidettyä tarinan langat käsissään tavalla, joka sopi hänen suunnitelmiinsa draaman juonen kuljettamisessa.

Ohjaaja voi omalla draamapedagogisella toiminnallaan johdatella lapsia tekemään ratkaisuja, jotka mahdollisesti ovat moraalinkehitysteorioiden valossa korkeampitasoisia kuin mitä ne olisivat ilman ohjaajan vaikutusta. Poppamiehen lääkkeen ryöstäminen on esimerkki sellaisesta tilanteesta, jossa ohjaaja roolityöskentelyllään "houkutteli" lapset sieppaamaan lääkkeen Takun hengen pelastamiseksi, vaikka juuri oli ollut puhetta, että varastaminen on väärin. Koska draama on näin voimakas vaikuttamisen keino, se asettaa

suuren vastuun ohjaajan toiminnalle. Myös väärin käytettynä draama on yhtä tehokas vaikuttaja.

Toteutuiko tavoitteeni kehittää päiväkodin kasvatustilasta keskustelua ja sen myötä kasvatuskäytäntöjä? Ymmärtääkseni näin jossain määrin tapahtui. Draamaprosessia kehitellessä ja myös jälkeen päin päiväkodissa keskusteltiin paljonkin kasvatuksen etiikasta, varsinkin minun kanssani sekä Outin ja Paulan kesken. Muut prosessin tukijoukkoihin kuuluneet aikuiset osallistuivat keskusteluun luonnollisesti vähemmän. Tänä syksynä, kaksi vuotta myöhemmin, olen kuullut Outin kehitelleen Tilkun seikkailuille jatkoa omassa ryhmässään, joten Outin kasvatuskäytäntöihin prosessi jäi elämään. Paula ei työskentele enää tässä päiväkodissa, mutta nykyisessä työssään seurakunnan kerho-ohjaajana hän on käyttänyt draamaa lasten kanssa.

Onnistuimmeko rikastamaan lasten leikkiä? Siitä päätellen, miten intensiivisesti ja halukkaasti lapset draamaan osallistuivat ja silminnähdessä nauttivat, kun aikuiset leikkivät yhdessä heidän kanssaan, voin ajatella, että lasten leikki oli draamaprosessin aikana monipuolista ja rikasta.

Tuettiin prosessilla eettistä kasvua? Draama ainakin osoittautui toimintatavaksi, joka herätti uusia dilemmoja ja laittoi meidät aikuiset miettimään oman toimintamme eettisyyttä. Onko meillä oikeutta johdatella lapsia tilanteisiin, joissa he joutuvat ratkaisemaan varastaako vai antaa toverin kuolla? Onko eettistä saatella lapsia näin vaikeiden kysymysten äärelle? Onko eettisesti oikein luoda tilanteita, joissa lapsi vaikka vain roolissa ollessaan joutuu vastuuseen toverinsa hengen pelastamisesta? Olisiko parempi opettaa erikseen "älä tapa" ja "älä varasta" ja olla rakentamatta dilemmoja lasten mietittäväksi? Onko meillä oikeutta luoda tilanteita, joissa lapsi joutuu valitsemaan, luopuako vastikään löydetyistä, maailman suurimmasta aarteesta vai jättää isä ja äiti kaappaajan vangiksi? Me aikuisethan nämä tilanteet loimme ja seurassimme, miten lapset ne ratkaisivat. Vieläkään, kahden vuoden jälkeen, minulla ei ole noihin kysymyksiin varmaa yksiselitteistä myöntävää tai kieltävää vastausta.

Draamaprosessin rakentaminen nostaa esille monenlaisia eettisiä kysymyksiä. Miten rakentaa toimintaympäristö, jossa jokaisella yksilöllä on tasavertainen ja hänen yksilöllisyyttään kunnioittava asema? Millaisia kuvitteellisia tilanteita voidaan suunnitella? Voivatko kuvitteelliset tilanteet olla esimerkiksi epäoikeudenmukaisia tai julmia? Miten epäoikeudenmukaisia ja miten julmia? Jos lopussa oikeudenmukaisuus ja huolenpito toteutuisivatkin, kuinka kauan voidaan pitää yllä jännitystä ja jättää tilanne vaille ratkaisua? Pitääkö draaman tai tarinan dilemma aina ratkaista vai voiko se jäädä avoimeksi? Voiko ratkaisuja olla useampia ja mikä on aikuisen vastuu ratkaisussa?

Millainen ratkaisu on eettisesti ja kasvatuksellisesti hyvä ratkaisu? Onko se sellainen, jossa hyvä voittaa ja paha saa palkkansa vai esimerkiksi sellainen, jossa ahkera palkitaan ja laiska saa rangaistuksen? Voiko pahaa ymmärtää? Onko absoluuttista hyvää ja pahaa olemassa vai ovatko ne aina tilannesidonnaisia? Miten pitkälle pienten lasten kanssa asioita voidaan pohdiskella ja jättää avoimeksi? Voiko aikuinen paljastaa lapselle tietämättömyytensä olemisen mysteerin edessä vai horjuttaako hän lapsen perusuottamusta paljastaessaan tietämättömyytensä?

Jos lapset tekevät draamaprosessissa ohjaajan mielestä epäeettisiä ratkaisuja, missä määrin ja millä tavalla ohjaajan on puututtava lasten tekemiin ratkaisuihin? Milloin hän ottaa eettisiin kysymyksiin auktoriteettiaseman ja tekee ratkaisun lasten puolesta? Miten ohjaaja säätelee roolihenkilönsä ja oman itsensä välistä mahdollista eettistä ristiriitaa? Miten hyvin yhdessä toimivien aikuisten on tiedostettava oma eettinen arvomaailmansa ja miten paljon heidän tulee tietää toistensa eettisestä ajattelusta voidakseen rakentaa kuvitteellisia eettisiä dilemmoja? Millaisin pelisäännöin draamaa rakennetaan?

Näitä sekä lukuisia muita eettisiä dilemmoja nousi tämän prosessin suunnittelun ja toteuttamisen aikana esille. Ne vaikuttivat draaman sisällön ja muodon rakentumiseen. Suurimpaan osaan kysymyksistä ei löytynyt selkeitä vastauksia, ja ratkaisut draaman "tässä ja nyt" -tilanteissa synnyttivät yhä uusia kysymyksiä. Vaihtoehtoja pohdimme yhdessä ohjaajien kanssa, mutta usein oli tilanteita, joissa toimintaa oli jatkettava, vaikka emme olleet löytäneet kysymyksiin vastauksia. Draama ikään kuin avasi elämän pienoiskoossa: eteen tuli tilanteita, joissa ohjaajan piti toimia jollakin tavalla välittömän,

intuitiivisen ymmärryksen varassa. Erona tavalliseen elämään oli se, että draaman kehystarina muodosti erillisen saarekkeen, johon voitiin palata ja edetä siellä tarinan omassa sisäisessä ajassa. Elämää emme voineet pysäyttää, mutta draamaleikissä pystyttiin pysäyttämään tarinan aika ja viipymään sen yksityiskohdissa niin pitkään kuin se tuntui tarpeelliselta.

Eettisten kysymysten pohdiskelun näen tehtäväksi, johon on yhä uudestaan tartuttava vaikka sitä ei koskaan saada päätökseen eikä kysymyksiin saada lopullisia vastauksia. Miksi kasvattajan täytyy tarttua tällaiseen loppumattomaan työhön? Eikö olisi helpompaa jättää tehtävä sikseen ja keskittyä ratkaistavissa olevien ongelmien käsittelemiseen? Kasvattajan ensimmäiseksi ja viimeiseksi tehtäväksi näen sen, että hän asettuu kasvatettavansa kanssa samaan kehään ihmettelemään ja kysymään. Viimeisiä ja tyhjentäviä vastauksia olemisen mysteeriin ei ole kenelläkään. On vain uskomuksia. Sen vuoksi on mielestäni eettisesti korkeatasoisempaa kertoa se myös lapselle eikä uskotella hänelle sitä, että varma vastaus olisi jonkun hallussa.

Miten lasta voidaan olemisen mysteerin tuskassa tukea? Ainoana todellisena eettisenä vaihtoehtona näen kumppanuuden toteutumisen. Aikuinen on vastuussa siitä, että hän ei jätä lasta yksin kysymyksineen, vaan asettuu hänen rinnalleen kysyjäksi. Hän voi esittää mahdollisia ajattelemiaan ratkaisuja ja pohtia niitä yhdessä lapsen kanssa. Hän voi kuunnella lapsen ratkaisuja ja pohtia niitä yhdessä lapsen kanssa. Siinä näen eettisen kasvatuksen ytimen. Siihen leikki ja draama soveltuvat, koska leikkimällä lapsi pystyy ilmaisemaan valintojaan ja koska leikkimällä ratkaisuille saadaan muoto, jota voidaan jälkeen päin tarkastella dialogisesti jo tapahtuneena todellisuutena.

Kuitenkin yksi episodi prosessin loppupuolella vakuutti meidät siitä, että lapsilla on kyky järjestää asiat parhain päin ja ratkaista vaikeitakin ongelmia heille hyvällä ja ilmeisesti heidän kehitystasoaan vastaavalla tavalla. Viimeisellä kerralla ennen kotiinlähtöjuhlia ja kotiinpaluuta lapset yllättivät ratkaisullaan meidät kaikki.

Tilkku ja Takku olivat eläintarhan johtajan puheilla pyytämässä, että johtaja vapauttaa Tilkun perheen eläintarhasta. Eläintarhan johtajalle vapauttaminen sopi mainiosti, kunhan

hän saa vastineeksi ihmeellisen taikakiven. Olimme etukäteen pohtineet, mitä lapset tekevät, pitävätkö he kiven vai raskivatko he luopua siitä ja vapauttavat perheen. Emme osanneet etukäteen kuvitella lasten ratkaisua, jossa he saivat kaiken.

Molemmat ryhmät toisistaan riippumatta toimivat sillä tavalla, että Tilkku ja Takku saivat pitää taikakiven ja perhe pääsi vapaaksi. Tähdet ratkaisivat ongelman avaamalla taikakiven voimalla häkkien lukot auki ja taikomalla vapautetun jänisperheen tilalle viljejä jäniksiä. Nallet luovuttivat ensin eläintarhan johtajalle kiven lunnaaksi perheestä. Kuitenkin tilanteessa, missä Nalle-ryhmän Tilkku kertoo äitijänikselle seikkailustaan, yksi tytöistä käy hakemassa taikakiven ja antaa sen Tilkkuna lahjaksi jänisäidille. Lapset kertovat äidille kivistä, miten he ovat sitä etsineet ja vihdoin löytäneet. Äiti ihastelee ja ihmettelee. Kun Outi tilanteen jälkeen kysyy lapsilta, mitä eläintarhan johtaja ajattelee, kun huomaa kiven kadonneen, yksi lapsista sanoo, ettei johtaja tarvitse sitä enää, koska hän on muuttanut muualle.

Molempien ryhmien lapset saivat pitää oman, kauan kadoksissa olleen taikakivensä, onnen avaimen, jota he vielä kauan tarvitsisivat ja joka vapauttaisi heidät aikuisen vastuusta osata itse ratkaista kaikki elämän eteen asettamat ongelmat ja antaisi heidän olla lapsia. Sen lisäksi orpo Tilkku-jänis sai takaisin turvallisen kodin, jossa isä ja äiti huolehtivat hänestä. Tilkku ja Takku - lapset - olivat osoittaneet pystyvänsä korkeaa moraalaa vaativiin, uhrautuviinkin tekoihin ja eettisesti korkeatasoisiin ratkaisuihin, mutta nyt uljuutta ja itsenäisyyttä vaatinut seikkailu oli onnellisesti ohi, ja lapset olivat matkalla kotiin.

Tilkun ja Takun seikkailussa mukana oleminen oli minulle suuri juhla. Tutkimusmateriaalin tarkasteleminen videolta on ollut kiehtovaa. Kuudellatoista tuokiolla on tapahtunut paljon sen lisäksi, mitä tässä tutkielmassa olen voinut kertoa. Olen tarkastellut prosessia yhden lapsen kautta. Jokainen molempien ryhmien lapsista ansaitsisi vastaavanlaisen kertomuksen, minkä tein Ristosta. Kertomukset olisivat luonnollisesti erilaisia eri ratkaisuihin ja valintoihin ja niiden kautta kenties saataisiin pienten lasten draamapedagogisen työskentelyn ohjaamiseen lisää olennaista tietoa.

Ohjaajien, noviisin ja kokeneen ohjaajan työskentelyn haasteet ja vaiheet sekä kehittyminen prosessin aikana ansaitisivat omat kertomuksensa. Ryhmien sisäinen lujittuminen ja työskentelytaitojen kehittyminen ansaitsisi myös oman tarkastelunsa. Tarkoitukseni on myöhemmin käyttää keräämäni tutkimusaineistoa syventääkseni ja laajentaakseni käsitystäni draaman mahdollisuuksista lasten kanssa työskentelemisessä ja erityisesti eettisen kasvun tukemisessa. Tällä tutkimuksella vakuutuin entisestään siitä, että lasten kanssa voidaan käydä syvällisiä, filosofisia keskusteluja. Heidän kanssaan voidaan pohtia olemisen mysteeriä.

Tässä raportissa ei ole vielä missään vaiheessa tullut esille se, miten hauskoja ja humoristisia draamatilanteet usein olivat. Niissä oli tilannehumoria, joka vetosi sekä lapsiin että aikuisiin. Niissä oli karnevaalileikin vauhtia, hulluutta ja heittäytymistä, joka välillä nauratti yhdessä aikuisia ja lapsia ja välillä pakotti ohjaajan ja kuvaajan kääntämään naurun sisään päin. Niissä oli sellaista elämän makua, jota video eikä edes monikertainen katselu ole kyenneet haalistamaan. Siispä merille taas!

LÄHTEET

- Airaksinen, T. 1988. Moraalifilosofia. Juva: WSOY.
- Airaksinen, T. & Kuusela, A. 1989. Etiikka - hyvän elämän tiede. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Airaksinen, T. 1993. Ammattien etiikan filosofiset perusteet. Teoksessa T. Airaksinen (toim.) Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino.
- Aho, S. 1994. Lasten moraaliajattelun kehitys peruskoulun ala-asteella. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajuuden eväät. Kirjoituksia oppimisesta, opetuksesta ja opettajankoulutuksesta. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos. 9-25.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, P. 1998. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Taito-, taide- ja muotoilualan tutkimuksen työvälineet. Helsinki: Akatiimi OY.
- Berger, L. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. (The Social Construction of Reality, 1966). Suom. ja toim. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Bettelheim, B. 1991. The Uses of Enchantment. Uusintapainos. Middlesex: Penguin Stockholm: Gidlunds.
- Bolton, G. 1984. Luova toiminta kasvatuksessa. Helsinki: Tammi.
- Broström, S. 1996. Frame Play with 6 Year-old Children. European Early Childhood Education Research Journal 4 (1), 89-102.
- Brotherus, A, Helimäki, E & Hytönen, J. 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. Juva: WSOY.
- Buber, M. 1962a. Die Frage an den Einzelnen. Teoksessa M. Buber. Werke, Erster Band, Schriften zur Philosophie. Kösel-Verlag. Verlag Lambert Schneider. 217-265.
- Buber, M. 1962b. Ich und Du. Teoksessa M. Buber. Werke, Erster Band, Schriften zur Philosophie. Kösel-Verlag. Verlag Lambert Schneider. 79-170.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming critical. Education, knowledge and action research. London: Falmer Press.
- Cohen, L. & Manion, L. 1986. Research methods in education. 2. painos. London: Croom Helm.

- Denzin, N. K. 1988. Triangulation. Teoksessa J.P. Keeves (toim.) Educational Research, Methodology and Measurement. An International Handbook. Oxford: Pergamon Press, 511-513.
- Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Suom. K. Kajava. Helsinki: Otava.
- Ehrnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Freire, P. 1972. Pedagogik för förtryckta. Stockholm: Gummesons.
- Gilligan C. & Attanucci, J. 1988. Two moral orientations. Teoksessa C. Gilligan et al. (toim.) Mapping the moral domain. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. 1984. Ethnography and Qualitative Design in Educational Research. Orlando: Academic Press.
- Guss, F.G. 2000. Drama Performance in Children's Play-Culture: The Possibilities and Significance of Form. Dissertation for dr.art.degree. Institut for Arts and Media Studies. Division of Drama and Theatre. Norwegian University of Science and Technology.
- Harva, U. 1980. Hyvä ja paha - praktisen etiikan ongelmia. Keuruu: Otava.
- Hela, M. 1955. Luonteenkasvatuksen etiikka. Porvoo: WSOY.
- Helenius, A. 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Helkama, K. 1982. Moraalikehityksen sosiaalipsykologian tutkimus. Psykologia 1, 56-59.
- Hirsjärvi, S. 1984. Kasvatusfilosofia ja ihmiskäsitys. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B 5/1984.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatusfilosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Holma, T. 1998. Eettinen opetus. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. WSOY. 220-227.
- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H.L.T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa H.T.L. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena kustannus. 111-136.

- Hännikäinen, M. 1995. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulma. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 4.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998. Participatory action research and the study of practice. Teoksessa B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (toim.) Action research in practice. Partnerships for social justice in education. London: Routledge.
- Kempe, A. 1996. Drama in Education; Education in Drama. University of Reading. The Manuscript of a book to be published in Germany by Verlag Ludwig Auer in 1997.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena kustannus. 63-83.
- Klami, H.T. 1993. Juristien ammattietiikasta. Teoksessa T. Airaksinen (toim.) Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kohlberg, L. 1981. The philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice. Essays on moral development. Vol. 1. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. 1984. The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages. Essays on moral development. Vol. 1. San Francisco: Harper & Row.
- Kroger, J. 1989. Identity in adolescence. The balance between self and other. London: Routledge.
- Lehtinen, E. & Walamies, M. 1998. Hiiri Hiukkasen seikkailu. Lasten leikkitaitojen tukeminen pedagogisen draaman keinoin päiväkotitoiminnassa. Kasvatustieteen, erityisesti varhaiskasvatuksen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen yksikkö.
- Lindqvist, G. 1995. The Aesthetics of Play. A didactic Study of Play and Culture in Preschools. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 62.
- Lindqvist, G. 1996. Lekens möjligheter. Stockholm: Studentlitteratur. HLS förlag.
- Lindqvist, M. 1986. Ammattina ihminen. Keuruu: Otava.
- McLeod, J. 1995. Making Drama Happen. Teoksessa B. Warren (toim.) Creating a theatre in your classroom. North York: Captus: Press, 9-17.

- McLeod, J. 1995. Making Drama Happen. Teoksessa B.Warren (toim.) *Creating a theatre in your classroom*. North York: Captus: Press, 9-17.
- Munter, H. & Siren-Tiusanen, H. 1999. Osallistuva kvalitatiivinen lähestymistapa kolmea vuotta nuorempien lasten päivähoiton tutkimisessa. Teoksessa I.Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena kustannus. 177-193.
- Neelands, J. 1990. *Making Sense of Drama. A Guide to Classroom Practice*. Uusintapainos. Oxford: Heinemann.
- Neelands, J. 1992. *Learning through Imagined Experience*. London: Hodder & Stoughton.
- Neelands, J. (toim.) T. Goode. 1995. *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. 8. painos. Glasgow: Cambridge Universit Press.
- Niiranen, P. 1995. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. Joensuun yliopisto. Joensuu..
- van Oers, B. 1994. Semiotic Activity of Young Children in Play: The Construction and Use of Schematic Representations. *European Early Childhood Education Research Journal* 2 (1), 19-33.
- Olofsson, b. K. 1991. *Varför leker inte barnen*. Stockholm: Studentlitteratur. HLS. Förlag.
- O'Toole, J. 1992. *The Process of Drama: Negotiating Art and Meaning*. London: Routledge.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Piaget, J. 1968. *The moral judgment of the child*. London.
- Pramling Samuelsson, I. & Lundahl, M. 1999. *Att förstå det lilla barnets värld – med videons hjälp*. Stockholm: Liber.
- Pyysiäinen, M. 1998. Koulun uskonnonopetuksen luonne. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) *Uskonnonopetuksen käsikirja*. WSOY. 41- 68.
- Rest, J., Turiel, E. & Kohlberg, L. 1969. Relations between level of real judgment and preference on comprehension of the moral judgments or others. *Journal of Personality* 37: 225-252.

- Räsänen, R. 1993b. Eettinen kasvatus opettajankoulutuksessa. Osa 2. Moraalipsykologisia lähtökohtia ja oppimisen psykologian asettamia haasteita. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 89/1993.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.
- Tirri, K. 1995. Ala-asteen oppilaiden identifioimien moraali ongelmien teemat ja sosiaaliset suhteet. Research Report 153. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos
- Tirri, K. 1996. Opettajan ammatillinen moraalitieteessä P. Pitkänen (toim.) Kasvatustieteiden etiikka. Hki: Edita, 119-130.
- Turiel, E. 1966. An experimental test of the sequentiality of developmental stages in the child's moral judgments. *Journal of Personality and Social Psychology* 3: 611-618.
- Turiel, E. 1983. The development of social knowledge. *Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, 5-6, 397-398.
- Walker, L. & Moran, T. 1991. Moral reasoning in a communist Chinese society. *Journal of Moral Education*, Vol. 20, No. 2, 1991.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Winston, J. & Tandy, M. 1998. *Beginning Drama 4-11*. London: David Fulton Publisher.
- Vygotsky, L. 1976. Play and its Role in the Mental Development of the Child. Teoksessa J. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds.) *Play - Its Role in Development and Evolution*. New York: Basic Books, 537-544.
- Vygotsky, L. 1981. *Psykologi och dialektik. En antologi i urval av L-C Hydén*. Stockholm: Norstedts.
- Väliavaara, C. 1996. Sadut ja draamapedagogiikka monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa. Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisuja 1/1996.
- Värri, V.-M. 2000. Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Tampere: University Press. 3. korjattu painos.
- Öhrn-Baruch, B. 1986. *Mera drama i förskolan*. Lund: Liber.

Østern, A.-L. 2000. Processdrama, berättande och barns förhandling om mening. Barn-Teater-Drama 2000. 32. 7-23. Centrum för barnkulturforskning. Stockholms Universitet.

Liite 1

ALKUTARINA
(Pre-teksti)
Molla Walamies

Olipa kerran jäniksenpoika nimeltään Tilkku. Nimensä se oli saanut siitä, kun sen haalarit oli ommeltu tilkuista, jotka olivat jääneet jäljelle isoveljien ja isosiskojen vaatekankaista. Peitonkin oli emo ommellut samalla tavalla, kirjavista tilkuista. Eräänä päivänä, kun Tilkku tuli kotiin tutkimusretkeltään, oli pesä työpötyhjä. Isä, äiti, siskot ja veljet olivat poissa. Vaikka Tilkku huuteli ja huhui, kukaan ei vastannut. Ties minne ne olivat kadonneet. Vaikka suden suuhun. Tilkku oli siis aivan yksin.

Se päätti lähteä maailmalle. Se kääri peittonsa rullalle, sitoi sen narulla kiinni. Rullan se pujotti oksaan, jonka heitti olalleen ja lähti matkaan. Mieleessään sillä oli emon ohje.

“Poikaseni, Tilkkuseni, tee aina oikein niin selviät maailmalla”, emo oli sanonut. Tilkku pysähtyi.

“Mutta mistä minä tiedän, mikä on oikein?” se mietti. Sitten se tuumi, että kaipa tuo matkalla selviää ja loikki eteenpäin. Aikansa kuljettuaan Tilkku rupesi väsyttämään. Se levitti peittonsa mättäälle ja istahti sen päälle lepäilemään.

Metsästä alkoi yhtäkkiä kuulua aikamoista rytinää. Tilkku kerkesi jo säikähtää ja loikkasi pensaan taakse piiloon. Sieltä se näki, kun polkua pitkin asteli valtava hirvi, jonka sarvet ulottuivat kauas polun pientareille ja jonka sorkat olivat leveät kuin rautalapiot. Tilkku aikoi ensin pysytellä piilossa, mutta hirvi oli huomannut kirjavan tilkkutäkin maassa ja rupesi tutkimaan sitä nuuhkien. Sitten se huomasi Tilkun tuijottavan sitä pensaan takaa ja hörähti: “Kukas sinä oikein olet ja mitä sinä teet yksin metsässä?”

Varmuuden vuoksi Tilkku tervehti hirveä kohteliaasti, josta hirvi oli hyvin mielissään. Samalla Tilkku luikahti vaivihkaa peittonsa päälle ja kertoi kuka oli ja miten hän oli lähtenyt maailmalle onneaan etsimään. Hirvi oli niin ystävällisen ja myötätuntoisen näköinen, että Tilkku rohkeni kertoa sille suurimman huolensa. “Voisitko sinä arvoisa hirvi kertoa, miten minä tietäisin mikä on oikein. Emo sanoi, että pitää tehdä aina oikein niin selviää maailmalla, mutta minä en tiedä mitä minun pitää tehdä.”

“Tämäpä sattui sopivasti”, laushti hirvi. “Minä en olekaan mikään tavallinen sorkkaeläin, vaan haltiahirvi Hornahtelija ja minulla on jotain, josta voisi olla sinulle hyötyä. Kaivelepas sarvieni koloja. Vasemman sarven kuudennen muhkuran kolmannessa kolossa pitäisi olla kivi.”

Hirvi laski turpansa alas niin että Tilkku pääsi kiipeämään leveille sarville, jotka olivat vanhuuttaan täynnä muhkuroita ja koloja. Eräässä kolossa oli tosiaan kivi, kápälään mahtuva murikka. Tilkku otti sen ja hyppäsi polulle.

“Kas noin. Olihan se vielä tallella. Sain sen kerran Täydenkuun haltiapalaverissa tunnustukseksi hyvistä taikatempuista. Siellä se on ollut tallessa monet vuodet. Sitä kun lämmittelet kápälissäsi ja heität kolmesti ilmaan ja otat kopin silmät kiinni se alkaa hehkua sinisenä ja punaisena, kun vastaus on oikea”, Hornahtelija esitteli kiveä. “Mutta voisitkos sinä Tilkkuseni tehdä vastapalveluksen. Olen miettinyt seuraavaa Täydenkuun haltiapalaveria varten uutta tempua ja olenkin keksinyt loitsun, millä saan taitottua tavallisen räsymaton lentäväksi. En ole vielä koettanut, tepsiikö loitsu. Voisinko kokeilla sitä tilkkupeittoosi? Sehän lienee sinun?”

“Kokeile vain”, lupasi Tilkku.

Haltiahirvi Hornahtelija puhisi ja möyrysi käsittämättömältä kuulostavia mylvähdyksiä, heitteli peittoa sarvissaan ja pyörähteli samalla kahdeksikkoja myötä- ja vastapäivään. Kovin tilaa vievää hirven meno oli ja Tilkku pujahti varmuuden vuoksi syrjemmälle petäjän taakse. Lopulta loitsu loppui ja Hornahtelija laski tuhisten ja pärskien peiton mättäälle.

“Nyt. Nyt. Nyt se on Lentävä Tilkkutäkki. Koitapas. Pistät taas vaan silmät kiinni, laitat polvet koukkuun ja pään polviin, ja sidot korvat leuan alta kiinni. Sitten sanot hei hulinaa, nyt mentiin”, hirvi puuskutti.

Tilkku istui peitolleen. Se laitto silmät kiinni, polvet koukkuun ja pään polviin ja sitoi korvat leuan alta kiinni ja sanoi: ”Hei hulinaa, nyt mentiin”. Peitto nousi ilmaan ja leijaili pian puiden korkeudella.

“Miten tällä pääsee alas”, huusi Tilkku.

“Nostat vain etureunaa ylöspäin, niin pitäisi toimia. Ja kun otat vasemmasta etukulmasta kiinni peitto kääntyy vasempaan ja kun otat oikeasta etukulmasta kiinni peitto kääntyy oikeaan. Pakkia peitossa ei ole. Korkeutta ja vauhtia saa lisää kun huutaa hei hulinaa”, hirvi mylvi.

Tilkku kokeili Hornahtelijan ohjeita ja peitto totteli Tilkkuä sulavasti. Tilkku laskeutui mättäälle.

“Tämä on tosi upea peitto. Oikea Lentävä Tilkkutäkki. Kiitos kamalasti. Nyt minä lähdän maailmalle.”

(jatkuu)

(jatkuu)

“Pidä kivi tallessa ja muista harjoitella heittoja”, Hornahtelija huusi Tilkulle, joka kiiti peitollaan kohti laskevaa aurinkoa. Tilkku lupasi tehdä niin, huiskutti sitten hyvästiksi ja lensi eteen päin, kunnes siitä näkyi vain musta piste punaisia pilviä vasten. Hirvi katseli Tilkun perään kunnes sen silmät alkoivat tuijottamisesta vuotaa ja sitten se haukkasi pari heinätupsua ja kävi pitkäkseen.

Liite 2: Tutkimuksen aikataulu

TUTKIMUKSEN AIKATAULU		
1999	KESÄKUU	*yhteistyöpäiväkodin hankkiminen *tutkimusluvan pyytäminen kunnalta ja päiväkodin johtajalta *alustava toimintasuunnitelma ja aikataulun laadinta seuraavaa toimintakautta ajatellen päiväkodin henkilökunnan kanssa
1999	ELOKUU	*suunnitelmien tarkentaminen päiväkotiryhmän henkilökunnan kanssa *tiedotus vanhemmille keskustelufoorumien alkamisesta
1999	SYYSKUU	*tutkimushanketta koskeva informaatio vanhempainillassa, lapsikohtaiset luvat lasten osallistumiselle tutkimukseen * 1. Keskustelufoorumi avoinna *draamaryhmien kokoontuminen 5 kertaa *draamatuokioiden arviointi- sekä suunnittelukokoukset draamaan osallistuvien ohjaajien kanssa
1999	LOKAKUU	*2. Keskustelufoorumi avoinna *draamaryhmien kokoontuminen 7 kertaa *draamatuokioiden arviointi- sekä suunnittelukokoukset draamaan osallistuvien ohjaajien kanssa
1999	MARRASKUU	*3. Keskustelufoorumi avoinna *draamaryhmän kokoontuminen 4 kertaa *draamatuokioiden arviointi- sekä suunnittelukokoukset draamaan osallistuvien ohjaajien kanssa
2000	TAMMIKUU	*4. Keskustelufoorumi avoinna
2000	HELMIKUU	*5. Keskustelufoorumi avoinna
2000	MAALISKUU	*6. Keskustelufoorumi avoinna
2000	TOUKOKUU	* lasten haastattelu * henkilökunnan haastattelut

Liite 3: Draamaprosessin pohjalta kirjoitettu teksti (kirjoittanut Outi)

Tilkku-jäniksen tarina

Olipa kerran pikkuinen jäniksenpoika. Hän asui suuressa metsässä yhdessä isän, äidin ja monen isonsiskonsa ja veljensä kanssa. Tilkku oli koko ison jänisperheen nuorin. Äiti oli ommellut hänelle haalarit vanhempien sisaruksien vaatetilkuista - ja niin hänelle annettiin nimeksi yksinkertaisesti vain Tilkku. Elämä suuressa jänisperheessä oli mukavaa ja turvallista. Aina löytyi ystävällinen syli lohduttamaan murheissa ja isosisko tai isovelki puhaltamaan kolahtaneeseen polven.

Iltaisin, kun äitijänis peitteli Tilkkuun nukkumaan, hänellä oli tapana muistuttaa lastaan: "Muista Tilkku että teet aina oikein niin pärjät elämässä." "Kyllä kyllä äiti", mutisi Tilkku unisena, sulki silmänsä ja nukahti onnelliseen uneen. Pikkujäniksen elämä oli liian kiireistä ja hauskaa noin syvällisten asioiden miettimiselle.

Eräänä päivänä Tilkun maailma muuttui täysin. Hän oli tullut siihen ikään, että äitijänis hätisteli häntä tutkimusmatkoille pesän lähimaastoihin. Uteliaana Tilkku tutki maailmaa. Kaikki näytti suurelta ja vähän pelottavalta - ja tuoksui oudolta. Aurinkokin paistoi pesäkolon hämärään tottuneen pikkujäniksen silmiin kovin kirkkaasti. Sydän hurjasti takoen Tilkku loikki takaisin kotiin. Koti oli tyhjä ja hiljainen. Siellä ei ollut ketään. "Äiti! Isi!" huuteli Tilkku. Kukaan ei vastannut. Kaikkiällä oli hiljaista.

"Tee aina oikein!" Tilkun mieleen palautuivat äitijäniksen sanat. Mitä se tarkoittaa? Mikä on oikein? Mitä ihmettä pikkujäniksen oikein pitäisi tehdä, kun se huomaa jääneensä ihan yksin maailmaan? Tilkku ei tiennyt. Se istahti läheiselle mättäälle ja purskahti katkeraan itkuun.

Ties kuinka kauan Tilkku oli mättäällänsä itkenyt, kun se havahtui kamalaan rytinään. Oksat katkeilivat rytisten ja pensaat rahisivat pelottavasti. "Se on susi! Se on susi ja se on syönyt koko perheen ja nyt se syö vielä minutkin", ajatteli Tilkku ja sulki silmänsä tiukasti. Tilkku odotti. Mitään ei tapahtunut. Silloin se hyvin varovaisesti kurkisti toisella silmällään pensaasta ja mitä se näkikään!

Tilkun edessä seisoi valtavan suuri hirvi! Sen jalat tuntuivat ulottuvan puitten latvoihin saakka ja kruununaan sillä oli muhkeat, monihaaraiset sarvet. Siinä hirvi seisoi ja katseli Tilkkuun tarkasti hyvin ystävällisillä silmillään. "Kuka sinä olet?" Tilkku sai vihdoin kuiskattua. "Minä olen haltiahirvi Horninen", ilmoitti hirvi kumealla äänellään. "Mitäs sinä pikkuinen täällä itkeskelet?" Takellessaan Tilkku sai kerrottua tarinansa kadonneesta perheestään. "...niin ja äiti sanoi että tee aina oikein niin selviät elämässä mutta kun en minä tiedä mitä se tarkoittaa", valitti Tilkku surkeana.

"Tämöpäs sattui", ilahtui haltiahirvi Horninen, "minä sain haltiakoukussa palkinnokseni taikakiven. Se on sellainen kivi, että kun sitä heittää kolme kertaa ilmaan ja sitten painaa korvaansa vasten, niin se kertoo mikä on oikein ja mitä täytyy tehdä. Minä en sitä tarvitse." Horninen ravisteli muhkeita sarviaan ja pudotti maahan pienen kimaltavan kiven. Tilkku tarttui siihen varovaisesti tassuillaan, heitti sitä kolme kertaa ilmaan ja painoi sen sitten varovaisesti korvaansa vasten. Kivi kuiskaili hänelle hiljaisella äänellä.

"Taitaa minulla olla sinulle vielä jotakin muutakin" ilmoitti Horninen kotvan kuluttua. Voisin taikoa tuon tilkkupeittosi lentäväksi peitoksi. Kun haluat lähteä vähän kauemmaksi istahdat vain sen päälle ja annat sille käskyn - lennä matto lennä - niin se vie sinut selässään minne ikinä vain haluat." Hirvi hymyili leveästi. "Ja nyt, onnellista matkaa suureen seikkailuusi", se huudahti ja oli hetkessä poissa.

Tilkku levitti varovaisesti tilkkupeitteen maahan, hyppäsi sen keskelle istumaan, veti povet koukkuun ja solmi korvansa tiukasti kiinni leuan alle. Sitten se - varmuuden vuoksi - sulki silmänsä ja kuiskasi. "Lennä matto lennä". Huiskis. Matto oli ilmassa! Se kiisi iloisesti puiden latvojen tasalle, teki hurjia loikkia ja nousi yhä ylempään. Aluksi Tilkku pelotti kamalasti, mutta vähitellen se oppi hallitsemaan peittoa ja lentäminen alkoi tuntua ihanalta. Tilkku lensi pilvien läpi ja kilpaa lintujen kanssa. "Voi kuinka täältä näkee kauas! Varmasti löydän ihan kohta isin ja äidin ja kaikki!" Hurjia silmukoita tehdessään Tilkku ei ollenkaan ehtinyt huomata, että taikakivi kierähti pois peitolta ja putosi.

(jatkuu)

(jatkuu)

“Missä minun kiveni on!” parkaisi Tilkku. Se oli juuri laskeutunut alas vieraaseen metsään ja päätti kysyä taikakiveltä perheestään. Kivi kun oli ehtinyt kuiskata hänen korvaansa, että kaikki vielä järjesty - ajanmittaan. Nyt kivi oli kuitenkin poissa eikä Tilkku sitä löytänyt, vaikka haravoi metsää pitkin ja poikin. Metsän eläimet tulivat ihmettelemään nyyhkivää haalaripukuista jänistä. Kun Tilkku kertoi kadottaneensa taikakivensä, ystävälliset eläimet halusivat lohduttaa häntä ja toivat nähtäväksi omia taikakiviään. Ehkäpä jokin niistä kelpaisi Tilkulle korvikkeeksi. “Kiitos teille kun lohdutatte minua. Oloni on jo paljon parempi.” nyyhkäisi Tilkku ja niisti nenänsä lähellä nököttävän oravan paidanhelmaan. “Minun on kuitenkin jatkettava matkaa ja etsittävä oma taikakiveni. Se osaa kertoa missä minun perheeni on.” Niin Tilkku jatkoi taivaltamistaan metsässä iltaan saakka.

Lopulta Tilkku saapui paikkaan, jossa kasvoi ihmeen ihania kukkasia. Hän haisteli silmät kiinni ihanaa tuoksua ja huomasi olevansa hurjan väsynyt. “Taidanpa rakentaa itselleni kukkasista majan. Yölläkään ei ole kovin pelottavaa, kun voin haistella näitä ihania kukkasia.” Pian kohosi kukkaniityn laitaa pikkuisen jäniksen asuttava maja. Tilkku ryömi kukkamajaansa, kietoutui tilkkupeittoonsa ja huokaisi: “Minun ensimmäinen iltani ihan yksin maailmassa”.

Eipä ehtinyt jäniksenpoika kunnolla nukahtaa, kun majan ovelta alkoi kuulua mörinää ja äksyilyä. Ovesta työnsi päätänsä sisälle jokin hyvin karvainen ja takkuinen otus. “Hei tämä on minun paikkani! Minä olen keksinyt tämän ensiksi”, se ärisi ja sähisi. “Kuka sinä olet?” ihmetteli Tilkku. “Minä olen Takku. No leijona.” Ja leijonat ovat metsän kuninkaita. Niin että minä haluan nyt tämän majan ja sinun täytyy mennä siitä pois.” Tilkku katseli ärjyvää leijonanpentua hetkisen. Sitten se pomppasi pystyyn ja huomasi olevansa kiukkuisempi kuin koskaan elämässään. “Ja minä olen Tilkku, jänis. Ja minun äitini on sanonut että kaikki eläimet saavat asua metsässä. Minä tein tämän majan ihan itse ja minä myös asun täällä. Rakenna oma majasi ja anna minun nukkua rauhassa!” Takku tuijotti Tilkkuä hetken silmät pyöreinä. Sitten sen alahuuli alkoi väpättää ja se luikki metsään itkien ja parkuen: “Äiti! Tilkku kiusaa! Se ei ota mua leikkiin mukaan!” Mutta Tilkku kietoi peiton paremmin ympärilleen, otti mukavan asennon kukkapatjallaan ja nukkui sikeästi seuraavaan aamuun saakka.

Aamu valkeni kirkkaana ja aurinkoisena. Tilkku pompahti pystyyn, viikkasi peittonsa ja lähti jatkamaan matkaa. Tovin kuljettuaan se huomasi varvikossa jotakin kimaltelevaa. “Tämähän on kirja”, Tilkku huudahti ja avasi varovaisesti ensimmäisen sivun. Siihen oli piirretty kuva leijonaperheestä, joka makasi nurmikolla auringonpaisteessa. “Rakas päiväkirjani”, Tilkku tavasi haparoivia tikkukirjaimia. “Tämä on minun elämäni kurjin päivä. Minulla ei ole yhtään ystävää. Tilkkukin se uusi jänis vaan huutaa minulle ja käskee pois majastaan eikä ota minua leikkiin mukaan. Toivoisin niin kovasti että...” Sen pitemmälle Tilkku ei pystynyt lukemaan, sillä kyöneleet olivat tahranneet kirjoituksen aivan mahdottomaksi lukea. “Voi, tämähän on sen Takun päiväkirja”, mutisi Tilkku ja pysähtyi. Samassa metsästä kuului surkeaa valitusta. “Se on susi!”, ajatteli Tilkku säikkynä ja oli jo valmiina säntäämään tiehensä. Silloin se erotti pensaasta tutun takkuisen kuontalon. Varovasti Tilkku hiipi lähemmäs. Siellä se Takku oli! “Äiti lähetti minut viemään sukkalankaa isoäidille. Minä en ymmärrä miten tässä nyt näin kävi mutta jotenkin minä olen sotkeutunut tänne. Voisitko sinä auttaa?” Tilkku ei voinut hillitä kikatustaan. Takku-parka oli auttamattomasti sotkeutunut lankavyyhtiin ja pensasiin eikä voinut liikahtakaan. Totta kai Tilkku auttoi. Aurinko oli jo keskellä taivasta kun Takku vihdoin irtosi. Siinä lankoja setviessään Tilkku ehti kertoa Takulle koko surullisen tarinansa ja ne huomasivat ystävyystyönsä.

“Kuule Tilkku”, mörähti Takku leijonamaisesti. “Minä lähden sinun mukaasi etsintäretkelle. Neljä silmää näkee aina enemmän kuin kaksi” ja siinä Takku oli aivan oikeassa.

“Mene sinä vain”, murahteli äitileijona poikaselleen, kun Tilkku ja Takku menivät kysymään lupaa maailmalle lähtöön. Äitileijona oli juuri saanut kolme uutta pentua ja sillä oli tassut täynnä työtä. “Muistakaa kuitenkin aina pysyä ystävinä. Kaksin pärjää maailmassa aina paremmin kuin yksin. Onnea matkallenne!” Hiukkasen haikeana äitileijona jäi huiskuttamaan, kun Tilkku ja Takku istahtivat tilkkupeitolle ja lensivät puiden latvojen taakse.

(jatkuu)

(jatkuu)

Iloisena Tilkku katseli ja kuunteli maailmaa. Mikään ei ollut niin pelottavaa, kun oli ystävä, jonka kanssa kulkea yhdessä. Voi kuinka kauniisti linnutkin lauloivat! Tilkku ja Takku pysähtyivät kuuntelemaan kuorossa laulavia lintuja. Silloin alkoi iloisen liverryksen seasta kuulua haikeaa itkua. Pikkuisen puun alimmalla oksalla istui Hanna Harakka ja itki haikeasti. "Voi pesääni! Voi lapsiani!" valitti Hanna Harakka. "Kiukkuinen tuulenpuuska raastoi pesäni puusta ja niin lensivät kauniit munani mukkelis makkelis tuonne." Murheissaan harakka viittilöi nokallaan limaiseen vihreään lammikkoon. Epäröiden Tilkku tuijotti puhtaita tassujaan. Kovasti inhotti Takkuakin ajatus, että limalampeen pitäisi työntää tassunsa. Niin murheellinen oli kuitenkin Hanna Harakan muoto, että ystävykset ryhdistäytyivät ja alkoivat päättäväisesti haroa munia lammen pohjalta. Jo nousi ensimmäinen pintaan! Jo kohta toinen ja kolmaskin! Hanna Harakka hyppi onnesta tasajalkaa ja ystävykset kyhäisivät munille hätäpesän turvallisen matkan päähän lammikosta. Tilkku kertoi Hanna Harakalle etsintämatkastaan ja tämä kuunteli miettiväisen näköisenä. "Saatampa tietääkin tästä asiasta jotakin. Etelän linnut muuttomatkalta tullessaan kertoivat jotakin kummallisesta ilmojen halki viuhuvasta kivistä. Teidän on kuljettava meren rantaan ja suunnattava kohti etelää - sieltä se kadonnut taikakivi löytyy", Hanna Harakka vakuutteli.

Niin kulkivat ystävykset meren rantaan. Aallot olivat kuljettaneet mukanaan monenlaista rojua, josta Tilkku ja Takku kyhäisivät itselleen lautan. "Kas merileijona on eri leijona", lauleskeli Takku kun ranta jäi taakse ja aallot kasvoivat ulapalla talon korkuisiksi. Tilkkutäkipurje pullisteli ja matka taittui joutuisasti. "Voi meitä!" huudahti Tilkku vähän ajan kuluttua naama kalpeana. Taivaalle oli yllättäen kohonnut ukkospilviä ja kova myrsky iski voimalla kiinni lauttaan. Hyvin hyvin vähällä oli kaverusten matka loppua tähän. Lautta hajosi liitoksistaan. Viimeisillä voimillaan pienen laudanpalan päällä keikkuen pääsivät märät ja surkeat seikkailijat oudon saaren hiekkarannalle.

Kohta tulivat saaren asukkaat ihmettelemään matkalaisia. "Onkohan minulla hiekkaa korvissani" ihmetteli Tilkku, kun uteliaat saaren asukkaat kokoontuivat heidän ympärilleen juttelemaan. Vaikka Tilkku ja Takku kuinka yrittivät kuunnella puhetta, he eivät saaneet siitä mitään selvää. Saarelaiset puhuivat ihan vierasta kieltä. Arkoina vieraat tuijottivat toisiaan. "Minusta he näyttävät kyllä ihan ystävällisiltä", kuiskasi Takku Tilkulle ja hymyili saarelaisille arasti. Ja pian kaikki hymyilivät toisilleen. Ystävälliset saarelaiset päättivät auttaa Tilkku ja Takku uuden lautan rakentamisessa. Yhteisvoimin he saivatkin valmiiksi entistä kestävämmän kulkuvälineen. "Matka jatkokoon!" hikkaisi Takku ja kohta kaverukset purjehtivat jo kohti taivaanrantaa.

Vaan ei ollut onni matkassa tälläkään kertaa! Uusi hieno lauttakaan ei kestänyt hurjaa merenkäyntiä. Ja silloin lautan nitistessä hyvin huolestuttavasti, Tilkku erotti laineiden harjalla pelottavia kolmionmuotoisia selkäreiviä. "Varo haita!" Tilkku parkaisi ja sulki silmänsä. Kohta kaverukset huomasivat keikkuvansa aallokossa verenhimoisten haikalojen seassa. Viimehetkellä Takku sai ongittua suolaista merivettä pärskivän Tilkun ajelehtivalle puunrungolle. "Olipas se täpärällä", huokasi Takku ja puristi vapisevaa Tilkku-riepua kainaloonsa. "Minä kyllä suojelen sinua kaikilla leijonan voimillani." Silloin kolahti puunrunkoa vasten jotakin kiiltävää ja kovaa. Pullopostipullo! Takku onki sen kypäliinsä. Edessä häämötti saari, jonka turviin kylmissään värjöttelevät kaverukset kiipesivät.

Kun nuotio oli saatu syttymään ja pahimmat vilunväristykset karkoitettua, avasi Takku pullon ja veti sen sisältä paperin. Olipa merivesi tuhrinut riekaleisen ja pehmenneen paperin huonoon kuntoon! Tilkulta ja Takulta meni pitkä tovi ennen kun he saivat viestistä selvää. Lepattavan nuotiotulen valossa he lopulta tavasivat kirjeestä: "Putosi taivaalta kivi kummallinen. Sain päähäni kuhmun valtavan. Jos kivistä jotakin tiedät sä, sen luotani saaresta noudathan! Yksinäisen saaren erakko."

"Kuule Tilkku. Eikö tämä ole hyvin yksinäinen saari?" kysyi Takku Tilkulta. "Voi kyllä! Ja täällä asuu erakko. Takku! Etsiminen on melkein lopussa. Taikakivi löytyy sittenkin!" iloitsi Tilkku. Uusin voimin lähtivät ystävykset kapuamaan korkean mäen päälle, missä erakon talo oli. Talo näytti pimeältä ja yksinäiseltä. "Keitäs te olette ja mitäs te täältä haluatte?" tivasi äreä ääni talosta. "Voi me olemme vain Tilkku ja Takku ja me tulimme hakemaan sitä taivaalta tippunutta kiveä", selittivät Tilkku ja Takku kuin yhdestä suusta. "Ei minulla sitä enää täällä ole", murahti erakko. "Minä annoin sen yhdelle ohikulkevalle rahtilaivan kapteenille. Se katsokaas oli jotenkin niin kummallinen kivi. Se humisi ja huokaili enkä minä voinut nukkuakaan kun se hehkui pimeässä. Rahtilaiva on matkalla kohti itää. Tavoitatte sen jos jatkatte matkaa tuonne päin", viittilöi erakko.

(jatkuu)

(jatkuu)

“Voi Takku, ja me oltiin jo niin lähellä”, huokasi Tilkku ja purskahti haikeraan itkuun. “Minä en jaksakaan enää etsiä”. “No, älä sure. Levätään vähän ja jatketaan sitten uusin voimin. Kyllä kaikki vielä järjestyy”, lohdutti Takku Tilkku. Niin väsyneet kaverukset jatkoivat matkaa kohti itää ja rahtilaivaa.

Muutaman päivän merimatkan jälkeen Tilkku ja Takku löysivät ihanan saaren! Saari oli täynnään loistavia kukkia ja jalokivenhohtoisia lintuja. Ja entäpä ne hedelmät! Suolaveden nielemisen jälkeen ne maistuivat taivaallisilta. Niitä oli monen kokoisia ja värisiä, toiset olivat makeita ja mehukkaita ja toiset happamia ja kirpeitä. Eräällä metsäretkellään Takun nenään tarttui vieno mutta hyvin houkutteleva tuoksu. Tuoksu oli niin ihana, että Takun oli aivan pakko seurata sitä. Ja silloin se - voi onnettomuutta - löysi hyvin erikoisen hedelmäpensaan. Hedelmät olivat tumman violetteja, hieman rypyisiä ja maistuivat Takun suussa niin hyvältä ettei mikään vielä koskaan sitä ennen! Takku söi yhden hedelmän. Takku söi toisen. Takku vain söi ja söi! Kukaan ei ollut kertonut Tilkulle eikä Takulle, että hedelmä hyvästä maustaan ja tuoksustaan huolimatta oli tappavan myrkyllinen.

Kun Tilkku viimein löysi Takun pensaan juurelta, tämä oli jo niin huonossa kunnossa, ettei pystynyt juuri puhumaan eikä liikkumaan. “Mitä minä nyt teen? Voi mitä voi pieni jänis tehdä vieraalla maalla kun ystävä on hädässä?” tuskaili Tilkku ja säntäili ympäriinsä etsimässä apua Takulle. Silloin se huomasi puussa omituisen otuksen, laiskiaisen, joka antoi sille neuvon: “Sinun on mentävä saaren poppamiehen luokse ja pyydyttävä vastalääkettä. Poppamies asuu keskellä saarta majassaan. Kiiruhda, pikkueläin, sillä ystävälläsi ei ole enää paljon aikaa jäljellä!” Ja Tilkku kiirehti!

Poppamies istui tuolissaan majansa edustalla ja punoi synkeitä juoniaan. Hän oli hyvin häijy ja ahne mies. Kun Tilkku juoksi hädissään hänen luokseen ja kertoi, mitä Takulle oli tapahtunut, hän vain siristeli silmiään ja koukisteli sormiaan ennen kuin vastasi: “Niin. Minulla on lääke. Vain tämä lääke parantaa. Vaan se ei ole ilmainen. Se maksaa kymmenen kultakolikkoa. Maksu ensin!” “Niin mutta mutta...minä olen vain jänis - ei minulla ole kultaa”, valitti Tilkku. “Siinä tapauksessa hyvästi!” ärjäisi poppamies ja käänsi Tilkulle selkensä. Voi Tilkkuparka! Voi Takkuparka!

“Minun on keksittävä jotakin”, mietti Tilkku huolesta suunniltaan. “Takku on minun paras ystäväni”. Tilkun suu vetäytyi päättäväiseksi viivaksi ja se piiloutui viidakon varjoon tarkkailemaan poppamiestä. Kun tämä vihdoinkin nukahti, hiipi Tilkku hiljaa kuin aave ja nappasi vastalääkepullon poppamiehen koukkuisesta kädestä.

Kuin salama säntäili Tilkku pitkin viidakkoa Takun luo. Hyvin varovasti se kaatoi lääkettä leijonan kitaan ja jäi odottamaan. Lopulta - hyvin pitkän ajan kuluttua - Takun silmät raottuivat vähän ja se hymyili hiukkasen Tilkulle. Ja pikkuhiljaa, päivä päivältä Takku voimistui ja parani entiselleen.

Joitakin viikkoja Takun sairastumisen jälkeen Tilkku ja Takku istuivat lämpimällä hiekalla katselemassa merelle. Silloin alkoi taivaanrannassa erottua laivan siluetti. Laiva tuli hetki hetkeltä lähemmäs. ”Sehän on rahtilaiva!” huudahtivat kaverukset yhdestä suusta. Laiva ankkuroitiin aivan rannan tuntumaan ja Tilkku ja Takku meloivat lautallaan laivalle. “Vai että taikakivi. Ei minulla sitä enää ole. Sain siitä sievoisen kasan kultaa kun myin sen eräälle rikkaalle intialaiselle maharadjalle”, murahti kapteeni ja tuijotteli Tilkku ja Takkua uteliaana. “Vaan kelpaisikohan teille työ?” Merileijonista on aina pulaa ja jänistä ei minun laivallani ole ollut vielä koskaan.” Ja niin Tilkku ja Takku pestautuivat rahtilaivalle töihin. Vaan eivätkä tienneet kaverukset, mitä kapteenilla oli mielessään! Onneksi hyväsydäminen laivakissa hiipi yöllä Tilkun ja Takun luo varoittamaan heitä: “Miauuu. Teidän täytyy karata. Kapteeni aikoo tehdä pupusta paistia!” Onneksi lautta oli vielä kiinni laivan kyljessä. Hyvin hiljaa pilkkopimeässä Tilkku ja Takku laskeutuivat lautalleen ja pakenivat ilkeän kapteenin kynsistä.

“Siispä kohti Intiaa!” huudahti Takku ja kiristi tilkkupeittopurjetta. Tilkku istui ihan hiljaa ja oli onnellinen, kun laiva vähitellen katosi horisontin taakse. Lopulta tultiin perille! Ja voi millainen ilma oli! Tilkku ja Takku rämpivät kaatosateessa eteen päin ja etsivät jostakin suojaa itselleen. Lopulta he kyyristyivät värjötteleämään suuren puun juurelle. “Kuuletko Takku, mikä

(jatkuu)

(jatkuu)

se oli?” havahtui Tilkku. Sade alkoi hiipua ja jostain heidän yläpuoleltaan kuului kummallinen ääni. “Näyttää ihan kärsältä”, ilmoitti Takku tiiraillessaan puun latvustoa kohti. Ja kärsä se oli! Ja kärsän jatkona oli valtavan suuri norsu. Tilkku oli pudottaa silmät päästään. Se ei ollut ikinä voinut kuvitella minkään eläimen olevan niin suuri. “Tröööt”, ilmoitti norsu ja sai Tilkun ottamaan valtavan loikkauksen ilmaan. Pikkuiset mävät eläimet kiinnostivat norsua kovasti ja se alkoi hieroa tuttavuutta kaverusten kanssa. Lopulta sitten selvisi sellainenkin seikka, että norsu oli kuin olikin juuri matkalla maharadjan palatsiin. Niin norsu poimi Tilkun ja Takun pitkällä kärsällään selkäänsä. Iloisesti keinahdellen jatkui kaverusten matka kohti kultaisena kumottavaa palatsia.

Voi sitä loistoa ja kimallusta! Tilkku ja Takku joutuivat peittämään tassuillaan silmiään kun kaikki loisti ja kimalsi niin kovasti. Maharadja istui ylväänä valtaistuimellaan ja hänen kruununsa kimmelsi kilpaa timanteilla koristellun valtaistuimen kanssa.

“Päivää pienet karvapallerot! Keitä te olette ja mitä te täältä tahdotte?” Niin juhlallisena kaikui maharadjan ääni valtaistuimelta, että Tilkku ja Takku vain vaivoi saattoivat kertoa tarinansa. “Vai on taikakivi teidän?” mutisi maharadja ja hiveli mietteissään leukaansa. “Annoin kiven pojalleni kosiolahjaksi. Hän näet lähti kosimaan naapurimaan kaunista prinsessaa. Vaan jos kivi kuuluu teille, niin teidän on se saatava! Kas tässä!”

Maharadja ojensi Tilkulle ja Takulle suuren jalokiven. “Viekää tämä pojalleni niin saatte oman kivenne takaisin”. “Mutta mutta...” änkyttivät kaverukset neuvottomina. “Mistä me oikein löydämme sinun poikasi?” “Tosiaan. Niin.” Maharadja mietti hetken. “Nyt keksin keinon. Poikani karavaanista unohtui hänen rakas lemmikkinsä. Ottakaa se ja seurakaa - Osku Pompelipossa neuvoo teidät erehtymättä poikani luo. Tapaaminen on päättynyt.” Ja aivan yllättäen Tilkku ja Takku huomasivat tuijottavansa silmät ymyrkäisinä paksua possua, joka kuorsasi onnellisena kaukalonsa vieressä. Siinä oli Osku Pompelipossa!

Eivätpä olleet Tilkku ja Takku osanneet kuvitella millaista oli lentää tilkkutäkillä lentokammoisen possun kanssa. Se olikin sellainen tarina, että kaveruksille tuli hiki sitä muistella vielä jälkeinkin päin. Muutenkin matkanteko Osku Pompelipossan kanssa oli melkoista hommaa. Possulla oli aina nälkä tai sitten sitä väsytti armottomasti. Lopulta matka alkoi kuitenkin olla päätöksessään.

“Taidetaan olla jo aika lähellä”, sanoi Tilkku eräänä kuumana iltapäivänä. Juuri sillä samalla hetkellä Tilkku ja Takku huomasivat että Osku Pompelipossa oli kadonnut! Alkoi kiivas porsaametsästy! Pitkän etsiskelyn jälkeen Tilkku löysi possunjäljet kuraisesta ojasta. “ Takku, äkkiä tänne!” hihkasi Tilkku ja yhdessä he seurasivat jälkiä. Possu oli livahtanut erääseen puutarhaan aidan alitse herkkuja syömään! Ei auttanut Tilkun ja Takun muuta kuin hiipiä possunsa perässä. Puutarhassa he törmäsivät raivosta kihisevään puutarhuriin. “Että semmoinen possu! Söi koko puutarhan tyhjäksi! Kuulkaapas nyt. Minä olen lukinnut sen kellariin, eikä se sieltä lähde minnekään ennen kuin te olette auttaneet minua saamaan puutarhan jälleen kuntoon.”

“Että voi porsaista olla vaivaa etsintäretkillä”, huokailivat Tilkku ja Takku kuokanvarressa. Siinä suuttunutta puutarhuriä lepytellessä selvisi kuitenkin eräs kullanarvoinen seikka. Puutarhuri tuli työn lomassa huokaisseeksi. ”Ja minä kun kasvatin koko kesän näitä ihania vihanneksia prinsessan hääjuhliä varten. Ja missä ne nyt ovat. Possun suussa kaikki tyynni!” Vaan kyllä kirkastui puutarhurin sekä Tilkun ja Takunkin mieli, kun selvisi, että puutarhuri tunsikin sekä prinsessan että maharadjan pojan.

Riemusaatossa vyörytettiin harhateille eksynyt Osku Pompelipossa maharadjan pojan luokse. Poika halasi kyynelsilmin kauan poissa ollutta rakasta lemmikkiään ja prinsessa liikuttui sulhasensa onnesta niin kovin, että passitti Tilkun ja Takun siinä samassa kuninkaalliseen aarrekammioon taikakiveä etsimään.

“Voi että joku voi omistaa näin paljon rikkauksia”, huokaili Tilkku aarrekammiossa. Kammio oli katosta lattiaan asti täynnä timantteja, kultaa ja muita hienouksia. Vaan lopulta löytyi myös Tilkun oma taikakivi. Kaikista aarteista kaikkein kallein! “Se löytyi, voi prinsessa, minun kiveni löytyi!” hihkui Tilkku ja Takku päästeli hurjia leijonailonkarjahduksia niin että timantin varisivat aarrekammion seiniltä.

(jatkuu)

(jatkuu)

Silloin prinsessa kumartui katsomaan Tilkkuja hyvin mietteliään ja tarkkaavaisen näköisenä. "Kummallista. Todella outoa. Missä minä olen oikein nähnyt sinut aikaisemmin...Ai niin! Meidän eläintarhassamme on vaikka kuinka monta tuommoista, ihan samannäköistä."

Seuraava yö oli pilkkopimeä. Eläintarhan häkissä oleva pöllö huhui kumeasti ja tiikerit raapivat häkkiensä kaltereita kun ne haistoivat yössä hiipivän jäniksen. Voiko tämä olla totta! Pikkuinen Tilkku, arka jänis hiipii yksin eläintarhassa ja väläyttelee taskulampullaan häkkeihin. Ja voi kyllä! Siellä! Siellä ovat isi ja äiti ja kaikki siskot ja veljet. Ja mitä! Pikkusiskoja ja veljiä myös - Tilkku ei olekaan enää jänisperheen nuorin!

Voi onnea ja jälleennäkemisen riemua! "Älkää yhtään huolestuko, isi ja äiti! Huomenna minä ja minun ystäväni Takku järjestämme teidät ulos sieltä", kuiskutteli Tilkku ja hiipi Takun luokse punomaan suunnitelmia.

Aamulla eläintarhan johtajaa odotti kummallinen näky, kun hän saapui toimistoonsa. Toimiston edessä seisoi pikkuinen jänis tilkkuhaalareissaan ja hyvin takkuinen leijona. "Apua! Häkkeihinne siitä! Tämä on eläintarha ja eläinten kuuluu olla häkeissä!" Eläintarhan johtaja kiipesi toimistotuolilleen ja huutoi Tilkkuja ja Takkua kauemmas. "Me tulimme vapauttamaan minun perheeni", ilmoitti Tilkku rauhallisella äänellä. "Kuulkaapas, ei se niin vain käy. Minä haluan eläimistäni maksun", sanoi johtaja jäätävällä äänellä. "Esimerkiksi taikakivi prinsessan aarrekkamioista kelpaisi minulle oikein hyvin".

Tilkku katsoi kauan kadoksissa ollutta ja vastalöytynyttä taikakiveään. Se heitti sen kolme kertaa ilmaan ja pani sitten korvaansa vasten. Taikakivi kuiskasi hyvin pienellä ja hennolla äänellä: "Kuule Tilkku. Nyt sinun täytyy valita."

Vaan mitä sitten tapahtui? Olen kuullut monenkinlaisia tarinoita. Loppu on kuitenkin varma. He kaikki palasivat lentävällä tilkkupeitolla takaisin kotiin ja elävät siellä onnellisena vielä tänäkin päivänä. Sen pituinen se.

Sadun kirjoitti Outi kevättalvella 2000 mukaillen videonauhaille tallennettuja draamaprosessin tuokioita. Satu luettiin lapsille, jonka jälkeen he piirsivät sen pohjalta kuvia. Lasten kuvittama satu monistettiin kaikille prosessissa mukana olleille lapsille.

Liite 4: Tuokiosuunnitelma (esimerkki)

Aihe/teema: Tilkku tapaa metsässä Takun

Ohjaaja: Outi

22.9.99

Päätavoite: Ryhmässä toimimisen taitojen kehittäminen
(suunnitelmapohja Jarmo Lintusen mukaan)

MITÄ	MITEN	MIKSI
VIRITTÄYTYMINEN Keskustelu	Lapset istuvat piirissä tilkkutäkin päällä ja muistellaan edellisen kerran tapahtumia.	Tunnelmaan virittäytyminen
TOIMINTA Leikki: Arvaa kuka on pussissa. Kerronta: Kuinka Tilkku tapaa Takun. Rakenteluleikki: Tilkun maja metsässä. Konflikti: Takku tulee Tilkun majaan. Konfliktin purkaminen: Mitä Tilkku tahtoo sanoa Takulle?	Lapset panevat kätensä pussiin ja yrittävät tunnustelemalla arvata, mikä eläin pussissa on. Ohjaaja ottaa pussista Takku-leijonan ja kertoo Tilkku- ja Takku-nukkeja apunaan käyttäen Takun tapaamisesta. Lapset saavat rakentaa yksin tai valitsemisissaan ryhmissä yöpymismajan (kaikki lapet Tilkun rooleissa) ja lavastaa huoneesta mieleisensä metsän. Ohjaaja Takun roolissa käy kiukuttelemassa Tilkku-jäniksille näiden majoissa. Ennen leikin alkua ohjaaja kertoo lapsille leikistä: ”Kun laitan takkutukan päähäni, olen leikisti Takku-leijona”. Ohjaaja istuu Takun roolissa taikatuoliin. Tuoli on sellainen, jossa Takku ei voi tehdä mitään muuta kuin istua hiljaa. Lapset saavat Tilkun rooleissa käydä kertomassa Takulle, miltä tämän käytös heistä tuntui.	Kiinnostuksen herättäminen. Juonen eteen päin vieminen. Tarinaan eläytyminen ja tunnelman luominen. Leikkiminen roolissa. Rooleissa toimiminen ja tarinan eteen päin vieminen. Omiin tunteisiin tutustuminen ja rohkaistuminen niiden ilmaisemiseen.
LOPETUS Keskustelu ja rentoutus.	Jutellaan lasten kanssa Tilkun päivän tapahtumista. Lopuksi lapset menevät majoihinsa Tilkkuina. Ohjaaja himmentää valot ja laittaa rauhoittavan musiikin soimaan.	Kokemus rauhoittumisesta ja turvallisesta yhdessäolosta toisten kanssa.

Liite 5: Otteita Outin ja lasten välisestä keskustelusta

Keskustelu käytiin 23.5.2000 n. puolen vuoden kuluttua draamaprosessin päättymisestä. Keskustelun lomassa katsottiin videolta valikoituja otteita draamaprosessista. Mukana oli kuusi lasta, kolme kummastakin draamaryhmästä (Tähdet ja Nallet). Keskustelu taltioitiin videoimalla. Litteroinnissa Riston repliikit on tummennettu.

Tähdet: Timo, Ari ja Risto

Nallet: Jani, Jonna ja Milla

Outi: No niin vieläkö te muistatte jotain siitä meidän viime syksystä?

Timo: Tilkku.

Outi: Niin.

Timo: Ja Takku.

Outi: Niin.

(Lapset puhuvat yhtäaikaan. Timo koventaa ääntään, muut hiljenevät)

Timo: Mää muistan sen yhen kun must oli hauskin se kun ne ne ne siinä ne...

Ari: Vanhemmat ja ne...

Timo: Ei kun ne kato kun ne ne Tilkku Tilkku ei kun se Takku tuli niin mesaatiin tehä majat.

Outi: Se oli hauskinta, majan rakennus.

Jani: Niin minustakin.

Ari: Niin minustakin.

Outi: Mikäs Millasta oli hauskinta?

Milla: Musta oli hauskaa se kun me tehtiin se laiva.

Outi: Laiva. Mikäs Jonnasta oli hauskinta?

Jonna: No kun se kun se Takku oli jääny niihin lankoihin kiinni.

Outi: Niin sä pelastit sen sieltä.

Timo: Eikä.

Outi: Jani, muistaksää mikä oli hauskinta?

Jani: No...mmm... se laiva.

Outia: Laiva...nyt me katotaan.

Ari: Multa ei ole vielä kysytty.

Outi: Ari-kulta.

Ari: Musta oli hauskinta että että mikäs se nyt olikaan ...Paula-prinsessa.

(Lapset puhuvat yhteen ääneen, ei saa sanoista selvää)

Outi: Jaa...nyt me katotaan pienen pieni pätkä yhdestä videosta ensin.

Milla: Hö... ja sitten katotaan kaikki.

Outi: Ja ...katotaan mitä te muistatte siitä...minä kyselen teiltä vähän asioita.

Ari: Tuleekohan sitä mun lempijuttua jonka mä muistin justiin.

Outi: Tulee kolme pätkää ja saattaa olla että tulee jonkun lempipätkä.

Timo: Minusta ne kaikki oli hauskia.

Jani: Niin minustakin kaikki

Ari: Minusta ei...minusta oli yksi...

Outi: Nyt teidän pitää kaivaa... korvat ihan auki koska lasten puhe ei ole kovin kovaaäänistä.

Ari: Minun...

Timo: Missä minä oon?

Ari: Minua ei näy?

Outi: Ari tässä videossa sinua ei näykään.

Milla: Eikä muakaan.

Timo: Näkyykö minua?

Jonna: Tuolla sinua...

Jani: Näkyykö minua?

Outi: Shhhh...katso

(Videolta näkyy kohtaus, jossa poppamies ei antanut lääkettä Tilkulle. Nauhaa katsotaan 1.05 min)

Timo: Ai niin tää on tää.

Timo: Mikko...se on Mikko.

(jatkuu)

(jatkuu)

(Ohjaaja kysyy nauhalla lapsilta, mitä Tilkun pitää tehdä, kun poppamies ei anna sille lääkettä)

- Ari: *(vilkaisee opettajaan)* Sen pitää varastaa.
 Jani: Tuollon Timo.
 Timo: Missä minä oon?
 Jani: Missä muka minä oon?
 Timo: Tuolla.
 Outi: Nyt kuulkaa, muistattekste mitä tuossa oikein tapahtui? Minkälaisesta tapahtumasta siinä oli kysymys?
 Timo: *(puhuu jo kysymyksen päälle)* Ne ne yritti saaha sitä lääkettä, kun se Takku söi sen...
 Ari: *(naurahtaen)* Kun sää olit se pappi.
 Outi: Pappi?
 Ari: Niin.
 Timo: *(kuvaailee elein poppamiestä)* Niin kun sä olit...
 Outi: Oottakaas Millalla oli jotain?
 Milla: Ni siinä yritti saaha sitä lääkettä että ne sais parantaa sen Takun.
 Outi: Niin. Miks se Takku piti parantaa?
 Timo: Siks kun se oli melkein kuollu.
 Outi: Miks se oli melkein kuollu?
 Jonna: Kun se oli syöny niitä marjoja.
(Lapset puhuvat yhteen ääneen. Risto viittaa. Outi kysyy Ristolta)
 Outi: Risto...Risto...
Risto: No kun se söi semmosia marjoja ...ne oli semmosia myrkyllisiä ja sitte se kaatu maahan.
 Outi: Timo, mitä?
 Timo: Niin kun se Tilkku meni sinne niin sitte se apina sano et se vaan huuteli et ai ai...
 Outi: No mitä se teki se Tilkkuparka kun se Takku tuli niin hirveen kipeeksi?
 Timo: No sitte se ...sitte se ...sitte se kuuli sen apinan ja sitte se..sitte se katto ja sitte se meni ja meni sinne...ja pölähti...
 Outi: Mihin se meni?
 Timo: Meni sinne... akan luokse.
 Outi: Akan luokse.
Risto: Sen poppamiehen.
 Outi: Poppamiehen luo?
Risto: Niin.
 Outi: Mitä se poppamies teki? Mitä sillä oli?
Risto: No sillä oli se lääke että se vois parantaa sen.
 Outi: Antokse sen sille Tilkulle?
Risto, Ari, Milla, Jani ja Jonna: (yhteen ääneen) Ei.
 Outi: Miksei?
Risto: Sen pitää antaa sille kymmenen kultarahaa.
 Outi: Kymmenen kultarahaa?
 Timo: Sillä oli...mulle sanottiin että nyt on pahaa unta.
 Outi: Olikos sillä Tilkulla kultarahoja?
 Ari: Ei sillä oli jäniksen papanoita.
(lapsia naurattaa)
 Outi: Jaa. Niilläkö se yritti maksaa...Raukka...no...jäikös se Tilkku ilman lääkettä?
 Timo: Kyllä.
 Ari: Jäi.
 Milla: Ei.
 Outi: Jäi lääkettä ilman?
 Timo: Mää keksin...mää keksin sen.
 Outi: No?
Risto: Kun sää nukuit niin mää tuln ottamaan sen lääkkeen.
 Ari: Ja sitten me säikäytettin tai siis mää en ollu ...
 Timo: Mää säikäitin sen *(huutaa karjuen)*

(jatkuu)

(jatkuu)

- Outi: Te siis kerrotte että kun mää leikin poppamiestä ja mää nukuin niin te tulitte ja miten te otitte sen lääkkeen?
- Risto: Minä otin sen.**
- Timo: Minä sitten tulin pelästyttään ja me lähetettiin sieltä.
- Ari: Mentiin karkuun.
- Outi: Varastiksä sen lääkkeen?
- Risto: Joo (hymyilee leveästi, vähän syyllisen näköisenä) hi-hi-hiii...**
- Timo: Ja minä pelästyin sen ja (kiljaisee) tänne se lääke.
- Ari: Kaikki.
- Risto: Se huuti ihan hirveesti.**
- Outi: No mitä varten tota ni se Risto-Tilkku varasti sen lääkkeen?
- Timo: Ei ollu muuta keinoa.
- Risto: Että pystyis parantamaan sen.**
- Outi: Ei ollu muuta keinoa, sanoi Timo.
- Timo: Ja sitte mää pelästyin ja sitten se karju että tulkaa takaisin varkaat.
- Outi: Olikse teidän mielestä oikein vai väärin tehty että se Tilkku varasti sen?
- Ari: (Vastaa, osittain opettajan puheen päälle) Väärin.
- Timo: Väärin
- Jonna: Väärin.
- (Risto ei sano mitään)
- Outi: No mitäs jos se ei olis varastanu, mitä olis tapahtunu?
- Timo: Kuollu.
- Ari: Öh.
- Timo: Takut olis kuollu.
- Jonna: (lähes samanaikaisesti) Takku ois kuollu.
- Milla: Niin.
- Outi: Mitä sä Milla aattelet tästä?
- Milla: Että se olis kyllä ollu vähäsen oikein?
- Ari: Mutta oikeasti kokonaan väärin?
- Timo: Oikeesti se olis...
- Outi: Jos se olis jääny kuolemaan niinkö?
- Timo: No ei se olis ihan oikeen tehty.
- Milla: Se olis ollu kyllä siks oikein että kun... se on kyllä vähän niin kun että jos ei ole, niin silloin täytyy kyllä tehdä pakosti se.
- Outi: Niin sä oot sitä mieltä että joskus on oikein tehdä väärin.
- Milla: (nyökkää) Mmmm.
- Outi: Niin.
- Ari: Minä en koskaan tee väärin.
- Timo: Enkä minä.
- Ari: Vaikka minä olisin kuolemaisillani en tee mitään ...se on väärinkäsites...
- Outi: Jaa. Mitäs Jonna sä ajattelet Tilkusta?
- Jonna: No se ois kyllä silloin oikein jos joku on hirveen vaarassa niin niin et joku auttaa.
- Outi: Niin...niin...ihan totta. Mitäs Timo?
- Timo: (viittaa) Olis pitäny niin kun tehdä oikeasti...
- Outi: Niin... muistat sää...muistat sää Jonna kun se poppamies sitten riekku siellä ku... tota nii... te olitte vieneet sen lääkkeen siltä silloin kun se nukku... ni tota niin... muistat sää mitä sää teit sille poppamiehelle sitten jälkeen päin?
- Jonna: (pudistelee päätään)
- Timo: Mää tein sille... minä tein sen ... minä pelästyin sen.

Seuraava ote koskee kohtausta, jossa ryhmät ratkaisivat ongelman toisistaan poikkeavalla tavalla. Tähdet (haastattelussa ryhmästä mukana Timo, Ari ja Risto) pitivät taikakiven itse ja avasivat yöllä sen avulla häkkien lukot ja vapauttivat vankina olleen Tilkun perheen. Taikakiven he antoivat lahjaksi Tilkun äidille. Outin kysyessä tuokiolla, mitä eläintarhan johtaja ajatteli, kun vangit olivat kadonneet,

(jatkuu)

(jatkuu)

Timo sanoi, ettei johtaja huomannut mitään, sillä he taikoivat taikakivellä tilalle villejä jäniksiä.

Nallet (haastattelussa ryhmästä mukana Jani, Jonna ja Milla) antoivat kiven ensin eläintarhan johtajalle ja saivat Tilkun perheen vapaaksi. Kun Tilkku ja Takku kertoivat tuokiolla Tilkun äidille seikkailustaan, Jonna kävi hakemassa taikakiven ja toi sen äidille. Outi kysyy tuokiolla lapsilta, mitä eläintarhan johtaja ajattelee, kun kivi on kadonnut häneltä. Milla vastaa, että ei hän enää tarvitse sitä, koska hän on muuttanut pois.

Haastattelussa Timo ja Milla eivät pääse yhteisymmärrykseen tapahtumien kulusta ja pitävät kiinni omista muistikuvistaan. Millan muistikuva on kuitenkin puolen vuoden aikana muuttunut tuokion tapahtumista. Hänen mieleensä on jäänyt tarinan se vaihe, jolloin Tilkku ja Takku antoivat kiven eläintarhan johtajalle lunnaaksi perheestä. Jonnakaan ei enää muista Tilkun ottaneen kiveä mukaansa.

- Outi:: Mitä Tilkku ja Takku meni kysymään eläintarhan johtajalta. (Timo viittaa.)Timo, mitä?
- Timo: Että saisko ne vapautettua että saatas saisko ne...
- Ari: Vanhemmat...
- Timo: Tilkku ja Tilkku ja ni menis pyytämään sitä että saisko se ni se avattua ja sitten...
- Outi: Minkä avattua?
- Timo: Sen luukun jossa on se se...
- Ari: Vanhemmat.
- Timo: Nii.
(Risto viittaa)
- Outi: Oota kerro Risto.
- Risto: Että jos ne yrittäis ni päästää ne sieltä...toimistosta...ei kun sieltä vitsin vankilasta ne ...pois ne...**
- Outi: Miten Tilkku ja Takku sai tietää että sen isi ja äiti oli siellä häkissä? Miten ne sai sen tietää?
- Risto: Sitte jos...sitte jos ne päästää niitte olis annettava se taikakivi.**
- Outi: Taikakivi?
- Risto: Niin.**
- Outi: Jaa. Timo mitä?
- Timo: Että... niin kun ...sitte kun ja kun ne yritti sitä saaha nii ne ei saanu sitä ja sitte ne vara ja sitte ne tekikin niin että ne tuli sinne illalla ja sitte se oli hauskaa kun kaikki sai näytellä siinä pimeässä
- Outi: Niin se oli hauskaa. Määkin muistan. Se oli aika jännää.
- Milla: Joo mullakin oli hauskaa.
- Ari: Millonka muuten tulis uudelleen tuo... häh?
- Timo: Tänään.
- Outi: Ai Tilkukko?
- Timo: Niin.
- Outi: Sitä ei varmaan tuu uudelleen. Nyttten vaan niitä muistoja ja tarinoita siitä jäljellä. Mutta kun ne Tilkku ja Takku meni sinne eläintarhan johtajan toimistoon kun se eläin... eläintarhan johtaja oli siellä niin sanoiko se heti se eläintarhan johtaja heti että joo kyllä mä vapautan teidän isin ja äidin heti sieltä häkistä, tässä avain?
- Timo: Ei.
- Jonna ja Milla: Ei.
- Outi: Mitäs siellä tapahtu sitte?
- Milla: No ne anto sen taikakiven.
- Outi: Antoko?
- Timo: Ei.
- Milla: Kun ne ei tarttenu sitä enää...
- Timo: Ei.
- Milla: Jos se jos ne sais ne isin ja äidin ja kaikki ne siskot ja veljet vapaiks...

(jatkuu)

(jatkuu)

Outi: Niin sä muistelet että Tilkku antoi eläintarhanjohtajalle taikakiven.
Milla: Niin.
Timo: Ei... ei se antanu
Outi: No mitäs teidän Tilkkussa ja Takussa tapahtui?
Timo: Se se ei antanu sitä kun se vaan tekikin niin että se vaan kysy siltä että miten niin sit se ei sanonu mittään niin sit se pysty panemaan taikakiven siihen lukkoon illalla ja sitten sitten se avas sen ja sitten ne pääs sieltä
Outi: No... eikö se eläintarhan johtaja ollu sitten hirveen vihainen siitä kun ne meni omin luvun avaamaan sen ja pelasti ne sieltä
Ari: Ei
Timo: Oli
Ari: Ei
Timo: Oli
Ari: Ei ei ei
Timo: Oli oli
Outi: Lähtikö se niitä jahtaamaan?
Timo: Lähti.
Ari: Ei...ei.
Outi: No mitäs Ari tapahtui?
Ari: Mmm Tilkku lyö sitä turpaan.
Muut: *(Nauraen)* Eei
Outi: Löikö?
Muut: Eei.
Ari: Kyllä ja potkas vielä sitä pyllyn päähän.
Timo: Niin ja meni toisen silmän puhki ja...
Outi: Minä kysyn Millalta yhden jutun. Kun ne anto ne Tilkku ja Takku sille eläintarhan johtajalle sen taikakiven niin jäikö se sitten koko tarinan lopuksi sille eläintarhan johtajalle se taikakivi?
Milla: *(epäroiden)* Mmm-mm
Outi: Jäikö?
Milla: Jäi.
Outi: Sekö jäi sille eläintarhan johtajalle?
Milla: Joo.
Timo: Ei ei se antanu sitä.
Milla: Anto se.
Outi: Jäikö Jonna se eläintarhan johtajalle se taikakivi?
Jonna: Jäi
Timo: Ei.
Outi: Tilkku ja Takkuko ei saanu enää takaisin sitä taikakiveä ollenkaan?
Timo: Ei kun se avas sitä...
Milla: Se ei tarttenu sitä enää.
Outi: Kuka ei tarttenu?
Milla: No Tilkku ...ne ei tarttenu sitä enää.
Timo: Kyllä.
Milla: Ei.
Timo: Kylläpäs.
Milla: Ei kun ne sai sen perheen sieltä pois niin ne ei tarttenu enää sitä kiveä.
Outi: Taikakiveä.
Milla: Niin.
Timo: Kyllä.
Outi: Ahaa...tiedätkö Milla että mä muistelen että... Tilkku toi sen sille jänisperheen äidille lahjaksi kuitenkin sen taikakiven siellä lopussa..
Timo: Niin.
Outi: Muistatko kun se toi äitille kaikenlaisia yllätyksiä ja sit yhtäkkiä se toikin sen taikakiven takaisin.
Timo: Mää muistan.

(jatkuu)

(jatkuu)

- Ari: Minä muistan...että ne hajotti sen taikakiven.
- Timo: Ei kun mää sitten muistan että siel lopussa kun se oli loppunu niin sitten ni mää rupesin piirtämään sitä.
- Risto: Timo löysi sen taikakiven.
- Timo: Niin löysinkin.
- Outi: Nyt Timolle, Arille ja Ristolle visainen kysymys. Kun ne meni omin luvun päästämään sillä taikakivellä sen perheen vapaaksi sieltä eläintarhasta niin tekikö ne oikein vai väärin? Saako omin luvun mennä päästämään eläimiä pois eläintarhasta?
- Pojat: Ei.
- Ari: Tai sais jos on omat vanhemmat
- Outia: Niin sillon saa päästää ne pois vapaaks kun ne on omat vanhemmat?
- Ari: Niin.
- Outi: Ahaa.
- Ari: Mut jos ei ole ni sitten ei.
- Outi: Ni että jos ne olis ollu mitä tahansa pupuja niin sillonko se olis ollu väärin?
- Ari: Niin.
- Jani: Mutta se olis ollu oikein jos... jos olis tienny että oliko oikea isi tai äiti.
- Outi: Ahaa.
- Timo: Mää löysin sen taikakiven...se oli siellä tyynyn alla.
- Outi: Tyynyn alla?
- Ari: Kenen tyynyn alla?
- Timo: Se oli siellä siellä sellasessa ympyrässä.
- Outi: Siellä aarrekammiossako?
- Timo: Ei ku se oli siinä alla... siinä se oli siinä alla...
- Jonna: Nukkarissa siinä pikkupenkillä tyynyn alla.
- Timo: Niin sitten.. se oli siellä aarrekammiossa...ja sitten minä... miks tuossa onkaan... minä menin sinne ja oho täällä on taikakivi hähää...
- Outi: Nyt katsotaan semmoinen kohta missä...toinen semmoinen kohta missä Tilkku ja Takku pyytää sitä eläintarhan johtajaa vapauttaan jänisperheen
(*Lapset katsovat Nalle-ryhmän nauhoitusta n. 6 min.30 sek, kun Tilkku ja Takku saavat jänisperheen vapautettua*)
- Outi: Tässä on nyt Jani ja Jonna ja onkohan Milla.
- Timo: Tuossa on Jonna.
- Jani: Minä oon tuolla.
- Jonna: (*näyttää Janille ja sanoo hiljaa*) Sä oot tuossa.
(*lapsia naurattaa eläintarhan johtaja*)
- Outi: Nyt kertokaa mulle Milla ja Jonna, miten Tilkku ja Takku sai siltä eläintarhan johtajalta sen taikakiven takaisin koska nehän toi sen äidille yllätykseksi niin kuin te näitte.
- Jonna: No kun tuli yö niin ne haki sen sieltä.
- Outi: Niin eläintarhan johtajalta?
- Ari: Niin ja eläintarhan johtaja suuttu.
- Outi: Mitä sille eläintarhan johtajalle tapahtui kun taikakivi oli hävinnyt?
(*Timo alkaa pukkailla päällään vieressä istuvaa Aria. Ari yrittää sietää ja kuunnella keskustelua ja samalla työntää Timoa takaisin paikalleen*)
- Outi: Mitä Milla sille tapahtui?
- Milla: En mää muista.
- Jani: Mää muistan.
- Outi: Muistaksää Jonna?
- Jonna: En.
- Jani: Minä muistan.
- Outi: No mitä te luulette nyt mitä se tuomas kun Tilkku ja Takku kävikin hakemassa sen kiven?
- Jani: No sit sitten se eläintarhan johtaja tuli ja anto sille turpaan.
(*Timo on nojaillut koko ajan Ariin ja Ari on yrittänyt työntämällä saada Timon lopettamaan*)

(jatkuu)

(jatkuu)

Ari: Timo kiusaa.
 Outi: Mitä tapahtui Tilkun ja Takun perheelle tuossa lopussa? Mitä niille ihan lopuksi tapahtui?
 Jonna: Ne oli onnellisia.
 Outi: Ne oli onnellisia.
 Jonna: Niin.
 Outi: Jäikö ne siihen paikkaan?
 Jani: Jäi.
 Outi: Mitä ne teki Milla?
 Milla: No ne lähti kotiin seikkailumatolla.
 Outi: Viimeinen visainen kysymys teille.
(Timo makaa Arin sylissä, Ari yrittää saada Timon nousemaan.)
 Timo: Apua!
 Ari: No Timo kiusaa.
 Outi: Jonna, Risto... mä tarviin teidän älynystyröitä kun mä en tiedä miten tähän pitäis vastata kun se Tilkun ja Takun äiti ja perhe oli vapautettu ja eläintarhan johtaja oli mennyt kotiin ja Tilkku ja Takku kävikin hakemassa sen taikakiven takasin ja antoi sen äitille lahjaksi ni oliko se oikein vai väärin tehty?
 Ari: Väärin.
 Jonna: Väärin.
 Outi: No mitäs Risto sanoo?
Risto: Oikein.
 Outi: Sekö oli oikein tehty?
Risto: Niin.
 Outi: Mitä varten se oli sinusta oli oikein tehty?
Risto: Siksi.
 Outi: Miksi? Osaaksä selittää?
Risto: En.
 Jani: Toi Risto ei osaa puhua.
 Outi: Jonna miksi se oli sinusta väärin tehty?
 Jonna: No kun ne oli ensin luvannu että ne oli antanu sen ja se oli siksi väärin kun ne haki sen takasin kun ne lupas et et ne antaa sen.
 Outi: Mitä sä luulet että miks ne sit haki sen kuitenkin takasin?
 Jonna: No ne nyt vaan haki sen sen niitten äitille.
 Outi: Miks ne halus antaa sen äidille?
 Timo: Ne halus antaa sen lahjaksi *(makaa Arin sylissä)* Aaii kutittaa *(Ari kutittaa Timoa)*
 Ari: Timo kiusaa.....
 Outi: Istutko Timo vielä hetkeksi kun mää kysyn sulta viimeisen kysymyksen.
(Timo istuu)
 Outi: Mitä sille jalokivelle sitten ihan loppujen lopuksi tapahtui kun Tilkun tarina loppui?
 Timo: Ööö ...se posahti.
 Outi: Posahti? Ari, mitä jalokivelle tapahtui oikeesti tarinan lopussa?
 Ari: Se katosi.
 Outi: Katosko?
 Ari: *(Myöntäen)* Mmm
 Timo: Eiku se jäi siihe... hihhi...
 Outi: Niin. Milla mitä sun mielestä sille tapahtui?
 Milla: Emmä muista
 Ari: Keksi sitten.
 Outi: Risto mitä sille taikakivelle tapahtui tarinan lopussa?
 Timo: Nyt mää muistan.
 Risto: Ootappas... en tiä...
 Timo: Mää muistan nytten.
 Outi: No kerro.
 Timo: Mun mielestä se niin kun se ...se jäi vaan sinne.
 Outi: Jäi Tilkulle ja Takulle?
 Timo: Niin.

(jatkuu)

(jatkuu)

Ari: Ja niitten äitille.
Timo: Isälle.
Ari: Niin ja niitten isälle.
Outi: Loppuko se tarina onnellisesti vai hauskasti vai surullisesti vai...
Ari: *(nauraen)* Surullisesti.
Jonna: Hauskasti.
Milla: Hauskasti.
Ari: *(nauraen)* Surullisesti.