

MITEN 7-9 -VUOTIAAT LAPSET KÄSITTELEVÄT MORAALISIA
ONGELMIA?

Tuula Virkkala

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Chydenius-Instituutti
Luokanopettajakoulutus
Kevät 1998

TIIVISTELMÄ

Tuula Virkkala 1998. Miten 7-9 -vuotiaat lapset käsittelevät moraalisia ongelmia? Jyväskylän yliopisto, Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 137 s.

Tässä tutkimuksessa on perehdytty siihen, miten 7-9 -vuotiaat lapset käsittelevät moraalisia ongelmia. Tutkimuksessa haastateltiin kahdeksaa 7-9 -vuotiasta ensimmäisen luokan oppilasta yksilöhaastatteluissa. Lapsille esitettiin neljä moraalitarinaa, jotka liikkuvat oikeudenmukaisuuden sekä toisista välittämisen teemoissa.

Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimivat lähinnä Piaget'n ja Kohlbergin moraalikehitysteoriat. Näitä teorioita ei kuitenkaan testattu, vaan ne toimivat tukena jäsenettäessä lasten moraalisia pohdintoja.

Tutkimuksen metodologisena viitekehyksenä toimi hermeneuttis-fenomenografinen näkökulma. Hermeneuttisella otteella pyrittiin ymmärtämään lapsen moraalista ajattelua. Fenomenografinen ote taas toi esille lasten moraalisten käsitysten sisällöllisiä eroja.

Yhtenä tutkimuksen tärkeimmistä tuloksista voidaan pitää sitä, että lapsen moraaliajattelu on muuntuvaa riippuen kyseessä olevasta asiasta. 7-9 -vuotiaat lapset kykenevät moraalipohdinnoissaan noudattamaan esimerkiksi vastavuoroisuuden periaatetta, joka on Piaget'n ja Kohlbergin teorioihin viitaten tyypillistä vasta noin 10-vuotiaille lapsille.

Lapsi saattaa perustella vastauksiaan eri moraalikysymyksiin niin kuin hän olisi usealla eri moraalikehitystasolla. Tämän perusteella voidaan todeta, ettei lapsen moraaliajattelua voida tarkasti rajata jollekin tietylle moraalikehitystasolle, vaan erilaiset tilanteet tuovat esille eritasoisia moraalisia pohdintoja.

Lapsen moraalijattelua ohjaavat erityisesti oikeudenmukaisuuden tavoittelun, roolinottokyvyn sekä sääntöjen noudattamisen periaatteet. Haastateltavat pitivät oikeudenmukaisuuden tavoittelua tärkeänä. Osa haastateltavista arvosti oikeudenmukaisuutta jopa ohi auktoriteetin tottelemisen. Roolinotto-kyky näkyi siinä, että haastateltavat kykenivät asettumaan toisen ihmisen asemaan sekä huomioimaan tämän tunteita. Sääntöjen noudattamista pidettiin tärkeänä kyseessä olevasta tarinasta riippuen joko rangaistuksen välttämisen, auktoriteetin kunnioituksen tai toveripiirin sääntöjen arvostamisen vuoksi.

Asiasanat: moraal, moraalikehitys, moraalikasvatus, moraalijattelu

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 MORAALI, MORAALIKEHITYS	4
2.1 Moraalin määrittelyä	4
2.1.1 Moraali psykologisten teorioiden mukaan	7
2.2 Moraalikehitys	10
2.2.1 Piaget'n moraalikehitysteoria	13
2.2.2 Kohlbergin moraalikehitysteoria	23
2.3 Moraalikehitykseen vaikuttavia tekijöitä	36
2.3.1 Kognitiivinen kehitys ja moraali	36
2.3.1.1 Kielen kehitys	41
2.3.2 Sosiaalinen kehitys ja moraali	42
2.4 Moraalikasvatus	44
3 TUTKIMUSONGELMA	46
4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	48
4.1 Tutkimuksen metodologinen viitekehys: hermeneuttis- fenomenografinen lähestymistapa	48
4.2 Haastatteluteemat	52
4.2.1 Moraalitarinat	56
4.3 Esihaastattelu	57
4.4 Varsinaiset haastattelut	60
4.4.1 Haastateltavien kuvailua	61

5 MITEN 7-9 -VUOTIAAT LAPSET KÄSITTELEVÄT MORAALISIA ONGELMIA?	66
5.1 Mitä syitä lapset ottivat esille perustellessaan vastauksiaan?	66
5.1.1 Piaget'n kynänlainaamistarina	66
5.1.1.1 Samalla mitalla takaisin	66
5.1.1.2 Kultainen sääntö	70
5.1.1.3 Virheen tajuaminen	74
5.1.2 Kohlbergin Joe-dilemma muodossa "Luistimet"	76
5.1.2.1 Ei rahoja isälle	77
5.1.2.2 Kaikki rahat isälle	79
5.1.2.3 Puolet rahoista isälle	82
5.1.3 Kiusaamistarina	85
5.1.3.1 Tomin vaatteilla ei väliä	85
5.1.3.2 Tomille paha mieli, jos kiusataan	88
5.1.3.3 Ylivoimalla ei saa kiusata	91
5.1.4 Äidin auttaminen	92
5.1.4.1 Äiti on sairas, siksi on autettava	92
5.1.4.2 Seuraa rangaistus, ellei auta	95
5.2 Miten moraaliset käsitykset ovat sisäistyneet lasten ajattelussa?	97
5.2.1 Piaget'n kynänlainaamistarina	98
5.2.1.1 Oikeudenmukaisuuden ylikorostunut vaatimus	98
5.2.1.2 Onko velvollisuutta lainata?	99
5.2.1.3 Kiltteyden vaatimus	102

5.2.2 Kohlbergin luistintarina	104
5.2.2.1 Onko isällä oikeus pyytää rahoja?	104
5.2.3 Kiusaamistarina	108
5.2.3.1 Välittäminen korostuu	108
5.2.4 Äidin auttaminen	110
5.2.4.1 Vanhemmat huolehtivat lapsistaan	110
5.3 Millaiset moraaliin liittyvät käsitteet nousevat tulkinnassa keskeisesti esille?	112
6 POHDINTA	118
6.1 Tärkeimmät tutkimustulokset	118
6.2 Teorian arviointi	123
6.3 Tutkimusmenetelmän arviointi	126
6.4 Jatkotutkimusaiheet	128
LÄHTEET	130
LIITTEET	133

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen yleisenä motivoijana on toiminut kiinnostus ihmisen moraaliajattelua kohtaan. Mitä moraali on, mitkä ovat siihen vaikuttavat tekijät sekä mikä saa aikaan ihmisen moraalisuuden? Airaksinen on määritellyt moraalin luonnetta filosofisesti. Moraali eroaa ihmisen muista arvoalueista ja on niistä riippumaton, mutta se on myös niitä tärkeämpi (Airaksinen 1988, 72). Moraali on yksi olennaisimmista ihmisen ajattelua ja toimintaa ohjaavista tekijöistä.

Yleistä moraaliajattelua pohdittaessa on kiinnitettävä huomiota siihen, miten moraaliajattelu kehittyy. Piaget ja Kohlberg ovat tutkineet lapsen moraaliajattelua ja muokanneet omat moraalikehitysteoriansa. Piaget on tarkastellut moraalikehitystä kognitiivisen kehitysteorian näkökulmasta. Moraalin kehittymisen hän olettaa tapahtuvan samojen henkisen kehittymisen perusmekanismien välityksellä kuin älyllisenkin kehityksen (Ojala 1985, 71). Moraaliajattelu on Piaget'n mukaan luonteeltaan kognitiivista, sillä se on eräs älyllisen toiminnan osa-alue (Aho 1990, 9).

Piaget'n mukaan moraalikehitys etenee asteittain amoraalisesta vaiheesta heteronomisen moraalin kautta autonomisen moraalin vaiheeseen. Amoraalisessa vaiheessa lapsi ei vielä tiedosta moraal sääntöjä. Heteronomisessa vaiheessa hän tukeutuu moraaliarvioinneissaan pääasiassa auktoriteettiin ja autonomisen moraalin vaiheessa lapsi kykenee tekemään moraaliarviointeja itsenäisesti.

Kohlbergin moraalikehitysteoria on edelleen merkittävässä asemassa tutkittaessa lasten moraaliajattelua. Kohlberg muokkasi oman moraalikehitysteoriansa vuosina 1963-1980. Alkuperäisissä moraalitutkimuksissaan Kohlberg antoi lapsille ratkaistavaksi vaikeita filosofisluontoisia moraa-

liongelmia, joissa oli vastakkain kaksi yleisesti hyväksyttyä moraalisääntöä. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1992, 215). Mm. näihin tutkimuksiin sekä Piaget'n moraalikehitysteoriaan nojaten Kohlberg loi oman moraalikehitysteoriansa. Sen mukaan lapsen moraalikehitys etenee asteittain kohti yhä korkeampaa moraalisen ajattelun tasoa.

Kohlbergin mukaan moraalikehitys lähtee esimoraalistasosta, jossa moraalialia noudatetaan lähinnä rangaistuksen välttämisen vuoksi. Moraalikehitys päättyy mahdollisesti moraaliperiaatteiden tasolle, jossa moraalialia määrittää ihmisen omatunto, joskus jopa vastoin yhteisön määrittelemiä moraalisääntöjä.

Tämän tutkimuksen avulla halutaan jäsentää lasten moraalialia ajattelua. Tutkimusongelmassa on kiinnitetty huomiota siihen, miten 7-9 -vuotiaat lapset käsittelevät moraalialia ongelmialia. Keskittyminen lasten moraalialia ajattelun tutkimiseen on tämän tutkimuksen kannalta olennaista, koska kyseessä on kasvatustieteen piiriin kuuluva tutkimus.

Lasten moraalialia ajattelua on tässä tutkimuksessa selvitetty teemahaastattelun keinoin. Haastateltavina oli kahdeksan 7-9 -vuotiasta ensimmäisen luokan oppilasta. Tutkimuksessa on käytetty apuna neljää moraalitarinaa, joissa jokaisessa on jokin moraalialia ongelma. Tarinat liikkuvat oikeudenmukaisuuden sekä toisista välittämisen teemojen piirissä. Moraalitarinoissa on huomioitu myös se, että lapsi saattaa suhtautua tilanteisiin eri tavoin, jos vastassa on esimerkiksi auktoriteetti, kuin että vastassa olisi toinen lapsi.

Tutkimusaineistoa on lähestytty hermeneuttis-fenomenografisella otteella. Hermeneuttinen ote on tärkeä, kun halutaan pyrkiä ymmärtämään lasten moraalialia ajattelua. Fenomenografisella otteella on selvitetty lasten moraalialia ajattelun sisällöllisiä eroja.

Yleinen filosofisluontoinen kiinnostus ihmisen moraaliajattelua kohtaan antoi siis eväät tähän tutkimukseen. Keskittyminen juuri lasten moraaliajattelun tutkimiseen on kuitenkin olennaista kasvattajan työtä ajatellen. Esimerkiksi konstrukttiivisen oppimisnäkömyksen mukaan kasvattajan on oltava selvillä kasvatettaviensa esikäsityksistä, jotta hänen kasvatustoimintansa olisi merkityksellistä. Lasten moraaliajattelun ymmärtäminen auttaa kasvattajaa kehittämään omia moraalikasvatusmenetelmiään niin, että ne parhaiten tukevat lapsen moraalikehitystä.

2 MORAALI, MORAALIKEHITYS

2.1 Moraalin määrittelyä

Airaksisen mukaan moraalit on usein määritelty niin, että se on se inhimillisen toiminnan ja kielenkäytön muoto, joka on preskriptiivistä eli kehottavaa tai käskevää (vastakohtana kuvailevuus), universaalista eli yleistä, autonomista eli itsenäistä ja ylivertaista eli tärkeintä ihmiselle.

Moraalin *preskriptiivisyydellä* tarkoitetaan sitä, että moraalit käyttämä kieli ei tyydy vain kuvailemaan asioita vaan ennen kaikkea käskyy tekemään jotakin, kehottaa sitoutumaan johonkin ja vaatii kiittämään ja tuomitsemaan valintoja (Airaksinen 1988, 62). Preskriptiot ovat siis toimintaan ja päätöksiin liittyviä sitoumuksia, jotka ilmenevät käskyinä, kehotuksina, kiitoksena, paheksumisena ja muina vastaavina asenteina kielen välityksellä. Asiat, valinnat ja tekojen seuraukset asetetaan arvojärjestykseen (Airaksinen 1988, 65).

Airaksisen mukaan *moraalin universalisuus* tarkoittaa sitä, että kaikkia ihmisiä sitovat aivan samat säännöt. Hyvänä esimerkkinä tästä on omaan itseensä kohdistuvan väkivallan inhoaminen, jolloin ei voida ristiriidattomasti puolustaa omaa (muun) väkivallan ihannoitua. Koska universaalisen vaatimuksen takia moraalit koskee kaikkia ihmisiä samantlaisissa oloissa, on moraaliseen ajatteluun pyrkivän ihmisen universalisoitava eli yleistettävä omaan toimintaan liittyvät säännöt (Airaksinen 1988, 68).

Moraalin autonomia tarkoittaa, ettei moraalit voida jännöksettä palauttaa mihinkään muuhun elämän alaan eikä moraalit arvostelmia voi

lopullisesti perustella muiden arvostelmien avulla (Airaksinen 1988, 71). Airaksisen mukaan lähes kaikkeen liittyy arvoja, mutta moraalieroaa jotenkin näistä kaikista.

Moraalin ylivertauisuudesta puhuttaessa Airaksinen lainaa Harea, jonka mukaan "ylivertauisuus on ominaisuus, jonka henkilö itse antaa joillekin periaatteilleen". Moraali eroaa muista arvoalueista ja on niistä riippumaton, mutta se on myös niitä tärkeämpi (Airaksinen 1988, 72). Moraalin ylivertauisuudella voitaisiin ajatella tarkoitettavan sitä, että moraalilla on tavallaan yläkäsitteenä ihmisen kaikille muille arvoille. Arvot ja arvostukset pohjautuvat viime kädessä moraalisiin. Ihminen ei voi pitää arvokkaana sellaista, joka on vastoin hänen moraalikäsitteisiään.

Wahlströmin mukaan moraalisten käsitysten perusta on viime kädessä pitämisen ja ei-pitämisen tunteissa. Ihmiset arvioivat teot hyviksi tai huonoiksi sen perusteella, minkälaisia tunteita ne heissä herättävät. Käsite moraalinen on siis oikeastaan sellaisten tiettyjen ilmiöiden yleistys, jotka nostavat esille moraalisia tunteita (Wahlström 1992, 154).

Helkama (1982) määrittelee moraalien yhteiskunnan ja kulttuurin yleisesti hyväksytyksi perussäännöksi ja arvoiksi, jotka vaihtelevat kulttuurista toiseen. Moraalin kehitystä on pidetty näiden sääntöjen sisäistämistapahtumana, niin että ne vaikuttavat toimintojamme ohjaten kaikissa tilanteissa. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1992, 212).

Sirkku Aho on tutkinut oppilaiden moraalikehitystason, sosiaalisen aseman, minäkäsityksen ja kouluasenteiden muuttumista kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. Hän on moraaliamääritelmässään huomionut Weinreich-Hasten (1982) teorian, jonka mukaan on valittavana kaksi moraaliamääritelmää, joiden puitteissa moraalikehitystä voidaan tutkia. *Normatiivisen* eli suhteellisen määritelmän mukaan moraaliset toiminnot, arvot tai

motiivit ovat suotavia tai oikeina pidettyjä siinä yhteiskunnassa, jossa ihminen elää. Tämän määritelmän omaksuneet tutkijat ovat kiinnostuneita siitä, millä tavalla arvot siirretään sukupolvelta toiselle ja millä tavalla kasvavat yksilöt ne sisäistävät. (Aho 1990, 3) Normatiivisen määritelmän perusteella voidaan siis ajatella, että sosialisatioprosessi on yksilön moraalien kehittymiseen erityisesti vaikuttava tekijä.

Toisen määritelmän Weinreich-Haste on nimennyt *filosofiseksi*. Sen pohjana on useiden filosofisten moraalien määritelmien yhteiset teemat, joita on kolme. Ensimmäinen on moraalisen ajattelun, toiminnan ja motiivien erottaminen toisistaan. (Aho 1990, 3 - 4) Tämän korostuksen mukaan voidaan ajatella, että itse moraalien käsite pitää sisällään nämä kolme erityyppistä tekijää, joiden kesken voi olla yhteyksiä, mutta se ei ole välttämätöntä. Ihminen ei aina toimi niin kuin hän ajattelee moraalisesti olevan oikein tai velvoittavaa. Moraalisesti tekoja vaativat motiivitkaan eivät välttämättä aja ihmistä toimimaan. Päinvastaisissa tilanteissa ihminen taas toimii omaa moraalijatteluaan vastaan.

Toinen filosofisen määritelmän mukainen teema on oletamus moraalilääntöjen ja -periaatteiden yleismaailmallisuudesta ja mahdollisuudesta tehdä ne sellaisiksi (Aho 1990, 4). Airaksisen määritelmä moraalien universaalisuudesta kuulunee tämän teeman piiriin. Airaksisen mukaan moraalien universaalisuudella tarkoitetaan sitä, että ihminen ei voi luoda itselleen omaa moraaliteoriaansa niin, että se koskee vain häntä eikä muita ihmisiä. Moraalien vaatimuksena on, että se on jokaiselle sama samanlaisissa tilanteissa. Lisäksi jokaisella kulttuurilla on olemassa jonkinasteiset moraalit säännöt, jotka velvoittavat ihmistä toimimaan ja jopa ajattelemaan näiden sääntöjen luomien rajojen sisällä. Joitakin moraalilääntöjä (esim. "älä tapa") voidaan pitää sellaisina, että ne kattavat kaikki kulttuurit.

Kolmantena yhteisenä teemana moraalien filosofisessa määritelmässä Weinreich-Hasten mukaan on oletus moraalisen kypsyyden tilasta. Yksilön ajatellaan kasvavan ainakin potentiaalisesti kykeneväksi sekä yhdistämään että luomaan uusia sääntöjä. Filosofisen määritelmän kannattajat ovat kiinnostuneita moraalisen ymmärtämisen kehitymisestä. (Aho, 1990, 4)

Moraalinen ymmärtäminen nousee tämän tutkimuksen kannalta merkittävään asemaan. Ymmärtäminen on yhteydessä ajattelun ja kielen kehittymiseen. Jotta lapsi voisi keskustella moraalista asioista, on hänen ymmärrettävä esim. tietyt ristiriitajärjelmät sekä moraalisiin liittyviä käsitteitä ja niiden tarkoituksia. Jos lapsi ei tiedä mitä käsitteet oikea ja väärä merkitsevät, ei hän voi ymmärtää, että kyseessä on moraalisiin liittyvä asia.

2.1.1 Moraali psykologisten teorioiden mukaan

Moraalinen luonne on määritelty myös psykoanalyttisten, behaviorististen ja kognitiivisten teorioiden osalta. Aronfreediin (1976) viitaten Aho selvittää psykoanalyttista kantaa seuraavasti: *Psykoanalyttisen* näkemyksen mukaan moraalinen perusasetelma muodostuu ihmisen viettien ja auktoriteetin välisestä ristiriidasta. Moraalinen ristiriita syntyy, kun tarpeet joutuvat vastakkain yhteisön moraalienormien kanssa. Moraali toimii tällöin rankaisevana superegonäkökulmasta ts. superego eli omatunto on ulkoisten, sosiaalisten standardien ilmenemismuoto. (Aho 1990, 4)

Behavioristista näkemystä Aho on selvittänyt mm. Thomasin (1985), Lewisin (1985) ja Skinnerin (1974) avulla. Behavioristisen näkemyksen mukaan kaikki käyttäytyminen on opittua ja ei-toivottuja käyttäytymismalleja voidaan poisoppia. Yksilön käyttäytyminen on moraalisesti pahek-

suttavaa, kun se on ristiriidassa yhteisön arvojen kanssa. Moraali on eräänlainen kyky arvioida oikeaa ja väärää. Jokaisella yksilöllä on moraaliteoriansa ts. tapa, jolla hän arvioi tekojen moraalisuuden. Yksilö siis omaksuu yhteisössä eläessään kyseessä olevan yhteisön mukaisen moraalinormiston. Behavioristisissa teorioissa on normatiivisen moraalimäärittelyn piirteitä. (Aho 1990, 4)

Kognitiivisten teorioiden näkemystä moraalista Aho on tulkinnut Hershin, Paoliton ja Remerin (1979) avulla. Kognitiivisten teorioiden näkemys moraalista on Ahon mukaan lähinnä filosofisen määrittelyn kaltainen. Kognitiivisten moraaliteorioiden pääedustajat ovat Piaget ja Kohlberg. Sekä Piaget'n että Kohlbergin mukaan moraalijattelu on älyllisen toiminnan osa-alue, johon affektiivinen puoli kiinteästi liittyy. (Aho 1990, 5)

Piaget'n teoriaa Aho selvittelee Damonin (1971) avulla. Piaget'n mukaan moraalit on sääntöjen järjestelmä ja moraalisuus tarkoittaa yksilön suhtautumista näihin sääntöihin. Sääntöjen kunnioitus ohjaa yksilön sosiaalista vuorovaikutusta. (Aho 1990, 5) Piaget'n teoria korostaa, että keskeistä moraalissa on yksilön kunnioitus yhteisön sääntöjä kohtaan ja hänen oikeudentajunsa (Wahlström 1992, 156). Piaget'n mukaan moraalisäännöt ovat yhteistoiminnassa syntyviä järkevyyttä ja oikeudenmukaisuutta tavoittelevia sääntöjä. Piaget halusi osoittaa, että ihminen rakentaa itse moraalikäsitteensä pyrkiessään tasa-arvoisuuteen. (Kääriäinen ym. 1992, 215) Piaget siis korostaa, että moraalisääntöjä luodessaan ihminen on aktiivinen ja sosiaalinen sekä pyrkii oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoisuuteen.

Kohlbergin teoriaa Aho on selvittänyt Windmillerin, Lambertin ja Turielin (1980) avulla. Kohlberg (1984) kuvailee teoriassaan lähinnä moraaliarviointien luonnetta. Hän yhdistää moraaliarvioinnin ja moraalin

käsitteet samaa tarkoittaviksi. Kohlbergin mukaan moraalii ei ole mikään erityisten sääntöjen ja normien kokoelma, vaan se ilmenee ensisijaisesti oikeudenmukaisuustajuna. Moraaliarvioinnit johtuvat kyseessä olevasta tilanteesta ja ne sisältävät sellaisia käsitteitä kuin oikea, väärä, velvollisuus, oikeudenmukaisuus jne. (Aho 1990, 5)

On korostettava, että Kohlbergin mukaan moraalikehitys on sosialisatiota (Aho 1990, 5). Ihminen sosiaalistuu tietyn yhteisön jäseneksi ja omaksuu yhteisössä kasvaessaan sen toimintanormit, arvot ja moraalii. Lisäksi Kohlberg on sitä mieltä, että moraalijattelu on kognitiivista pohdintaa. Tästä johtuu, että kehittyvä moraalijattelu edellyttää kasvavaa päättelykykyä. Ahon mukaan Kohlberg korostaa, että yksilön loogisen ajattelun kehitys ja moraalikehitys ovat yhdensuuntaiset. Moraalijattelun kehitymisessä on kysymys kognitiivisesta kehitystapahtumasta, jossa tavoitteena on saada aikaan entistä tasapainoisempi vuorovaikutussuhde yksilön ja ympäristön välillä. Moraalisuuden käsite itsessään on kuitenkin Kohlbergin (1981) mukaan filosofinen eikä käyttäytymiseen liittyvä. (Aho 1990, 5) Ahon mukaan moraalikehitys kulkee rinnan muun kognitiivisen kehityksen kanssa. Käsitteet moraaliarviointi, moraalikehitys ja moraalikäyttäytyminen on hänen mukaansa syytä pitää toisistaan erillään. (Aho 1990, 6) Moraaliarviointi tarkoittaa lähinnä moraalista pohdintaa ja harkintaa (siis ajatteluprosesseja), jota ihminen tekee kohdatessaan moraalisia ongelmia. Moraalikehitys taas edellyttää sekä sosialisatiota että kognitiivisten kapasiteettien kasvua. Näiden välttämättömien tekijöiden vallitessa ihminen luo moraalisääntöjään ja näin ollen kehittyy moraaliseksi olennoksi ja pyrkii kohti "korkeampaa" moraalista kehitystasoa.

Moraali määrittää ihmiselle hänen kulttuurinsa mukaisen oikean ja väärän. Moraalii vaatimukset ja oikeutukset ilmenevät ihmisten kielessä käs-

kyinä ja kehotuksina sekä siinä, miten ihminen perustelee omaa toimintaansa tai ajatuksiaan. Moraalikäyttäytyminen on tietynlaista toimintaa tietyissä tilanteissa. Toiminnan perusteet nousevat ihmisen moraalista ajattelusta. Koska moraaliossa ajattelussa on mukana myös affektiivinen puoli, kuuluvat moraaliossa myös ne tunteet, joita ihminen kokee moraaliossa harkintaa vaativia kysymyksiä ja tilanteita kohdatessaan. Moraali on kulttuurisidonnaista, vaikka esim. Kohlbergin mukaan kaikista kulttuureista on löydettävissä tietyt moraaliossa määrittävät universaalit periaatteet.

Ahon (1990, 2) mukaan moraaliossa kehitykseen sisältyy ainakin kognitiivinen ja affektiivinen aspekti. Voidaan olettaa, että ihmisen omaksumalla moraaliossa ja hänen suorittamallaan moraaliossa arvioinneilla on yhteyttä kognitiiviseen, sosiaaliseen ja tunne-elämän kehitykseen. Älyllisen ja kielellisen kehityksen yhteys moraaliossa ajatteluun on olemassa. Mitä kehittyneempi esim. lapsi on kielelliseltä ilmaisultaan, sitä enemmän hänellä on kapasiteettia loogiseen ajatteluun sekä käsitteitä, joita moraaliossa arviointi edellyttää.

2.2 Moraaliossa kehitys

Wahlströmin mukaan moraaliossa kehityksessä on yleensä erotettu kolme ulottuvuutta: moraaliossa arvot, tunteet ja käyttäytyminen. Moraaliossa kehityksen tulisi kaikilla näillä alueilla ilmetä yhä täydellisempänä moraaliossa periaatteiden sisäistämisenä. Uusien arvojen tajuaminen ja niiden luominen on moraaliossa kehityksen merkki. Ihmisen arvostukset näkyvät hänen moraaliossa saan. Wahlströmin mukaan moraaliossa arviointeja tehdessään ihminen käyttää järkeään ja päättelee, millaisiin tuloksiin hänen tekonsa voisivat johtaa.

Usein ihminen kuitenkin toimii ristiriitaisesti suhteessa omaan arvomaailmaansa. (Wahlström 1992,153-154)

Lähes kaikki psykologiset koulukunnat ovat olleet kiinnostuneita moraalikehityksestä. Aikaisemmissa psykologisissa moraalikehitystä koskevissa tarkasteluissa nojaututtiin Freudin *psykoanalyttiseen* tulkintaan, jonka mukaan lapsen moraalinen kehitys saa alkunsa lapsen sisäistäessä affektiivisen kuvan isästään tai vanhemmistaan. Tästä kuvasta kehittyvät omatunto, joka saa lapsen tuntemaan syyllisyyttä tai jopa rankaisemaan itseään. (Wahlström 1992, 156)

Freudin (1981) mukaan superego eli omatunto sisältää ulkoiset yksilölle asetetut vaatimukset. Superegon ihanteiden uhatessa egoa syntyy moraalinen ahdistuneisuus, jota vastaan ego käyttää puolustusmekanismeja. (Aho 1990, 6) Vähitellen superegosta tulevat normit sisäistyvät egoon eli tapahtuu moraalikehitystä. Psykoanalyttisessa tarkastelussa moraalikehitystä ei sidottu toimintaan ja lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen, vaan sitä tarkasteltiin teoreettisena ja sisäisenä prosessina (Kääriäinen ym. 1992, 215).

Myös *behavioristinen* koulukunta on muokannut oman näkemyksensä moraalien kehityksestä. Sen mukaan moraalit ovat opittua käyttäytymistä (Aho 1990, 6). Myös tässä tapauksessa oppiminen tapahtuu ehdollistumisen myötä, kuten behavioristinen näkemys yleensäkin oppimisesta olettaa. Ihminen ehdollistuu myös moraalisesti, kun ympäristö joko palkitsee tai rankaisee tietystä toiminnasta.

Ahon mukaan sosiaalisen oppimisen teorian luetaan toisinaan kuuluviksi behavioristisiin teorioihin. Näiden teorioiden mukaan moraalikehitykseen vaikuttavat ennen kaikkea jäljittely, samaistuminen ja mallioppiminen. Moraalikehitys ei siis perustu kognitiivisten rakenteiden muuttumiseen,

vaan toiminnan ja tunteiden mukautumiseen moraalisääntöjä vastaaviksi. Moraalikehityksen lähtökohtana ovat biologiset tarpeet tai pyrkimys saavuttaa palkkio tai välttää rangaistus. (Aho 1990, 6)

Kognitiivinen näkemys moraalien kehityksestä perustuu äsken esitetyn vastakohtalle. Aho viittaa Kohlbergiin, jonka mukaan kognitiivinen näkemys korostaa moraalikehityksen olevan juuri kognitiivisten rakenteiden muuttumista. Ihminen toimii niin, että hän saisi hyväksyntää ja arvostusta itselleen eikä niin, että esim. biologiset tarpeet määräisivät hänen toimintaansa tai toiminnan motiivina olisi vain ahdistuksen ja pelon vähentäminen. (Aho 1990, 7)

Kognitiivisen näkemyksen mukaan moraalien kehitys voidaan nähdä aktiivisena prosessina. Yksilö elää yhteisössä, jossa hän huomaa tarvitsevänsä tiettyjä periaatteita ja sääntöjä voidakseen toimia yhdessä toisten kanssa. Yksilön omalla kognitiivisella ja affektiivisellä kehitystasolla on merkittävä asema moraalien kehittämisessä. Nämä kehitystasot säätelevät moraalien kehittymistä enemmän kuin yksittäiset kokemukset. (Aho 1990, 7) Yksilön täytyy olla siis tietyssä kehitysvaiheessa voidakseen esim. ymmärtää tiettyjen asioiden moraalisen luonteen.

Myös kognitiivisessa näkemyksessä oletetaan, että moraalikehityksen alkuvaiheessa säännöt tulevat lapsen ulkopuolelta. Tässä vaiheessa moraalikehitys perustuu sosialisointiin, jossa omaksutaan perheen normit. Piaget ja Kohlberg nimittävät tätä vaihetta passiiviseksi moraalirakenteeksi. (Aho 1990, 7)

Aho viittaa Kohlbergiin, joka toteaa, että passiivisen moraalirakenteen vastakohtana on aktiivinen moraalirakenne, joka käsittää lapsen oman oikeudenmukaisuustajun (Aho 1990, 7-8). Aktiivisen moraalirakenteen ilmeneminen eli oikeudenmukaisuustajun herääminen on moraalien kehitystä.

Lapsi on omaksunut sosialisatioprosessissaan tietyn yhteisön normiston, mutta vähitellen kasvaessaan ja kehittyessään hän muodostaa näiden normien antaman rungon perusteella itselleen oman, aktiivisen moraalijattelun, jota oman oikeudenmukaisuustajun kehittyminen erityisesti ilmentää.

2.2.1 Piaget'n moraalikehitysteoria

Piaget on tarkastellut moraalikehitystä kognitiivisen kehitysteorian näkökulmasta. Moraalin kehittymisen hän olettaa tapahtuvan samojen henkisen kehittymisen perusmekanismien välityksellä kuin älyllisenkin kehityksen (Ojala 1985, 71). Moraalijattelu on Piaget'n mukaan luonteeltaan kognitiivista, sillä se on eräs älyllisen toiminnan osa-alue (Aho 1990, 9).

Moraalinen kehitys liittyy siis yleiseen kognitiiviseen kehitykseen. Piaget'n mukaan lapsen ajattelun kehitys etenee neljän pääkauden kautta, jotka ovat sensomotorinen (0-2 v), esioperationaalinen (2-5/6 v), konkreettisten operaatioiden kausi (6/7-10/11 v) sekä formaalisten operaatioiden kausi (11/12 vuodesta eteenpäin) (Takala & Takala 1988, 117). Tämän tutkimuksen kannalta merkityksellinen kognitiivisen kehityksen kausi on lähinnä konkreettisten operaatioiden kausi, koska 7-9 -vuotiaiden lasten ajattelun kehityksen voidaan olettaa olevan tällä kehityskaudella.

Piaget'n mukaan keskeistä moraalissa on yksilön kunnioitus yhteisön sääntöjä kohtaan ja hänen oikeudentajunsa (Wahlström 1992, 156). Lapsen ja häntä hoitavien aikuisten välisten suhteiden eräänä vaikutuksena on se, että lapsessa herää erityisiä moraalisia tunteita ja omatunto, joka asettaa hänelle velvollisuuksia (Piaget & Inhelder 1977, 118).

Miller viittaa Piaget'hen, jonka mukaan lapsi hahmottaa moraaliajattelussaan asioita aluksi ulkokohtaisesta perspektiivistä. Siinä moraaliarviointeihin vaikuttavat esimerkiksi aiheutuneen vahingon aineellinen määrä tai rangaistuksen ankaruus. Vähitellen lapsi etenee kohti subjektiivista moraaliajattelua, jossa teon tarkoitukset ja esimerkiksi olosuhteet otetaan huomioon. (Miller 1989, 241)

Piaget ja Inhelder viittaavat Bovetiin, joka on analysoinut lapsen velvollisuudentunnon syntyä. Hänen mukaansa velvollisuudentunnon muodostuminen edellyttää sitä, että lapsi saa ulkopuoleltaan käskyjä, jotka eivät ole ajallisesti rajoitettuja vaan jatkuvasti voimassa ja lisäksi näiden käskyjen hyväksymistä, mikä taas edellyttää sitä, että käskyn antajalla on lapselle merkitystä (Piaget & Inhelder 1977, 119). Lapsi sekä kunnioittaa käskyn antajaa että pyrkii noudattamaan käskyjä. Hänessä herää velvollisuudentunto. Tämä yksisuuntainen kunnioitus saa pienessä lapsessa aikaan tottelevaisuuden moraalin, jota Piaget kutsuu heteronomiseksi moraaliksi.

Heteronominen moraal on tyypillistä esioperationaalisessa vaiheessa olevalle lapselle eli 2-6 -vuotiaalle. Heteronomisen moraalin vaiheessa oleva lapsi arvostaa aikuisten käskyjen noudattamista hyveenä eikä hän kysy sääntöjen tai käskyjen oikeutusta. Lapsi ei tutki tekojen tarkoitusta tai niiden motiiveja, vaan arvioi niiden "hyvyyttä" tai "pahuutta" ulkoisten seurausten perusteella. Tyttö, joka rikkoo vahingossa 10 lautasta on lapsen mielestä tuhmempi kuin toinen tyttö, joka tahallaan rikkoo yhden. (Wahlström 1992, 157) Aho viittaa Piaget'hen, jonka mukaan tämän tyyppinen ajattelu saattaa johtua vanhempien vaikutuksesta, sillä yleensä vanhemmat ovat lapselle sitä vihaisempia, mitä enemmän tämä on aiheuttanut materiaalista vahinkoa. (Aho 1990, 13)

Moraalinen realismi tai pakkomoraali ovat heteronomisen moraalin synonyymeja (Aho 1990, 9). Piaget'n mukaan heteronomia johtaa moraalisen asennoitumisen kannalta moraalisen realismin rakenteeseen. Moraalisen realismin mukaan velvollisuudet ja arvot määräytyvät itse laista tai käskystä sinänsä, riippumatta esim. aikeista tai tarkoituksista (Piaget & Inhelder 1977, 121).

Wahlström viittaa Piaget'hen, jonka mukaan moraalinen realismi on ilmausta kognitiivisesta kehittymättömyydestä, joka ilmenee egosentrisyytenä (Wahlström, 1992, 157). Lapsi siis kykenee ajattelemaan asiaa vain omasta näkökulmastaan ja näin ollen ainoastaan ne asiat, jotka hän kokee merkityksellisiksi tai esim. asian perusteluiksi ("ei saa valehdella, koska äiti on kieltänyt") ovat hänen mielestään oikeita "syitä" käskyjen noudattamiselle.

Heteronomisen moraalin vaiheessa oleva lapsi pitää sääntöjä ikuisina ja luulee kaikkien olevan samaa mieltä hänen kanssaan. Hän kunnioittaa sääntöjen antajaa ehdottomana auktoriteettina ja siksi myös säännöt saavat muuttumattomuuden ja ikuisen oikeuden leiman. Lisäksi heteronomisessa vaiheessa oleva lapsi sekoittaa fyysisiä ja psyykkisiä ilmiöitä, joten sosio-moraaliset säännöt sekoittuvat fysikaalisten lakien kanssa (Aho 1990, 11). Myös tästä syystä säännöt ja lait ovat lapsen mielestä ikuisia.

Moraalinen realismi johtaa Piaget'n mukaan objektiiviseen vastuuseen, joka tarkoittaa sitä, että tekoa arvioidaan sen mukaan, missä määrin se noudattaa tai rikkoo käskyä huomioimatta onko tarkoituksena ollut käskyn rikkominen vai onko hyvä tarkoitus tahattomasti ollutkin ristiriidassa lain tai käskyn kanssa (Piaget & Inhelder 1977,122). Lapsi, joka on heteronomisessa moraalinkehitysvaiheessa ajattelee esim. valehtelemisestä (jos häntä on kielletty valehtelemasta) niin, että valhe on sitä tuhmempia mitä

enemmän se poikkeaa totuudesta, eikä valheen tuhmuuutta määritä esim. se onko kyseessä "valkoinen valhe" vai tarkoituksellinen pettäminen.

Alle 6-7 -vuotiaalle lapselle valhe on sama kuin ruma sana. Tahattomat erehdykset ovat tämänikäiselle valehtelua. Tärkein syy olla valehtelematta on rangaistuksen välttäminen. 6-8 -vuotiaat pitävät valehtelua epätotena asiana. Näitä voivat olla esim. erehdykset ja leikinlasku. Yli 8-vuotiaat eivät enää pidä vahinkoa tai leikkipuhetta valehteluna. (Aho 1990, 17)

Piaget'n mukaan heteronomia ilmenee tietyissä affektiivisissä reaktioissa ja tietyissä rakenteissa, jotka ovat ominaisia alle kouluikäisen lapsen moraalille kehitykselle. Erityisesti on huomattava, että vaikka annetut käskyt ovat luonteeltaan "ajattomia" ja niiden pitäisi olla jatkuvasti voimassa, ei lapsi kuitenkaan pidä näiden käskyjen rikkomista pahana, jos niiden antaja ei ole fyysisesti läsnä. Käskyn antajan ollessa poissa käsky menettää vaikutustaan, eikä lapsi sitä rikkoessaan koe kuin hetkellistä levottomuutta. Lapsi siis tiedostamattaan rikkoo pyhinä pitämiään sääntöjä. Myöhemmin käskyjen voima muuttuu pysyväksi ja lapsi saattaa jopa rangaista itseään, jos kokee, että on rikkonut jotakin sääntöä vastaan. (Piaget & Inhelder 1977,120-121)

Aho viittaa Piaget'hen, joka on tutkinut sitä, miten lasten mielestä pahantekijää tulisi rangaista. Alle 8-vuotiaat lapset kannattavat Piaget'n mukaan ankaria rangaistuksia. Fyysistä rangaistusta, joka ei liity itse tekoon, pidetään tehokkaana kasvatukseen. Mitä ankarammin rangaistaan, sitä varmemmin lapsi käyttäytyy jatkossa oikein. Aho viittaa Kohlbergiin, jonka mukaan heteronomisessa moraalien kehitysvaiheessa oleva lapsi pitää rikosta pahana, koska siitä rangaistaan. Kiinnijäänyt pahantekijä on näin ollen tuhmempi kuin pakoon päässyt, koska kiinniotettua rangaistaan.

Rangaistustavan arvioinnissa heteronomisen moraalin vaiheessa oleva lapsi liittyy rangaistuksen edeltävään tekoon tai hiukan vanhempana ymmärtää sen kostoksi. Alle 7-vuotiaan lapsen oikeudenmukaisuustaju perustuu auktoriteetin sanaan. Lapsi arvioi teon pahuutta rangaistuksen ankaruuden perusteella. Alle 9-vuotiaat lapset uskovat, että rangaistus on oikeudenmukaisuutta tärkeämpi. (Aho 1990, 14-16)

Kun lapsi kasvaa, hänen kunnioituksensa auktoriteetteja kohtaan vähenee ja toverien merkitys korostuu. Tämä muutos sisältää sekä emotionaalisen muutoksen suhteessa auktoriteetteihin että kognitiivisen muutoksen. Lapsi kypsyy vähitellen erottamaan eri näkökannat ja ymmärtämään vastavuoroisuuden loogiseksi suhteeksi ihmisten välillä. Kun auktoriteetin merkitys lapsen elämässä vähenee, alkaa hänen oikeudenmukaisuustajunsa perustua ehdottomaan tasa-arvoisuuteen eikä enää yksipuoliseen kunnioitukseen auktoriteetteja kohtaan. Aho viittaa Piaget'hen, jonka mukaan keskinäinen kunnioitus toveriryhmässä, yhteistyö ja kognitiivinen kehitys yhdessä saavat aikaan siirtymisen autonomisen moraalin tasolle. (Aho 1990, 10)

Piaget'n teorian mukaan moraalin toinen kehitysvaihe on siis nimeltään *autonomisen moraalin* vaihe. Lapsi alkaa siirtyä tätä moraalikehitysvaihetta kohti vähitellen noin 7-8 vuoden iässä. Lisääntyneen kognitiivisen kapasiteetin myötä lapsi alkaa tehdä moraaliarvioita itsenäisesti (Aho 1990, 10). Autonomisen moraalin vaiheessa olevat lapset ovat kognitiivisesti ja sosiaalisesti riittävän kypsiä irtautumaan auktoriteetin vallasta. He osaavat asettua toisen ihmisen asemaan.

Autonomisen moraalin vaiheessa oleva lapsi kokee moraalin sääntöjen järjestelmänä, joka asettaa kaikille samanlaiset oikeudet ja velvollisuudet. Aikuisten ja lasten yksisuuntaisten suhteiden rinnalle nousee lasten toveri-

ryhmässä kehittyvä vertaisten molemminpuolinen arvonto ja yhteistyö. Autonomisen moraalin vaiheessa moraalista toimintaa kannatetaan sen itsensä, ei rangaistusten tai palkintojen takia, ja tekoja aletaan arvioida aikomusten eikä seuraamusten perusteella. (Wahlström 1992, 156-157)

Piaget'n mukaan lapsi pitää noin seitsemän vuoden ikään saakka esim. pelien sääntöjä "pyhinä" ja koskemattomina ja joltakin ylemmältä (vanhemmilta, hallituksen herroilta, Jumalalta jne.) taholta saatuina. Autonomisen moraalin vaiheessa olevat lapset sen sijaan pitävät sääntöjä samanikäisten lasten keskinäisen sopimuksen tuloksena ja myöntävät, että niitä voidaan muuttaa, jos muutoksista sovitaan demokraattisesti. (Piaget & Inhelder 1977, 123)

7-8 vuoden iässä lapsi alkaa leikkiä sosiaalisesti noudattaen yhteisiä sääntöjä, mutta vasta 11-12 vuoden iässä lapsi ymmärtää säännöt täysin ja noudattaa niitä kirjaimellisesti. Tässä iässä kaikki ovat yhtä mieltä sääntöjen yksityiskohdista. Noin 8-vuotiaana lapsi alkaa hyväksyä sen, että sääntöjä voidaan muuttaa, jos kaikki hyväksyvät muutokset. Viitaten mm. Berlingiin ja Piaget'hen Aho kutsuu tätä vaihetta co-operatiiviseksi vaiheeksi. (Aho 1990, 12)

Piaget'n mukaan keskinäisen kunnioituksen ja vastavuoroisuuden olennaisena tuloksena on oikeudenmukaisuuden taju. 7-8 -vuotiaana oikeudenmukaisuus alkaa saada keskeisen normin piirteitä ja se ohittaa normina jopa tottelevaisuuden. (Piaget & Inhelder 1977, 123) Lapsi ei siis enää tässä vaiheessa tottele pelkän tottelevaisuuden vuoksi, vaan vähitellen hän alkaa punnita käskyjen tarkoitusta ja syytä. Se, että käskyt ja normit ovat oikeudenmukaisia ja tasapuolisia kaikkia kohtaan, on nyt tärkeintä.

Aho viittaa Piaget'hen ja Kohlbergiin, joiden mukaan vastavuoroisuuden periaate kehittyy niin, että heteronomisessa vaiheessa olevan lapsen on

hankala ratkaista ristiriitatilanteita. Hän tarvitsee auktoriteetin apua. Kun ollaan siirtymässä autonomisen moraalin vaiheeseen, lapsi alkaa "antaa samalla mitalla takaisin". Ystävällisyyteen vastataan ystävällisyydellä ja lyönteihin lyönneillä. Noin 10-vuotiaana vastavuoroisuus korvataan periaatteella "tee toiselle kuten haluaisit itsellesi tehtävän". Lapsi pyrkii selvittämään ristiriitatilanteet keskustelemalla. Vastavuoroisuus muuttuu käytännön toiminnasta ajattelua ohjaavaksi ihanteeksi. (Aho 1990, 13)

Toisin kuin pienet lapset, joiden mielestä teon pahuus määräytyy sen seurausten perusteella, yli 9-vuotiaat arvioivat teon pahuutta sen tarkoituksen ja tahallisuuden mukaan. Autonomisen moraalin vaiheessa oleva lapsi korostaa tekijän motiivien tärkeyttä. Yli 8-vuotiaat ovat Piaget'n mukaan kasvattavien rangaistusten kannalla. Rangaistusten tarkoituksena on heidän mielestään saada pahantekijä ymmärtämään tekonsa vääräisyys. Rangaistuksen tulisi liittyä tekoon, esim. niin, että pahantekijä joutuu korvaamaan aiheuttamansa vahingon. Autonomisessa vaiheessa oleva lapsi ei määritä teon pahuutta sitä seuraavan rangaistuksen mukaan, vaan teon pahuus on riippuvainen vahingon tuottamisesta, sopimusten rikkomisesta yms. (Aho 1990, 14-15)

Aho viittaa mm. Piaget'hen, jonka mukaan myös suhtautuminen valehteluun kehittyy, kun lapsi siirtyy autonomisen moraalin vaiheeseen. Yli 8-vuotiaat lapset eivät pidä vahinkoa tai leikkipuhetta valehteluna. Yli 10-vuotiaiden mielestä kaikki tahallaan lausutut väärät toteamukset ovat valheita. Heidän mielestään kannattaa puhua totta, koska se on sosiaalisesti hyväksyttyä. Vähitellen lapsi ymmärtää, että totuuden puhumien on normi, joka on sisäistettävä. (Aho 1990, 17)

Aho viittaa Piaget'hen, jonka mukaan siirtyminen heteronomisesta autonomiseen kehitysvaiheeseen ei ole selväpiirteistä, vaan lapsi saattaa

samanaikaisesti olla kummassakin kehitysvaiheessa. Siirtymävaihe koostuu useista eri ulottuvuuksista, joilla kaikilla kehitys tapahtuu heteronomisesta autonomiseen moraaliin useiden välivaiheiden kautta. (Aho 1990, 11)

Sosiaalisen oppimisen teoriat kritisoivat Piaget'n ajatusta siitä, että lapsi olisi aina pysyvästi jollakin tietyllä moraalikehitystasolla. Sosiaalisen oppimisen teoriat korostavat, että moraaliarviointi on monimutkaisten asioiden punnitsemisen ja harkinnan prosessi. Asioita harkitaan niiden kriteerien perusteella, jotka on saatu kyseisessä sosiaalisessa tilanteessa. Moraaliarvioinneissa saattaa siis tapahtua paljon enemmän variaatioita ajasta ja tilanteesta riippuen kuin esim. Piaget'n teoria olettaa. Joissakin tilanteissa lapsi saattaa kyetä itsenäisiin moraaliarviointeihin, kun taas toisissa tilanteissa huomioidaan esim. aiheutuneen vahingon aineellista määrää enemmän kuin teon tarkoituksia. (Miller 1989, 242)

Lapsen moraalikehitys päättyy Piaget'n mukaan noin 12-13 -vuotiaana. Eri kehitysvaiheet eivät ole sidottuja lapsen ikään, mutta kaikki yksilöt käyvät lävitse kaikki moraalin kehitysvaiheet samassa järjestyksessä. (Aho 1990, 18) Lapsen saama kasvatus ja roolimallit vaikuttavat todennäköisesti siihen, miten nopeaa lapsen moraalinen kehitys on. Jos kotona painotetaan auktoriteetin ehdotonta kunnioitusta ruumiillisilla rangaistuksilla uhaten, omaksuu lapsi itse tämän ajattelutavan ja pitää sitä sosiaalisesti hyväksyttävänä. Voidaan myös pohtia, pääsevätkö kaikki lapset "yleisesti hyväksytyyn" autonomisen moraalin tasolle, jos heidän kotikasvatuksensa noudattaa esim. heteronomisen tottelumoraalin periaatteita.

Aho toteaa, että vaikka varsinaisia moraalin kehitysvaihteita on Piaget'n mukaan kaksi, moraalin eri osa-alueet kehittyvät useamman eri vaiheen kautta (Aho 1990, 18). Piaget'n mukaan moraalinen kehitys voidaan jakaa neljään eri vaiheeseen. Heteronomisen moraalin vaihe jakautuu kolmeen

pienempään osaan, jotka ilmentävät sitä, miten lapsi käsittelee moraaliongelmia kussakin vaiheessa ollessaan. Moraalikehityksen vaiheet eri dimensioiden mukaan ovat:

1. Amoraalinen vaihe: lapsi ei tiedosta moraalisääntöjä
2. Heteronomisen tottelumoraalin vaihe: lapsi tukeutuu arvioinneissaan auktoriteettiin
3. Heteronominen sääntömoraaalin vaihe: lapsi on irrottautunut auktoriteetin määräysvallasta, mutta nojautuu vielä heteronomisesti ulkoisiin sääntöihin ja ryhmän mielipiteisiin
4. Autonomisen moraaalin vaihe: lapsi muodostaa itsenäisesti moraaliarviointinsa. (Aho 1990, 18)

Näiden vaiheiden väliset erot eri dimensioissa ilmenevät taulukosta 1.

Taulukko 1. Moraalin eri alueiden kehitys Piaget'n mukaan (Aho 1990, 19)

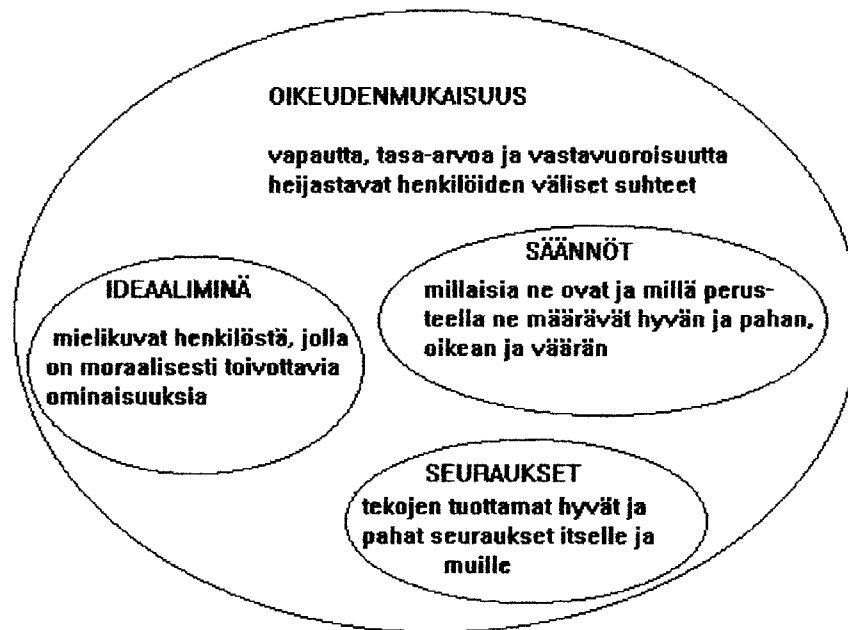
DIMENSIO	HETERONOMINEN MORAALI		AUTONOMINEN MORAALI
	AMORAALINEN VAIHE	HETERONOMINEN TOTTELEMORAALI	HETERONOMINEN SÄÄNTÖMORAALI
sääntöjen noudattaminen	motoriset säännöt	omakohtaiset säännöt	yhteiset säännöt
sääntöjen tiedostaminen	ei tiedosta sääntöjä	säännöt ikuisia, muuttumattomia, peräisin auktoriteetilta	sosiaalisuus, sääntöjä kunnioitetaan, ymmärtäminen epävarmaa, kiinnostus sääntöihin
vastavuoroisuus	tukeutuu auktoriteetteihin		altruistiset tunteet, vastavuoroisuus ihanteena
moraaliarvostelman kriteerit	teon materiaaliset seuraukset ovat tärkeitä, rangaistus ja auktoriteetti määrävät teon pahuuden		teon tahallisuus ja tekijän motiivit tärkeitä, vahingon tuottaminen muille
rangaistustapa ja ankaruus	rangaistus liittyy edelliseen tekoon	kosto, ankara rangaistus, ei liity rikokseen	kasvattava tai lievä rangaistus, korvaus, rikokseen liittyvä rangaistus
oikeudenmukaisuus	rangaistuksen tai palkkoin saajan koko tai ikä ratkaisee, rangaistus asetetaan oikeudenmukaisuuden edelle, oikea teko palkitaan, väärästä rangaistaan		tekijän tausta ja motiivit ratkaisevat, itsenäinen ja persoonallinen moraali, joka rakentuu yhteistoiminnassa
valheen pahuuden arviointi	valhe on ruma sana	valhetta on kaikki, mikä ei ole totta	paha, koska poikkeaa totuudesta, on rikkomus yhteistä luottamusta konttaa, tarkoituksena pettää

2.2.2 Kohlbergin moraalikehitysteoria

Kohlbergin esittämää mallia moraalikehityksestä ja sen lähtökohdista pidetään keskeisimpänä teoriana moraalikehityksen ja -kasvatuksen tarkastelussa. Kohlberg hylkää psykoanalyttisessa ja sosiaalisen oppimisen teorioissa vallitsevan käsityksen moraalien kulttuurirelativismista, sillä hänen mukaansa jokaisesta kulttuurista on löydettävissä tietyt universaaliset periaatteet, jotka ovat ihmisarvon kunnioittaminen, tasavertaisuus ja oikeudenmukaisuus (Wahlström 1992, 158).

Crainin mukaan Kohlberg kuitenkin myöntää, että eri kulttuureissa arvostetaan erilaisia asioita. Tämä ei Kohlbergin mukaan kuitenkaan kumoa hänen käsitystään moraalien universaalisuudesta. Moraalien universaalisuus nousee moraalisten vastausten perusteluista. Itse moraalikysymykset ovat vain yksityiskohtia. Samaan kysymykseen saatetaan antaa päinvastainen vastaus kahdessa eri kulttuurissa, mutta vastausten perustelut ovat samat. Esimerkiksi moraalikehityksen ensimmäisellä tasolla oleva lapsi saattaa vastata kysymykseen: "saako tappaa?" joko "kyllä" tai "ei" ja perustella vastauksensa joko "koska siitä rangaistaan" tai "koska siitä ei rangaista ja se on hyväksyttyä" kulttuuristaan riippuen. Vastauksen perustelu löytyy siis rangaistuksen käsitteestä. (Crain 1992, 146-147)

Wahlström viittaa Kohlbergiin, joka on pohtinut moraalikehitystä myös moraalifilosofiselta kannalta. Pohtiessaan, mitä moraalinen kehitys on ja mikä tekee siitä itsenäisen alueen kehityksessä Kohlberg on päätenyt neljään peruskategoriaryhmään. Näitä ryhmiä voidaan nimittää moraaliksi orientaatioiksi. (Wahlström 1992, 159)



KUVIO 1. Moraaliset orientaatioryhmät Kohlbergin mukaan (Wahlström 1992, 159)

Kohlbergin mukaan oikeudenmukaisuusnäkökohta on moraalin kehityksen kannalta kaikkein tärkein ja se tavallaan pitää kaikki muut orientaatioryhmät sisällään. Kohlbergin mukaan moraalikehityksen ydin on oikeudenmukaisuuden käsitteen jatkuva, yhä tasapainoisempi ja syvempi tajuaminen. (Wahlström 1992,159) Voidaan ajatella, että moraalikehitys on Kohlbergin mukaan lähinnä tietoiseksi tulemistä kuviossa 1 esitetyistä asioista.

Kohlbergin mukaan olennaisia moraalikehitykseen vaikuttavia tekijöitä ovat roolinottokokemuksen ja yhteisön oikeudenmukaisuusrakenne. Se, miten ihminen ymmärtää toisen ihmisen kuvitellut tai todelliset tarpeet sekä ottaa ne huomioon, vaikuttaa siihen, millaisia moraalisia valintoja ja

arviointeja ihminen tekee esim. käyttäytymisensä suhteen. Moraalikehityksessä ja -kasvatuksessa olennaista Kohlbergin mukaan on siis se, miten lapsi oppii ajattelemaan miltä toisesta tuntuu. (Wahlström 1992, 159)

Kasvaessaan lapsi pääsee vähitellen irti egosentrisestä ajattelustaan ja hänelle kehittyy roolinotoksi kutsuttu kognitiivinen taito. Lapsi kykenee näin tarkastelemaan asioita toisen ihmisen näkökulmasta ja ymmärtämään toisen ihmisen ajattelutapaa. Wahlström viittaa Dicksteiniin (1979), jonka mukaan lapsen on ensin mahdollista asettua vain tiettyjen ihmisten asemaan. Nämä ihmiset ovat lapsen lähipiiristä. Vähitellen ihmisen sosiaalinen horisontti laajenee ja hän käsittää, että on olemassa ns. yleistynyt ihmisyyys. Näin kehittyy mahdollisuus kunnioittaa kaikkia ihmisiä tasavertaisina. (Wahlström 1992, 160)

Roolinottokyvyn ensimmäisiä ilmaisuja tavataan useiden tutkijoiden mukaan (mm. Piaget & Inhelder 1956) 7. ikävuoden tienoilla, mutta uudempien tutkimusten mukaan jo alle kolmivuotiailla on havaittavissa roolinottokyvyn alkeita. (Wahlström 1992, 160) Roolinottokyvyn kehittymiseen vaikuttaa lapsen saama kasvatusta ja se, onko hänelle annettu mahdollisuuksia asettua toisen ihmisen asemaan ja pohtia tämän kaltaisia kysymyksiä. Jos lapsi kasvaa ympäristössä, jossa toisen kunnioittamista ei pidetä hyveenä, ei hän myöskään omaksu tätä ajatusta omaan ajattelumaailmaansa.

Kohlberg ei tyytynyt Piaget'n esittämään teoriaan moraalikehityksen kahdesta vaiheesta, vaikka hänen oma teoriansa pohjautuukin selvästi Piaget'n kognitiiviseen kehitysteoriaan. Kohlberg laati teoriansa tutkimalla 72 chicagolaispoikaa. Kohlberg asetti teoriassaan neljä perusolettamusta, joita Aho on tarkastellut Hershin sekä Paolito & Remerin (1979) avulla:

1. Eri moraalikehitysvaiheet sisältävät laadullisesti erilaisia ajatusmalleja. Kaksi eri vaiheessa olevaa ihmistä voi arvostaa samaa asiaa, mutta he perustelevat arvostuksensa kvalitatiivisesti eri tavoin.
2. Jokainen moraalinkehitysvaihe muodostaa strukturoidun kokonaisuuden. Tietyissä kehitysvaiheissa olevat yksilöt ajattelevat yhdenmukaisesti esim. syysuhteista.
3. Jokainen kehitysvaihe on käytävä läpi, jotta voidaan siirtyä seuraavaan. Kehitys tapahtuu aina eteenpäin kohti yhä suurempaa tasapainoa. Taantumisen ei ole mahdollista.
4. Korkeampi kehitysvaihe sisältää edelliset kehitysvaiheet. Vaiheet muodostavat integroidun hierarkian. Lapsi ei unohda edellisten kehitysvaiheiden ajattelumalleja. (Aho 1990, 20)

Crain viittaa mm. Colbyyn ym. (1987), Kohlbergiin ja Krameriin (1969) sekä Edwarsiin (1981) tarkastellessaan Kohlbergin asettamaa neljää perusolettamusta moraalien kehittymisestä. Kohlberg tutki aluksi eri ikäisiä lapsia ja päätteli tästä, että moraalikehitys etenee koko ajan järjestelmällisesti eteenpäin, siis esimoraalitasolta kohti autonomisten periaatteiden moraalialueita. Tutkimuksista, joissa seurattiin samojen koehenkilöiden moraalien kehittymistä, saatiin tuloksia, joiden mukaan moraalikehitys voi hypätä jonkin vaiheen yli tai jopa taantua. Syynä tähän oli kuitenkin se, ettei tutkimuksissa keskitytty vastausten perustelujen selvittämiseen. Uusintatut-

kimukset, joissa siis kiinnitettiin huomiota vastausten perusteluihin, antoivat tuloksen, jonka mukaan moraalikehitys etenee järjestelmällisesti kohti korkeampaa kehitystasoa.

Kohlbergin mukaan ihminen ei siis unohda moraalikehityksensä aikaisempia tasoja, vaan hän kykenee ymmärtämään aikaisemman tason ajattelua. Restiin (1969, 1973) viitaten Crain toteaa, että vaikka ihminen ymmärtää aikaisempien tasojen moraaliajattelua, hän pitää sitä huonompana kuin omaansa. Ihminen arvostaa korkeinta moraaliajattelua, josta hän on tietoinen, vaikka ei sitä itse ymmärtäisikään. (Crain 1992, 143-146)

Kohlberg pitää moraalikehitystä yleisen kognitiivisen ja sosioemotionaalisen kehityksen osana. Tietynlainen kognitiivisen kehityksen taso on hänen mukaansa välttämätön, mutta ei kuitenkaan riittävä ehto tietyntasoisesta moraalisesta arviointikyvyn saavuttamiseksi. (Wahlström 1992, 159) Lapsen moraalikehitykseen vaikuttavat olennaisesti myös sosiaalinen ympäristö ja sen laatu.

Moraalikehitys ei ole automaattista, vaan yksilö siirtyy vaiheesta toiseen, kun kognitiivinen epätasapaino on luotu (Aho 1990, 21). Moraalikehitys ei myöskään ole kypsymisen tulos. Ihminen ei kehity moraalisesti esim. kasvaessaan fyysisesti. Kohlbergin mielestä sosiaalinen vuorovaikutus edistää moraalikehitystä, koska sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa ihminen joutuu esim. pohtimaan omia ajattelukantojaan niiden ollessa ristiriidassa muiden mielipiteiden kanssa.

Toisaalta moraalikehitys ei Kohlbergin mukaan ole pelkästään sosialisaatiota. Hänen mukaansa vanhemmat ja lapsen muut kasvattajat eivät opeta lapselle suoraan uusia tapoja ajatella moraalisia ongelmia. Moraalikehityksen tasot kuvaava Kohlbergin mukaan yksilön omaa kognitiivista kehittymistä ja ajattelun laadullista muuttumista. (Crain 1992, 142)

Kohlberg erottaa moraalissa kehityksessä esimoraalisen eli prekonventionaalisen, sovinnaismoraalisen eli konventionaalisen ja autonomis-periaatteellisen eli postkonventionaalisen tason:

III AUTONOMIS- PERIAATTEELLINEN TASO

6. vaihe

Yleispätevien eettisten periaatteiden moraal

5. vaihe

Yhteiskunnallinen näkemys ja yksilöllisten oikeuksien moraal

II SOVINNAISMORAALITASO

4. vaihe

Yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen näkemys, halu suojella sosiaalista järjestelmää

3. vaihe

Yksilöiden välisten suhteiden huomioiminen, tarve olla hyvä ihminen

I ESIMORAALITASO

2. vaihe

Naiivi, egoistinen moraal, omien tarpeiden tyydyttäminen

1. vaihe

Tottelemisen ja rangaistuksen moraal, auktoriteetin valta ja voima

KUVIO 2. Moraalikehityksen tasot Kohlbergin mukaan (Kääriäinen ym. 1992, 213-214; Aho 1990, 22-24)

I Esimoraalitaso

Esimoraalin tasolla käyttäytymisen säätely on ulkonaista ja motiivina ovat rangaistuksen pelko tai palkkioiden toive (Wahlström 1992, 160). Kohlberg kutsuu moraalikehityksen teorian ensimmäistä tasoa esimoraaliseksi, koska hänen mukaansa tällä tasolla olevat lapset eivät ole sisäistäneet moraalista osaksi itseään, vaan näkevät moraalina olevan jotakin ulkopuolista; aikuisten säätämiä lakeja ja sääntöjä. Lapset eivät myöskään ajattele ensisijaisesti olevansa yhteisön jäseniä vaan he kokevat itsensä ensisijaisesti yksilöinä (Crain 1992, 137).

Rangaistuksen ja tottelemisen vaiheessa tärkeää on auktoriteetin valta sekä rangaistusten välttäminen. Crainin mukaan Kohlbergin moraalikehitysteorian ensimmäinen vaihe on samanlainen kuin Piaget'n moraalisen ajattelun teorian ensimmäinen vaihe. Lapsi ajattelee, että hänen ulkopuolellaan oleva auktoriteetti on määrännyt lait ja säännöt, joita hänen tulee automaattisesti noudattaa. Crain viittaa Kohlbergiin, jonka mukaan tässä vaiheessa olevat lapset sanovat esim. varastamisen olevan väärin, koska se on vastoin lakia tai koska se on tuhmaa. Varastaminen on tuhmaa sen vuoksi, että siitä rangaistaan. Lapsi voi tälläkin tasolla ollessaan antaa siis moraalisesti "oikean" vastauksen, mutta perustelut paljastavat hänen moraalijattelunsa olevan Kohlbergin teorian mukaan esimoraalitasolla ensimmäisessä vaiheessa. Syyt löytyvät auktoriteetista ja rangaistusten välttämisestä. (Crain 1992, 136-137)

Toisessa moraalikehitysvaiheessa tärkeintä on oman edun saavuttaminen sekä myös reilun vaihdon periaate eli: "saat leikkiä autollani, jos minä saan leikkiä junallasi". Sääntöjä noudatetaan palkkioiden saamisen toivossa. (Kääriäinen ym. 1992, 213) Tässä moraalikehitysvaiheessa olevat lapset

huomaavat, että ei ole vain auktoriteetin määräämää yhtä oikeaa näkemystä. Jokaisella yksilöllä on oma näkemyksensä asiaan. Koska kaikki on suhteellista, on jokainen ihminen oikeutettu toteuttamaan omia henkilökohtaisia tarpeitaan. (Crain 1992, 137)

Vaikka toisessakin moraalikehitysvaiheessa puhutaan rangaistuksesta, ei se enää ole syynä teon vääryyteen, kuten vaiheessa 1. Tässä vaiheessa oleva lapsi ajattelee rangaistuksen olevan riski, jota tulee välttää. Crainin mukaan lapsi näkee omat yksilölliset tarpeensa tärkeämpänä kuin yhteisön tarpeet. Lapsi ei vielä ajattele itseään yhteisön jäsenenä eikä hän ole samaistunut yhteisön sääntöihin. (Crain 1992, 137)

II Sovinnaismoraalitaso

Lapset siirtyvät *sovinnaismoraalin tasolle* noin kymmenennen ikävuotensa jälkeen (Crain 1992, 138). Sovinnaismoraalitasolla muiden ihmisten odotusten ja normien noudattaminen on sinänsä arvokasta riippumatta seurauksista. Kysymys ei ole vain mukautumisesta odotuksiin ja sosiaaliseen järjestykseen, vaan myös järjestelmän aktiivisesta säilyttämisestä ja tukemisesta (Wahlström 1992, 161).

Moraalikehityksen kolmannessa vaiheessa lapset kokevat moraalin olevan muutakin kuin yksinkertaisia sopimuksia. He uskovat, että ihmisen tulee elää yhteisön toiveiden mukaan ja olla hyvä muiden silmissä. Lapset pyrkivät käyttäytymään hyvin ja he arvostavat sekä tekojen hyviä motiiveja että sosiaalisia tunteita kuten rakkaus, empaattisuus, luottamus ja toisesta ihmisestä huolehtiminen. Tärkeimmät moraalialia määrittävät tekijät tulevat tässä kehitysvaiheessa olevien lasten mielestä lähiyhteisöstä ja sen ihmisuhteista. (Crain 1992, 138)

Moraalikehityksen kolmannessa vaiheessa olevat lapset korostavat yhteisöllisyyttä ja heidän mielestään hyvän ihmisen moraali koskee jokaista yhteisön jäsentä. He olettavat, että esim. sosiaaliset tunteet ovat tärkeitä kaikille. (Crain 1992, 138) Kolmannessa vaiheessa oleva lapsi kiinnittää enemmän huomiota toisten ihmisten hyväksyntään ja paheksuntaan kuin esim. heidän fyysiseen voimaansa (Kääriäinen ym. 1992, 214).

Sovinnaismoraalitasolla, moraalikehityksen neljännessä vaiheessa lapsi hyväksyy sosiaaliset sopimukset ja säännöt. Hän uskoo, että jos yhteiskunta hyväksyy säännöt, on niitä noudatettava (Kääriäinen ym. 1992, 214). Oikea käyttäytyminen samaistetaan vallitsevan sosiaalisen järjestelmän tukemiseen, auktoriteettien kunnioittamiseen ja velvollisuuksien täyttämiseen (Wahlström 1992, 161). Neljännessä moraalikehitysvaiheessa oleva yksilö kokee koko sosiaalisen yhteiskunnan olevan tärkein moraalialia määrittävä tekijä. Hänen mielestään lakeja on noudatettava, jotta välttyttäisiin kaaokselta. (Crain 1992, 139) Tässä moraalikehitysvaiheessa siis pidetään yhteiskunnan (tai yhteisön) määrittämiä lakeja ja normeja oikeina. Niitä ei kyseenalaisteta. Jos yhteisö, johon ihminen kuuluu hyväksyy lait, ovat ne oikeutettuja.

Moraalikehityksen 1. ja 4. vaiheen perustelut saattavat aluksi vaikuttaa samankaltaisilta ("on väärin rikkoa lakia"), mutta 1. vaiheessa oleva lapsi ei näe esim. syytä miksi lakeja on määrätty, kuten taas moraalikehityksen neljännessä vaiheessa oleva lapsi näkee (esim. "lait ovat olemassa, jotta välttyttäisiin kaaokselta"). (Crain 1992, 139)

III Autonomis-periaatteellinen taso

Autonomis-periaatteellisella moraalikehitystasolla ilmenee moraalikäsitteyksissä jo joustavuutta, jota ei ole havaittavissa edellisillä tasoilla. Tällä tasolla moraalit määritellään yhteisiin oikeuksiin ja velvollisuuksiin mukautumiseksi. Jos esim. kahden kulttuurin moraalikäsitteysten välillä esiintyy eroja, nämä erot tunnustetaan ja yritetään päästä kompromisseihin. (Wahlström 1992, 161)

Moraalikehityksen viidennessä vaiheessa moraalit käsitetään sosiaalisiksi sopimuksiksi normeista, jotka näyttävät välttämättömiltä ylläpitämään sosiaalista järjestystä ja toisen ihmisen oikeuksia (Kääriäinen ym. 1992, 214). Arvojen ja normien suhteellisuus hyväksytään ja niiden sopimuksen omainen luonne tiedostetaan. Vaikka lakeja ja normeja arvostetaan, ollaan niitä kuitenkin valmiita muuttamaan, jos ne ovat epäoikeudenmukaisia. Laki on peruskriteerinä arvioitaessa tekojen oikeellisuutta. (Wahlström 1992, 161; Crain 1992, 139) Viidennen moraalikehitysvaiheen yksilö on saavuttanut silloin, kun hänellä on sopimusten, yksilön oikeuksien ja demokraattisesti hyväksytyjen lakien moraalit (Kääriäinen ym. 1992, 214).

Viidennessä moraalikehitysvaiheessa oleva ihminen alkaa miettiä sosiaalisen yhteiskunnan olemusta. Hän pohtii, mikä tekee yhteiskunnasta hyvän ja millaisia arvoja hyvä yhteiskunta korostaa. Tässä vaiheessa oleva ihminen arvostaa vapautta, elämää ja demokratiaa. Viidennessä moraalikehitysvaiheessa oleva ihminen ei ole niin sidottu omaan sosiaaliseen yhteisönsä kuin neljännessä kehitysvaiheessa oleva. Hän voi arvostella yhteisönsä normeja, mutta pyrkii kuitenkin noudattamaan niitä. (Crain 1992, 140)

Moraalikehityksen kuudes vaihe perustuu henkilökohtaisesti omaksuttuihin, loogisesti yleispäteviin ja johdonmukaisiin oikeudenmukaisuuden, tasa-arvoisuuden, vastavuoroisuuden ja ihmisoikeuksien periaatteisiin. Tässä vaiheessa moraalisia ongelmia pohditaan yleisten eettisten periaatteiden valossa. (Wahlström 1992, 162) Kuudennessa vaiheessa yksilö mukautuu sekä sosiaalisiin normeihin että sisäistettyihin ideaaleihin välttääkseen itsesyytöksiä eikä niinkään toisten arvosteluja. Ihminen toimii siis oman tuntonsa mukaan. Yksilön omat arvostukset saattavat olla ristiriidassa yhteiskunnan lakien ja normien kanssa. (Kääriäinen ym. 1992, 214)

Crain viittaa Colbyyn, jonka mukaan Kohlbergin omat tutkimukset eivät tarkasti tuo esille moraalikehityksen viidennen ja kuudennen vaiheen eroja. Kohlberg olettaa, että moraalikehityksen kuudennessa vaiheessa olevalla yksilöllä on puhtaampi ja laajempi käsitys yleismaailmallisista moraaliperiaatteista (kuten oikeudenmukaisuus ja yksilön oikeudet), kuin viidennellä tasolla olevalla yksilöllä. Kohlbergin mukaan esim. halukkuus kansalaistottelemattomuuteen erottaa moraalikehityksen viidennen ja kuudennen tason. Viidennessä vaiheessa halutaan noudattaa lakeja ja siinä uskotaan demokratian voittoon. Vasta kun ihmisoikeuksia jyrkällä tavalla rikotaan, katsotaan tietyn tasoinen kansalaistottelemattomuus aiheelliseksi. Kuudennessa vaiheessa täydellinen sitoutuminen yleismaailmallisiin moraaliperiaatteisiin tekee kansalaistottelemattomuudesta hyväksytyin ja järkevin keinon. (Crain 1992, 141)

Airaksinen on kritisoinut Kohlbergin teoriaa, koska hänen mukaansa sen empiirinen tutkimuspohja on varsin suppea. Airaksinen sanoo, että etevä dialektikko kykenee puolustamaan matalan tason moraalijatteluaan esim. hyvin hallitulla kielenkäytöllään ja vaikuttavilla perusteluillaan. Henkilö voi nimittäin käyttää Kohlbergin ongelmista selvittääkseen hyvinkin

nerokkaita ongelmanratkaisukeinoja ja loogisesti päätellä, millaista "korkean moraalin tason" vastausta häneltä odotetaan, mutta ei ole omassa elämässään eikä toiminnassaan lainkaan sisäistänyt saman tasoisia moraalinäkökemyksiä. Lisäksi Airaksisen mukaan moraalin kehittymistä ei voida asettaa asteittain parempaan suuntaan kehittyväksi kuten Kohlberg tekee. (Airaksinen 1988, 56)

Crain viittaa mm. Coleen & Coleen (1989) sekä Edwardsiin (1981), joiden mukaan lasten moraalikehitys eri kulttuureissa kulkee samoja linjoja. Toisaalta taas ihmiset eri kulttuureissa saavuttavat moraalikehityksessään eri päätepisteitä. Kohlberg itse sanoo tämän johtuvan siitä, kulttuuriset tekijät vaikuttavat ihmisen moraalikehitykseen, vaikka ne eivät suoraan sitä muokkaakaan. Tietyissä kulttuurissa esim. läheiset ja hyvät perhesuhteet ovat tärkeämpiä kuin suuret yhteiskunnalliset asiat. Kyseisessä kulttuurissa on siis hyödyllistä olla moraalikehityksen kolmannessa vaiheessa. (Crain 1992, 147) Voidaanko siis ajatella Kohlbergin tavoin, että moraalikehitys etenee kohti kypsempää ja parempaa ajattelua? Jos moraalikehityksen tasot asetetaan paremmuusjärjestykseen, voidaanko siis myös kulttuurit luokitella samoin? Voidaan olettaa, että moraalikehitys etenee kussakin kulttuurissa sille tasolle, mikä on hyödyllisintä, eikä tällaisen ajattelutavan mukaan moraalikehitystä tai kulttuurin kehittyneisyyttä voida asettaa paremmuusjärjestykseen.

Aho viittaa useisiin tutkijoihin (mm. Peters 1978, 1981; Wilson 1976; Alston 1971; Sullivan 1977; Berteirer 1970), jotka ovat kritisoineet Kohlbergin teoriaa. Teoriaa on arvosteltu mm. siitä, että se ei juurikaan huomioi moraalikehityksen affektiivista puolta ja näin ollen yksinkertaistaa moraalikehityksen. Lisäksi Kohlbergin näkemystä siitä, ettei opetuksella voida vaikuttaa moraalikehitykseen paljoakaan, on myös arvosteltu. Kohlbergin

mukaan moraalikehityksen vaiheet voidaan myös tulkita persoonallisuuden piirteiksi. (Aho 1985, 29)

2.3 Moraalikehitykseen vaikuttavia tekijöitä

Tämän tutkimuksen kannalta on tärkeää kiinnittää huomiota niihin tekijöihin, jotka vaikuttavat lapsen moraalikehitykseen ja näin ollen kykyyn ratkoa moraalisia ongelmia. Moraaliseen kehitykseen ja moraalijatteluun vaikuttavia tekijöitä on useita, mutta tähän tutkimukseen on koottu niistä olennaisimmat. Tärkeimpinä tekijöinä lapsen moraalisen kehityksen kannalta voidaan pitää kognitiivista kehitystä ja sitä kautta kielen ja ajattelun kehityksen tasoa sekä sosiaalista kehittyneisyyttä.

2.3.1 Kognitiivinen kehitys ja moraalit

Piaget'n mukaan moraalikehitykseen vaikuttaa yleinen kognitiivinen kehitys. Yksi kognitiivisen kehityksen osa-alueista on älykkyyden kehittyminen. Tässä tapauksessa älykkyydellä tarkoitetaan lähinnä kykyä loogisiin päätelmiin, käsitteelliseen ajatteluun, abstraktisten suhteiden tajuamiseen ja kykyä yleistysten tekemiseen. Tietyntasoinen looginen ajattelu on välttämätöntä moraalijattelulle, mutta se ei ole kuitenkaan sille riittävä ehto. (Aho 1990, 44)

Älykkyys ja moraalikehityksen taso eivät siis välttämättä korreloi keskenään. Hyvinkin älykäs lapsi saattaa olla moraaliselta kehitykseltään

alle keskitason. Toisaalta älykäs lapsi saattaa olla kykenevämpi ottamaan huomioon toisten mielipiteet ja ajatukset. (Aho 1990, 44-45)

Laajasti ymmärrettynä kognitiivinen kehitys tarkoittaa kaikkia niitä muutoksia, joita yksilön kyvyssä käsitellä, vastaanottaa ja välittää tietoa tapahtuu hänen elämänsä aikana. Kognitiiviset toiminnot liittyvät monin tavoin kieleen, koska kieli on ajattelun, vuorovaikutuksen ja tiedonvälityksen väline. (Kuusinen & Korhonen 1992, 95)

Piaget erottaa lapsen kognitiivisessa kehityksessä neljä peräkkäistä vaihetta: sensomotorinen (0-2 v), esioperationaalinen (2-5/6 v), konkreettisten operaatioiden (6/7-10/11 v) ja muodollisten operaatioiden vaiheet (11/12 vuodesta eteenpäin) (Ojala 1985, 61; Takala & Takala 1988, 117). Piaget korostaa ajattelun luonteen ja rakenteiden olevan eri vaiheissa laadultaan erilaisia. Siirtymiset vaiheesta toiseen tapahtuvat hitaasti eivätkä siirtymät välttämättä tapahdu samanaikaisesti eri sisältöalueita koskevassa ajattelussa. (Kuusinen & Korhonen 1992, 97)

Tämän tutkimuksen kannalta olennaisimpana kognitiivisen kehityksen vaiheena voidaan pitää konkreettisten operaatioiden vaihetta, koska 7-9 -vuotiaiden voidaan olettaa olevan tässä kehitysvaiheessa. Myös esioperationaalinen vaihe on huomioitava, koska jotkut nuorimmista lapsista voivat edelleen olla tässä kehitysvaiheessa.

Piaget'n mukaan esioperationaalisella kaudella lapsi alkaa kyetä käsitteelliseen ajatteluun, vaikkakin puutteellisesti. Lapsi alkaa käyttää symboleita, mutta lapsen ajattelu on vielä sidoksissa ympäristön tapahtumiin, joten ajattelu tapahtuu vielä suureksi osaksi kuvallisen tulkinnan avulla. (Ojala 1985, 65-66)

Piaget'n mukaan konkreettisten operaatioiden vaiheessa oleva lapsi kykenee päättelyssään käyttämään identtisuuden, vastaavuuden ja käänteis-

syyden periaatteita (Crain 1992, 112). Lapsi alkaa hallita monia loogisia operaatioita, kun ajattelun kohteet ovat konkreettisia asioita. Lapsi pystyy irrottautumaan läsnä olevasta tilanteesta ja kykenee ottamaan huomioon asioiden useampia ulottuvuuksia. Lapsi on kuitenkin ongelmanratkaisussaan edelleen sidottu siihen, mistä hänellä on konkreettisia kokemuksia ja havainnollisia mielikuvia. (Takala & Takala 1988, 127) Lapsi kykenee asettumaan toisen kannalle, mikä on ikäkausikulttuurien syntymisen ehto (Leiwo 1989, 116).

Piaget'n mukaan lapsen ajattelua leimaa egosentrisyys. Esioperationaalisen kauden loppupuolella lapsella on käsitys eri ihmisten näkökulmien erilaisuudesta, mutta hän ei hallitse sitä eikä pysty kuvittelussaan asettumaan toisen ihmisen asemaan tietyssä tilanteessa. Vaikka egosentrisyys laimenee esioperationaalisen kauden loppupuolella, ei se Piaget'n mukaan kuitenkaan kokonaan häviä lapsen ajattelusta. (Kuusinen & Korhonen 1992, 98)

Oletus lapsen ajattelun egosentrisyydestä on oleellinen tämän tutkimuksen kannalta. Jos oletetaan, etteivät lapset kykene asettumaan toisen henkilön asemaan edes Piaget'n käyttämissä "mekaanisissa" tehtävissä, voidaan olettaa, etteivät he kykene siihen myöskään ratkoessaan moraalisia ongelmia.

Vygotski viittaa Piaget'hen, jonka mukaan lapsen ajattelun erityispiirteitä ovat mm. kielen ja ajattelun egosentrismi, älyllinen realismi, synkretismi, kyvyttömyys ymmärtää suhteita, tiedostamisen vaikeus sekä kyvyttömyys itsetarkkailuun. Piaget'n mukaan nämä kaikki piirteet juontavat lapsen ajattelun egosentrismistä. (Vygotski 1982, 27)

Piaget (1923) määrittelee egosentrisen ajattelun välimuodoksi, joka sijoittuu alitajuisen eli autistisen ajattelun ja järjellisen eli suuntautuneen

ajattelun väliin. Suuntautunut ajattelu on todellisuuteen mukautunutta ja yrittää vaikuttaa siihen. Suuntautunut ajattelu on sosiaalista ja kokemukset sekä puhtaan logiikan säännöt määräävät sitä yhä enemmän lapsen kehityksen edetessä. Autistisen ajattelun tavoitteet tai sen asettamat tehtävät eivät esiinny todellisuudessa. Se luo itselleen kuvitellun todellisuuden. Autistisen ajattelun tarkoituksena on tyydyttää yksilön toiveita. (Vygotski 1982, 28)

Piaget pitää egosentrisyyttä yleispätevänä lapsen ajattelun ja käyttäytymisen ominaisuutena. Hän kytkee ajattelun egosentrisyyden lapsen toiminnan egosentrisyyteen. Piaget'n mukaan sosiaalistuneen ajattelun tavat alkavat vakiintua 7-8 vuoden iästä alkaen, mutta tähän ikään saakka egosentrismin seuraukset vaikuttavat sekä lapsen sanalliseen ajatteluun että välittömään havainnointiin. Noin kahdeksan vuoden iässä egosentrisyys alkaa vähitellen hävitä, mutta se säilyy edelleen abstraktin päättelyn alueella. (Vygotski 1982, 32)

Piaget pitää egosentrismin juurina lapsen epäsosiaalisuutta sekä käytännön toiminnan omalaatuisuutta. Vygotski pyrkii selvittämään, johtuvatko lapsen logiikka ja ilmaisuvaikkeudet egosentristä vai onko asia päinvastoin. (Vygotski 1982, 31) Piaget'n mukaan lapsen logiikan juuret ja sen vaikeuksien syyt ovat 7-8 vuoden ikään saakka egosentrisessä ajattelussa ja tiedostamattomuudessa, jota egosentrismi aiheuttaa. (Vygotski 1982, 38)

Vygotski viittaa Piaget'hen (1923), jonka mukaan lasten keskustelut voidaan jakaa egosentriseksi puheeksi ja sosiaalistuneeksi puheeksi. Juuri egosentrisessä puheessa Piaget näkee perustavaa laatua olevan todisteen lapsen ajattelun egosentristä. Egosentrisessä puheessa lapsi puhuu itselleen eikä yritä asettua keskustelutoverinsa näkökannalle. Lapsi puhuu itsekseen ikään kuin hän ajattelisi ääneen. Sosiaalistuneessa puheessa taas

lapsi vaihtaa ajatuksia toisen kanssa; hän kysyy, antaa määräyksiä, uhkaillee, arvostelee ja esittää kysymyksiä. (Vygotski 1982, 40-41)

Vygotskin mukaan lapsen egosentrinen puhe ei ole vailla tarkoitusta, vaan se liittyy olennaisesti ajatteluprosesseihin ja ongelmanratkaisuun. Vygotskin mukaan egosentrinen puhe ei häviä lapsen kasvaessa vaan se muuttuu sisäiseksi puheeksi, jota käyttävät sekä aikuiset että lapset ajatellessaan tietoisesti ja varsinkin ratkoessaan ongelmia. (Vygotski 1982, 44-47)

Vygotskin mukaan egosentrinen puhe ei ilmennä lapsen ajattelun egosentrisyyttä kuten Piaget olettaa. Vygotskin tutkimustulosten mukaan ei voida väittää, että 6-7 -vuotiaat lapset ajattelisivat egosentrisemmin kuin aikuiset, koska egosentristä puhetta ei voida pitää egosentrisen ajattelun todisteena. Egosentrisen puheen älyllinen funktio on Vygotskin mukaan välittömässä yhteydessä sisäiseen puheeseen ja sen funktionaalisiin ominaisuuksiin. (Vygotski 1982, 47-48)

Myös Donaldson kritisoi Piaget'n ajatusta alle kouluikäisten ja juuri koulunsa aloittaneiden lasten egosentrisyydestä. Hän viittaa mm. Hughesin, Marantsosin ja Lloydin tekemiin tutkimuksiin, joiden tuloksien mukaan lapset eivät ole läheskään niin egosentrisiä kuin Piaget antaa olettaa. Suurin syy, miksi lapset Piaget'n tutkimuksissa eivät osanneet kuvailla tilanteita toisen ihmisen silmin, johtui Donaldsonin mukaan siitä, etteivät tehtävät motivoineet lapsia eivätkä lapset ymmärtäneet niitä täysin. (Donaldson 1983, 19-34)

Donaldsonin mukaan alle kouluikäisten lasten kyky asettua itsen ulkopuolelle tai ottaa huomioon jonkun toisen näkökulma ei ole läheskään niin rajoittunut, kuin Piaget väittää (Donaldson 1983, 34). Marantsosin tekemissä tutkimuksissa aikuinen peitti silmänsä ja pyysi pientä lasta kuvaile-

maan lelujaan ja leikkejään. Kävi ilmi, että lapsi kykenee hyvin herkästi vaistoamaan kuulijansa tilan ja pyrkii ottamaan sen huomioon. Lapsen oli kuitenkin vaikeaa kertoa asioista, koska hänellä ei ollut vielä siihen tarvittavia kielellisiä kykyjä. (Donaldson 1983, 33) Heikkous ei siis ole kyvyssä asettua toisen asemaan vaan lähinnä verbaalisessa operoinnissa.

2.3.1.1 Kielen kehitys

Lapsen on opittava käsittelemään monimutkaista verbaalista informaatiota, ennen kuin hän pystyy moraaliarvioinnissaan ottamaan huomioon kaikki tekoon vaikuttavat tekijät (Aho 1990, 39). Lapsen aktiivinen ja passiivinen sanavarasto tulee olla tietyssä määrin kehittynyt, jotta hän pystyisi käsittelemään moraaliin liittyviä asioita. Klingbergin mukaan aktiivinen sanavarasto käsittää sanat, joita käytetään puheessa ja kirjoituksessa, passiivinen taas sanat, joita ei käytetä, mutta jotka ymmärretään, kun ne sattuvat tulemaan vastaan (Klingberg 1977, 137). Lisäksi lapsen on ymmärrettävä abstrakteja käsitteitä. Käsitteet ovat ajattelukonstruktioita, joiden pohjana on olioita tai tapahtumia koskeva ajattelu. Klingbergin mukaan joitakin abstrakteja sanoja ymmärretään jo varhain, ja toisaalta on olemassa vaikeita abstraktisia käsitteitä, joita ei aikuinenkaan osaa selittää (Klingberg 1977, 139).

Voidakseen keskustella moraalisisista ongelmista on lapsen siis osattava käyttää kieltä ja ymmärrettävä moraaliin liittyviä käsitteitä. Leiwon mukaan kielen osaaminen on taitoa käyttää lauseita tiettyjen tavoitteiden saavuttamiseksi sekä tietoa lauseiden käyttömahdollisuuksista ja tehtävistä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Leiwo 1989, 25-26).

Vygotskin mukaan kielellä ja ajattelulla on yhteinen, sosiaalinen alkuperä kun taas Piaget'n mukaan kielenomaksuminen on riippuvainen loogisten käsitteiden kehityksestä (Leiwo 1989, 37-38).

Piaget'n mukaan lapsen ajattelun ja puheen kehitys kulkee autistisesta puheesta egosentrisen puheen kautta sosiaalistuneeseen puheeseen. Vygotskin mukaan taas puheen ensimmäinen tehtävä on kuitenkin tiedottaminen, sosiaalisten suhteiden ylläpitäminen ja ympäristöön vaikuttaminen. Hänen mukaansa lapsen ensimmäinen puhe on siis puhtaasti sosiaalista. Vasta myöhemmissä kehitysvaiheissa lapsen alkuaan sosiaalinen puhe kehittyy ja eriytyy melko jyrkästi egosentriseksi ja kommunikatiiviseksi puheeksi. (Vygotski 1982, 48-49)

Loogisten operaatioiden kehitys alkaa Piaget'n mukaan jo sensomotorisen kehityskauden aikana, jolloin lapsen semioottinen funktio herää kielen oppimisen yhteydessä. Semioottinen funktio tarkoittaa ajattelun irtaantumista toiminnasta. Kieli on merkittävin semioottisen funktion ilmentymä, koska se sisältää kognitiivisen ajattelun välineitä kuten käsitteiden, suhteiden ja luokitusten järjestelmiä. (Leiwo 1989, 60)

2.3.2 Sosiaalinen kehitys ja moraalit

Moraalikehitystä tarkasteltaessa ei voida sivuuttaa sitä sosiaalista kenttää, jossa lapsi elää (Wahlström 1992, 155). Moraalikehitys edellyttää siis sosialisatiota ja tunne-elämän kannalta positiivisia kokemuksia. Sekä Piaget että Kohlberg ovat todenneet lapsen sosiaalisen kehittyneisyyden edesauttavan moraalikehitystä. Kohlbergin mukaan sosiaalisesti kehittyneet ja osallistuvimmat lapset ovat moraalisesti muita kehittyneempiä. Hän on

todennut mm. vertaisryhmissä tapahtuvan keskustelun edistävän lasten moraalipäättelytaitoa. (Aho 1990, 51)

Myös Annika ja Martti Takala korostavat sosiaalisen ja moraalisen kehityksen välistä yhteyttä. Lasten sosiaalinen kehitys kytkeytyy aina niihin moraaliperiaatteisiin ja arvoihin, joiden mukaisesti ihmisen yhdenlaisia toimintoja ja ominaisuuksia pidetään ihanteellisina ja toisenlaisia paheksutaan siinä yhteiskunnassa ja osaryhmässä, jossa lapsi varttuu. (Takala & Takala 1988, 184)

Sosiaalinen kehittyneisyys vaikuttaa siihen, miten lapset käsittelevät moraalisia ongelmia. Voidaan olettaa, että lapsen sosiaalinen kasvuympäristö vaikuttaa siihen, millaisia käsityksiä lapsella on moraalisisista periaateista ja mitä arvoja hän on omaksunut.

Piaget'n ja Kohlbergin mukaan kodin kasvatustavoilla ja aikuisten käyttäytymisellä on merkitystä lapsen moraalikehitykselle, mutta Ahon tutkimuksen mukaan kotitaustan merkitys olisi kuitenkin vähäinen. Hänen mukaansa perheen sosiaalisella asemalla, sisarusten määrällä tai perheen eheydellä ei ole olennaista yhteyttä moraaliseen kehitykseen. (Aho 1985, 76) Aho ei kuitenkaan tutkinut kotien kasvatuskäytäntöjä tai arvoja, joita vanhemmat lapsillensa välittävät. Ei voida olettaa, että alemmassa sosiaaliluokassa oleva perhe tai yksinhuoltajavanhempi välittäisi lapselleen huonompia arvoja, kuin korkean sosiaalisen statuksen omaava perhe tai päinvastoin.

Kyetäkseen käsittelemään moraalisia ongelmia on lapsen oltava kognitiivisessa kehityksessään tietyllä tasolla. Hänen on pystyttävä esimerkiksi operoimaan käsitteillä, jotka eivät ole konkreettisesti läsnä. Lisäksi lapselta vaaditaan tiettyjä sosiaalisia taitoja, jotta hän osaisi esimerkiksi asettua toisen asemaan.

2.4 Moraalikasvatus

Wahlströmin mukaan moraalikasvatus on ihmisen kasvattamista rauhantah-
toiseksi, ihmisoikeuksia kunnioittavaksi, yhteistyökykyiseksi kansalaiseksi.
Wahlström viittaa Hoffmaniin (1977), jonka mukaan moraalikasvatuksen
perinteisiä menetelmiä ovat vallankäyttö, rakkauden kieltäminen ja induk-
tiivinen, ohjaava kasvatus. Kurilla, pelon ja pakon voimalla kasvattaminen
on pysynyt edelleen sitkeästi voimassa ja moraalikasvatus on tällöin
ymmärretty lähinnä kiltteyskasvatukseksi. (Wahlström 1992, 165) Voidaan
olettaa, että tällaisella kasvatusmetodilla on yhteyksiä lapsen moraaliseen
kehitykseen. Jos lasta kasvatetaan aina kurilla ja pelottelemalla, saattaa hän
aina pelätä rangaistusta ja toimia "moraalisesti oikein" ainoastaan rangais-
tuksia välttääkseen. Näin tällainen kasvatusmetodi liittyisi Kohlbergin
määrittelemistä moraalikehityksen tasoista ensimmäiseen.

Rakkauden kieltäminen liittyy Hoffmanin mukaan olennaisesti pelolla
kasvattamiseen, koska tässä menetelmässä lapsi joutuu pelkäämään van-
hempiensa menettämistä. Hoffmanin mukaan pelolla kasvattaminen sekä
rakkauden kieltäminen ovat huonoja kasvatusmenetelmiä, koska lapsi
joutuu pelätessään pohtimaan tekonsa seurauksia vain itsensä kannalta eikä
hän näin ollen pysty pohtimaan, mitä hänen tekonsa aiheuttaa muille
ihmisille. (Wahlström 1992, 165)

Neuvovassa ja ohjaavassa kasvatuksessa pyritään keskustelemaan
lapsen kanssa vastavuoroisesti ja tasavertaisesti teon syistä ja seurauksista.
Neuvova ja ohjaava kasvatus edellyttää hyväksynnän osoittamista lapselle.
Hoffman puhuu myös altruismiin kasvamisesta, joka tarkoittaa toisen edun
asettamista oman edelle. Lapsen altruistista kehitystä voidaan edistää mm.

roolileikein ja keskusteluin, jossa voidaan asettua toisen asemaan. (Wahlström 1992, 165-166)

Wahlströmin mukaan hyvä moraalikasvattaja nostaa esille moraalisia kysymyksiä, luo emotionaalisesti turvallisen ilmapiirin, kysyy miksi-kysymyksiä ja välttää asioiden ehdotonta oikein-väärin asettelua, stimuloi oppilasta ottamaan huomioon erilaisia näkökantoja, kohtelee kaikkia niin tasavertaisesti ja oikeudenmukaisesti kuin mahdollista ja ottaa oppilaat mukaan suunnittelemaan opetuksen sisältöjä. (Wahlström 1992, 167)

Kohlberg pitää tärkeänä moraalikehitystä edistävänä keinona sitä, että oppilailla on mahdollisuus vastavuoroiseen, tasavertaiseen kommunikaatioon. Sekä Piaget että Kohlberg ovat todenneet, että mahdollisuus perustella omia näkemyksiään ja kannanottojaan kehittää niin ajattelua kuin moraalialkin. (Wahlström 1992, 168)

Kohlbergin mukaan moraalikasvatuksen tärkeä menetelmä on ns. sokraattinen menetelmä, dialogi. Kohlbergin mukaan moraalikasvatus on hyvyden ja oikeudenmukaisuuden käsitteiden pohtimista yhdessä kasvatettavien kanssa. Moraalinen kehittyminen on tietoiseksi tulemistä näistä käsitteistä. (Kohlberg 1981, 30)

Hyvyden tiedostaminen on filosofinen tai intuition antama näkemys hyvästä eikä tarkka mielipide tai ulkoa omaksuttu ajattelutapa. Kohlbergin mukaan hyveitä voidaan opettaa, mutta opetus on mahdollista vain, jos kasvattaja tiedostaa, etteivät suorat ohjeet tai tiedon kaataminen ole moraalikasvatusta, koska hyvyys ja sen perustelut käsitetään eri tavoin eri moraalikehitysvaiheissa. Moraalikasvatus on Kohlbergin mukaan kysymysten tekoa ja suunnan näyttöä sekä näkökulmien avaamista. (Kohlberg 1981, 30)

3 TUTKIMUSONGELMA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia lasten käsityksiä moraalisisista ongelmista. Tutkimusote tulee olemaan ymmärtämään pyrkivä ja käsityksiä selvittävä: hermeneuttis-fenomenografinen. Tutkimusongelma voidaan määritellä seuraavasti:

Miten 7-9 -vuotiaat lapset käsittelevät moraalisia ongelmia?

Tämä tutkimusongelma eriytyy kolmeksi alaongelmaksi, jotka operationaalistavat ja ohjaavat tutkimuksen suuntaa:

1. Mitä syitä lapset ottavat esille perustellessaan vastauksiaan?
2. Miten moraaliset käsitykset ovat sisäistyneet lasten ajattelussa?
3. Millaiset moraalisiin liittyvät käsitteet nousevat tulkinnassa keskeisesti esille?

Tavoitteena on saada selville, miten lapset perustelevat omia näkökantojaan moraalisisissa kysymyksissä. Näin voidaan päätellä mm. lasten moraalinen kehitystaso. Se ei kuitenkaan ole tässä tutkimuksessa erityisesti tarkastelun kohteena, vaan auttaa vain hahmottamaan ja ymmärtämään niitä käsityksiä ja syitä, joita lapset tuovat esille.

Toisen alaongelman avulla on tarkoitus perehtyä lasten moraalisten käsitysten sisällöllisiin eroihin sekä moraalijattelun sisäistyneisyyteen.

Fenomenografisen tutkimuksen erottaa muusta tutkimuksesta sen kiinnostus erityisesti käsitysten sisällöllisiin eroihin (Ahonen 1994, 115). Lasten moraalisten käsitysten sisäistämisen taso näkyy heidän persoonallisessa tavassaan pohtia moraaliongelmia.

Lisäksi tavoitteena on selvittää, millaisia moraaliin liittyviä käsitteitä haastatteluista nousee tulkinnan avulla esille. Käsite on ajattelukonstruktio, jonka pohjana on usein oliota tai tapahtumia koskeva ajattelu (Ahonen 1994, 117). Esille tulevat käsitteet kuvastavat myös lasten käsityksiä moraalisisista ongelmista.

Alaongelmien tarkoituksena on myös auttaa haastatteluaineiston luokittelussa sekä olennaisten asioiden löytämisessä aineistosta. Näin muodostuvat tämän tutkimuksen kannalta olennaiset merkitysluokat eli kategoriat. Kategoriat selittävät tutkittavien ilmaisuista löydettyjä merkityksiä osoittamalla niiden teoreettiset yhteydet (Ahonen 1994, 146). Alaongelmat auttavat luokittamaan aineistoa ja etsimään siitä merkityksellisiä kohtia, koska abstraktion taso nousee siirryttäessä alaongelmasta toiseen. Jos esimerkiksi lapsi kertoo, että on tärkeää jakaa kaikille kavereille saman verran karamelleja, koska se on reilua, voidaan sanoa, että hän operoi oikeudenmukaisuuden ja tasavertaisuuden käsitteillä ja perustelee vastauksensa Kohlbergin teorian kolmannen vaiheen mukaan, eli on hyvä tyttö/poika ja lojaali kavereille.

4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

4.1 Tutkimuksen metodologinen viitekehys: hermeneuttis-fenomenografinen lähestymistapa

Alasuutarin mukaan fakthanäkökulmalla aineistoon tarkoitetaan sitä, että aineistossa huomio kiinnitetään vain siihen, mitä se kertoo todellisuudesta ja kuinka totuudenmukaisesti (Alasuutari 1993, 72). Jos tarkoituksena olisi suhtautua haastatteluaineistoon pelkästään Alasuutarin määrittelemän fakthanäkökulman keinoin, nousisi ongelmaksi se, kuinka rehellisesti haastateltava kertoo omista ajatuksistaan.

Alasuutarin mukaan haastattelusta saatuihin arkaluontoisesti ja moraalisesti latautuneisiin tietoihin on syytä suhtautua kriittisemmin kuin neutraaleja asioita koskeviin tietoihin (Alasuutari 1993, 79). Tämän tutkimuksen kannalta on epäolennaista keskittyä pohtimaan haastateltavan vastausten rehellisyyttä. Tietenkin siihen pyritään, että haastateltava kertoisi mahdollisimman aidosti oman mielipiteensä ja käsityksensä asiasta, mutta jos analysointivaiheessa upotaan skeptismin suohon, voi siitä olla hankalaa irrottautua. Jos kuitenkin käy selvästi ilmi, että haastateltava valehtelee, on se tuotava esille. Parhaiten ihmisen moraalisen ajattelun rehellisyys näkyisi tietenkin siinä, miten hän omassa toiminnassaan toteuttaa sitä moraalia, jota hän on sanonut noudattavansa, mutta sen selvittäminen ei ole tämän tutkimuksen tarkoituksena.

Tässä tutkimuksessa käytetään laadullista tutkimusotetta ja pyritään lähestymään aineistoa hermeneuttis-fenomenografisella tutkimusmetodilla. Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on tutkia ihmisten käsityksiä

erilaisista asioista ja ilmiöistä. Ahosen mukaan fenomenografia keskittyy ihmisten käsitysten sisällöllisiin eroihin. Käsitysten erilaisuus riippuu hänen mukaansa ihmisen kokemustaustasta ja käsitykset ovat laadullisesti erilaisia, koska niiden viitetausta vaihtelee yksilöstä toiseen. (Ahonen 1994, 114)

Käsitys on Ahosen mukaan dynaaminen ilmiö ja ihminen muuttaa käsityksiään joskus useaan otteeseen lyhyessäkin ajassa (Ahonen 1994, 117). Tämä on otettava huomioon tutkimusaineistoa kerätessä ja analysoitaessa. Käsitys ei Ahosen mukaan kuitenkaan tarkoita samaa kuin mielipide, vaan se on vahvempi. Käsitys on ihmisen itselleen rakentama konstruktio, jonka varassa hän jäsentää uutta asiaa koskevaa informaatiota. (Ahonen 1994, 117) Voidaan ajatella, että mielipide jostakin asiasta saattaa muuttua esim. sitä mukaa, millä tuulella haastateltava on. Käsityksen muuttuminen taas on kiinni ajatteluprosesseista ja kognitiivisesta tiedostamisesta, uusien tietorakenteiden synnystä tai vanhojen muokkautumisesta.

Fenomenografista tutkimusta tehdessä on muistettava, ettei haastattelija saa ottaa itselleen opettajan tai kuulustelijan roolia, vaan haastattelutilanteen tulisi olla mahdollisimman rento keskustelutilanne. Tämä on muistettava erityisesti tätä tutkimusta tarkasteltaessa. Saattaa olla, että lapset kokevat tilanteen kuulustelutilanteena ja pyrkivät vastaamaan niin kuin he olettavat opettajan/haastattelijan odottavan. Tarkoituksena on kuitenkin saada selville lasten omaa ajattelua ja käsityksiä eikä ulkoa opittuja vastauksia. On siis oltava hyvin tarkka, ettei esitä paheksuntaa tms. lapsen vastauksia kohtaan. Hankalista tai tukkeutuvista tilanteista on päästävä eteenpäin miksi-kysymysten avulla. Lapselle on annettava aikaa miettiä vastauksiaan ja tuettava hänen esittämiään vastauksia myönteisillä eleillä ja annettava hänelle näin mahdollisuus olla haastattelutilanteessa

oma itsensä.

Lapsi olisi saatava jollakin tavoin perustelemaan vastauksensa ja myös miettimään monenlaisia ratkaisuvaihtoehtoja. Miksi-kysymykset auttavat ymmärtämään ja selittämään kyseessä olevaa ilmiötä ja näin ollen myös tulkintavaiheessa etenemään hermeneuttisella kehällä kohti syvempää ymmärtämistä (Brown, Tappan, Gilligan, Miller, Argyris 1989, 147).

Aho on tutkinut Suomessa paljon lasten moraaliseen kehitykseen liittyviä asioita. Hän on omissa tutkimuksissaan aineiston keruuvaiheessa käyttänyt mm. teemahaastattelumenetelmää, mutta aineistoa analysoidessaan hän on kuitenkin turvautunut tilastollisiin menetelmiin. Tilastollisilla menetelmillä ei todennäköisesti päästä tämän tutkimuksen kannalta olennaisimpaan tavoitteeseen, eli lasten moraalisten käsitysten ymmärtämiseen.

Ymmärtämään pyrkivä, hermeneuttinen tutkimusote on tämän tutkimuksen aiheen kannalta olennainen, koska on kyse ihmisen tunteisiin, arvoihin ja asenteisiin liittyvästä asiasta. Fenomenografinen ote, ihmisen käsitysten tutkiminen sopii tähän aiheeseen, koska moraalisiin liittyvät käsitykset eivät ole "puhdasta faktatietoa", vaan aina riippuvaisia tutkittavan henkilön omista kokemuksista ja esimerkiksi persoonallisista piirteistä. Jokainen haastateltava oppilas on yksilö, jonka käsitykset ja tunteet ovat hänen henkilökohtaisiaan.

Ihmisen arkikokemuksista spontaanisti muodostamia käsityksiä voidaan Ahosen mukaan kutsua esikäsitteiksi (Ahonen 1994, 114). Moraalisten käsitysten ei kuitenkaan voida sanoa muodostuneen täysin spontaanisti, vaan esimerkiksi tiedostavalla kasvatuksella vaikutetaan niihin jo varhaisessa vaiheessa. Toisaalta kasvattaja ei voi juurikaan muokata niitä perimmäisiä syitä, jotka lapsi käsittää olevan tietyn moraalisen säännön takana, koska ne ovat sidoksissa lapsen omaan moraaliseen kehitysvaiheeseen.

Kohlbergin mukaan moraalikehityksen erot näkyvät siinä, mitä syitä yksilö näkee esim. tekonsa vääryyteen (Aho 1990, 21).

Fenomenografisessa tutkimuksessa kiinnitetään siis huomiota siihen, miten haastateltavien käsitykset eroavat toisistaan sisällöllisesti (Ahonen 1994, 115). Lasten käsitykset moraalisisistä ongelmista voivat vaihdella runsastikin. Syitä vaihtelulle löydetään mm. lasten moraalisisesta kehitystasosta. Moraalin kehitystaso määrittelee sen, miten lapsi perustelee moraalisisia ongelmia ja ratkaisujaan niissä.

Kasvatus ja kasvattajan antamat perustelut asioille tulevat varmasti esille lapsen omissa käsityksissä. Jos lapsi on kuullut esim. varastamisen välttämistä perusteltavan sillä, että varastamisesta rangaistaan, saattaa se hänen mielestään olla ainoa syy välttää varastamista. Jos taas lapsi on kuullut asialle jonkin toisen perustelun (esim: "tee toisille, kuten haluat itsellesi tehtävän"), voidaan olettaa hänen perustelevan asiaa tällä näkemyksellä.

Lapsen voidaan kuitenkin olettaa olevan tietyllä kehitystasolla, jos hänen perustelunsa juuret ovat kiinni esim. auktoriteetin sanassa. Tällöin varsinainen syy perustella asiaa tietyllä tavoin löytyy esim. auktoriteetin antaman rangaistuksen/palkkion välttämisessä/saamisessa. On siis kiinnitettävä huomiota siihen, ovatko käsitykset tosiasiasa sisällöllisesti eroavia, vai eroavatko ne vain ulkoiselta muodoltaan.

4.2 Haastatteluteemat

Jotta 7-9 -vuotiaiden lasten kanssa olisi mahdollista keskustella moraalisis- ta ongelmista, tulee heille antaa aineistoa ajattelun välineeksi. Lasten kanssa ei voida keskustella kysymällä heidän käsityksiään suoraan, vaan he tarvitsevat konkreettista ja omaan elämäänsä liittyvää materiaalia voidak- seen ajatella tähän aiheeseen liittyviä asioita. Sen vuoksi tämän tutkimuk- sen ongelmaa täytyy konkretisoida tietyiksi teemoiksi, joiden avulla pyritään lasten moraalisia käsityksiä selvittämään.

Kohlbergin mukaan moraalinen tietoisuus lisääntyy oikeudenmukai- suuden käsitteen sisäistämisen myötä. Moraalikehityksen ydin on oikeuden- mukaisuuden käsitteen jatkuva, yhä tasapainoisempi ja syvempi tajuaminen (Wahlström 1992,159). Myös Brown ym. (1989, 142) ovat moraalitut- kimuksensa teoreettista viitekehystä määritellesään tulleet siihen tulok- seen, että oikeudenmukaisuuden sekä sen lisäksi toisista välittämisen käsitteet ovat moraalisia ongelmia käsiteltäessä kaikkein kattavimmat ja ulottuvuuksiltaan erilaiset. Sugarman viittaa Gilliganiin, jonka mukaan moraalisuus näkyy erityisesti valintatilanteissa, jotka koskevat ihmissuhtei- ta, vastuuta sekä muista välittämistä. Gilliganin mukaan välittäminen kehittyy kolmiportaisen asteikon kautta. Ihminen voi välittää joko omasta selviytymisestään, muista ihmisistä tai rehellisyyden toteutumisesta. (Sugarman 1990, 72-73)

Oikeudenmukaisuus ja muista välittäminen voivat toimia myös tässä tutkimuksessa teemoina, joiden avulla lasten moraalisia käsityksiä selvitel- lään. Ne ovat yläkäsitteitä, joiden alle voidaan liittää seuraavat alakäsitteet:

OIKEUDENMUKAISUUS

- tasa-arvoisuus/epätasa-arvoisuus
- rehellisyys/epärehellisyys
- reiluus/epäreiluus
- kunnioitus/halveksunta
- luottamus/epäluottamus

VÄLITTÄMINEN

- kiintymys/hylkääminen
- altruismi/egoismi
- huolehtiminen
- toisen huomioiminen
- toisen tunteiden huomioi-
minen
- auttaminen

Jotkut käsitteet saattavat sopia molempiin kategorialuokkiin, kuten oikean ja väärän käsitteet, velvollisuuksien ja oikeuden käsitteet, vastuun käsite niin, että oikeudenmukaisuutta painotettaessa se keskittyy vastuuksi teoista ja välittämistä painotettaessa vastuuksi itsestä ja muista ihmisinä. Voidaan ajatella, että oikeudenmukaisuusnäkökulma keskittyy kognitiivisen ajattelun puolelle, kun taas välittämisen näkökulman ollessa kyseessä operoidaan enemmän tunnetasolla.

Brown ym. tulkitsevat käsitteet niin, että oikeudenmukaisuuden käsitteellä operoitaessa ollaan tekemissä ajattelun, minäkeskeisyyden ja teoreettisuuden kanssa. Oikeudenmukaisuusnäkökohta kiinnittää huomion esim. eriarvoisuuden ja sorron ongelmiin pitäessään yllä ihannetta moleminpuolisesta ja tasavertaisesta kunnioituksesta kahden henkilön välillä. Välittäminen taas kuvastaa enemmän tunnepuolta, altruistista näkökulmaa sekä käytännön elämän ratkaisuja. Välittämisen näkökulmassa keskitytään ihmisten välisiin suhteisiin. Siinä kiinnitetään huomio esim. kiintymyksen/mieltymyksen ja hylätyksi tulemisen/hylkäämisen ongelmiin, koska siinä ihannoitetaan toisen huomioimista ja vastakäiun antamista ihmisten

välisessä suhteessa. (Brown ym. 1989, 142) Gilliganin mukaan oikeudenmukaisuuden teema keskittyy tasa-arvoon. Sen mukaan jokaista ihmistä on kohdeltava samoin. Välittämisen teeman taas voidaan sanoa kiinnittävän huomiota väkivallattomuuteen. Sen mukaan kukaan ei saa loukkaantua, ei henkisesti eikä fyysisesti. (Sugarman 1990, 74)

Lasten ajattelun tukena moraalisia ongelmia pohdittaessa tulevat tässä tutkimuksessa olemaan moraalitarinat, joista kaksi on sovelluksia Piaget'n ja Kohlbergin tutkimuksissaan käyttämistä moraalitarinoista. Koska tutkittavat lapset ovat noin 7-vuotiaita, on tarinoita täytynyt muokata heidän ajattelumaailmaansa ja elämänpiiriinsä sopiviksi.

Tarinat liikkuvat kaksisuuntaisen ulottuvuuden kentässä. Toisen ulottuvuuden tarinoille antaa edellä esiteltyt oikeudenmukaisuuden ja välittämisen teemat. Toinen ulottuvuus taas muodostuu siitä mikä on lapsen suhde tarinassa esiintyvään henkilöön. Tarinoissa esiintyy sekä aikuinen-lapsi -suhde, että lapsi-lapsi -suhde. Nämä kaksi eri aspektia ovat mukana, koska lapsen mielipide/käsitys saattaa esim. oikeudenmukaisuudesta muuttua, riippuen siitä, onko vastassa tasavertainen henkilö vai auktoriteetti. Suhtautuminen eri asemassa oleviin henkilöihin kertoo jotakin käsitteiden sisäistämisen tasosta.

	OIKEUDENMUKAISUUS	VÄLITTÄMINEN
LAPSI - LAPSI	Piaget'n kynänlainamistarina	toverin puolustaminen kiusaamistilanteessa
AIKUINEN - LAPSI	Kohlbergin Joe-dilemma muodossa "luistimet"	äidin auttaminen kotitöissä, vaikka itsellä kivaa tekemistä

Vaikka kertomukset on luokiteltu teemoittain, ei niitä kuitenkaan voi pitää puhtaasti yhteen teemaan pohjautuvina. Jokaisessa kertomuksessa on mukana monia erilaisia aspekteja ja varsinaisesti ne tulevat esille vasta haastatteluaineiston antamien kategorioiden kautta. Alasuutarin mukaan esim. kulttuurista jäsenystä tai kertomuksen juonellisuutta tarkasteltaessa kategoriat nousevat itse haastatteluaineistosta eikä haastatteluaineistoa tulkita tutkijan valmiiksi laatimien kategorioiden mukaan (Alasuutari 1993, 89 ja 103). Tässä tapauksessa teemat kuitenkin auttavat hahmottamaan kyseessä olevia moraalisia ongelmia. Loppujen lopuksi kuitenkin itse haastatteluaineisto kertoo, minkälaiset teemat ja aiheet tulevat liittymään kuhunkin moraaliseen tarinaan.

4.2.1 Moraalitarinat

Ensimmäinen tarina on Piaget'n kynänlainaamistarina. Tarinassa teemana on siis oikeudenmukaisuus ja lapsi-lapsi -suhde. Lapset (sukupuoli riippuu haastateltavat sukupuolesta) ovat koulussa. Jussilta/Jenniltä on unohtunut kynä kotiin ja tämä pyytää kynää Kallelta/Susannalta lainaksi, mutta Kalle/Susanna ei lainaa. Seuraavana päivänä Kallelta/Susannalta on jäänyt kynä kotiin. Hän pyytää kynää Jussilta/Jenniltä lainaksi. Mitä Jussi/Jenni tekee?

(Tarinaan liittyvä kuva: liite 2, s. 134)

Toisen tarina on muunnos Kohlbergin Joe-dilemmasta. Sekin pohjaa teemaltaan oikeudenmukaisuuteen, mutta nyt kysymyksessä on aikuinen-lapsi -suhde. Tarinassa Kalle/Susanna on säästänyt viikkorahojaan ja saanut rahaa esim. kotitöissä auttamisesta. Hänelle on luvattu, että hän saa ostaa uudet luistimet säästämillään rahoilla. Koulussa tarvitaan luistimia. Kallen/Susannan isä on kuitenkin lähdössä hiihtoretkelle kavereittensa kanssa ja tarvitsee rahaa. Perheellä ei ole muita rahoja kuin Kallen/Susannan rahat. Isä pyytää rahoja Kallelta/Susannalta. Mitä Kalle/Susanna tekee?

(Tarinaan liittyvä kuva: liite 3, s. 135)

Kolmas tarina käsittelee teemaltaan välittämistä. Kyseessä on lapsi-lapsi -suhde: Lapset ovat koulussa. Tomi on Kallen/Susannan hyvä ystävä. Kalle/Susanna on ystävä myös muiden kuvassa esiintyvien lasten kanssa. Tomilla on ruskeat vaatteet ja yhtenä päivänä kuvan muut lapset alkavat kiusata Tomia. Kallen/Susannan olisi keksittävä hyvä ratkaisu tilanteeseen.

Kiusaajat voivat myös kiusata Kallea/Susannaa, jos tämä asettuu Tomiin puolelle.

(Tarinaan liittyvä kuva: liite 4, s. 136)

Neljännessä tarinassa teemana on myös välittäminen ja suhteena aikuinen-lapsi: Kallen/Susannan äiti on hiukan sairas (tämä muutos tehtiin esihaastattelun jälkeen). Hänellä on takanaan raskas työviikko ja hän on väsynyt. On siivouspäivä ja äiti on siivonnut koko talon. Kalle/Susanna siivoaa yleensä oman huoneen, mutta nyt hänen paras kaverinsa on tullut hakemaan häntä ulos. Äiti pyytää Kallea/Susannaa siivoamaan huoneensa. Mitä Kalle/Susanna tekee?

(Tarinaan liittyvä kuva: liite 5, s. 137)

4.3 Esihaastattelu

Testasin haastattelumenetelmän toimivuutta esihaastattelemalla 6-vuotiasta tyttöä. Esihaastattelussa ollut tyttö suhtautui haastatteluun asiallisesti ja hän keskittyi pohtimaan moraaliongelmia. Hänen kielellinen ilmaisuensa on kehittynyttä. Esitin hänelle kaikki neljä moraalitarinaa seuraavassa järjestyksessä:

1. Piaget'n kynänlainamistarina
2. toverin kiusaaminen
3. Kohlbergin Joe-dilemma muodossa luistimet
4. äidin auttaminen

Tarinat vaikeutuivat loppua kohti ja lapsi totesi, että tarinat, joissa aikuinen oli mukana olivat vaikeampia kuin ne, joissa vastassa oli tasavertainen osapuoli. Lapsen keskittyminen herpaantui loppua kohti ja totesin, että varsinaisissa haastatteluissa kannattaa vaihtaa tarinoiden esitysjärjestystä.

Esihaastattelun avulla huomasin, että lapsi osaa perustella omia valintojaan. Sekä Kohlbergin että Piaget'n tarinat mittasivat hyvin oikeudenmukaisuuden käsitteen ymmärtämistä. Haastattelua analysoidessani havaitsin myös, että asettamani ensimmäinen alaongelma "Mitä syitä lapsi otti esille perustellessaan vastauksiaan?" vaikutti asianmukaiselta. Haastatteluaineistosta löytyi vastauksille perusteluja, jotka kertovat siitä, miten lapsi moraalisia ongelmia käsittelee. Esihaastattelussa ollut lapsi luotti vahvasti oikeudenmukaisuuteen, mutta oli toisaalta kunnioitti auktoriteettia niin paljon, että tyytyi kompromissiin Kohlbergin dilemmassa.

Kiusaamiskertomuksessa teemana oli toisesta välittäminen. Esihaastattelussa ollut lapsi koki toverin puolustamisen hyvin tärkeänä. Kiusaamistarina mittasi siis teemana ollutta välittämistä hyvin. Vaikeassa tilanteessa lapsi halusi kuitenkin asettua heikomman puolelle, vaikka hintana olisi oman itsen kiusaaminen.

Kertomus, jossa äiti pyytää siivousapua ei mitannut sitä asiaa, mitä se oli tarkoitettu mittaavaksi. Tarkoituksena oli, että äidin kiire ja väsymys herättäisi lapsessa toisesta välittämisen tunteita, mutta siivouksesta tulikin tottelevaisuuskysymys, jossa vastakkain olivat lapsen ja aikuisen intressit. Varsinaisia haastatteluja varten tätä kertomusta piti hieman muuttaa. Äidistä täytyi tehdä "enemmän sääliävä", jotta lapsen välittämisen tunteet heräisivät.

Toinen tämän tutkimuksen alaongelmista keskittyy siihen, mikä on lapsen moraalisten käsitteiden sisäistämisen taso. Esihaastatteluaineistosta kävi ilmi, että lapsi keksii vaikeisiinkin moraalisiin ongelmiin useita eri ratkaisuja ja kykenee ottamaan muuttuneen tilanteen huomioon. Lapsi kykenee ajattelemaan tilannetta seurauksiin saakka, kunhan hänelle annetaan ajattelemisen välineitä. Esihaastattelussa vastaan tuli myös tilanne, jossa lapsi ei kyennytkään käsittelemään ongelmaa. Kun Kohlbergin moraalitarinaa kehiteltiin siihen pisteeseen, että isä suostuisikaan siihen, että saisi puolet rahoista, lapsi oli sitä mieltä, että isällä on oikeus käyttäytyä kyseessä olevalla tavalla ja lapsen ainoa keino on paeta tilanteesta.

Esihaastattelun perusteella voidaan olettaa, että lapsen käsitykset moraalisisista asioista ovat joustavia ja muuttuvat tilanteen mukaan. Joissakin tapauksissa hän kykenee pohtimaan moraalisia kysymyksiä syvällisesti esim. oikeudenmukaisuuden käsitteen valossa. Toisissa tapauksissa taas esim. auktoriteetin pelko ajaa lapsen tilanteeseen, josta hän ei enää selviäkään juuri aikaisemmin käyttämiensä moraalisaäntöjen avulla. Esihaastattelun perusteella voidaan olettaa, että lapsi on sisäistänyt moraaliset käsitteet ja todennäköisesti toimiikin niiden mukaan, kun vastassa on tasavertainen henkilö. Aikuisen ollessa kyseessä, lapsi ajattelee aikuisen sääntöjen pätevän, eikä hän juurikaan kyseenalaista niitä.

Tämän tutkimuksen kolmannen alaongelman tarkoitus on selvittää, millaiset moraalisiin liittyvät käsitteet nousevat aineistosta esille. Esihaastattelussa ollut lapsi käytti itse muutamia suhteellisen abstrakteja käsitteitä, joka kertoo siitä, että lapsi kykenee käsittelemään asioita pelkkää esimerkitapausta yleisemmällä tasolla. Itse lapsen puheessa kuuluivat käsitteet itsekkyyden, reilun ja toverin puolustaminen. Lisäksi haastatteluaineistosta nousi muutamia käsitteitä, joita lapsi ei suoraan puheessaan käyttänyt,

mutta jotka voidaan tulkita mm. oikeudenmukaisuuden, tasa-arvoisuuden, välittämisen, auktoriteetin kunnioituksen ja kompromissien teon käsitteiksi. Käsitteiden käyttö kuvastaa lapsen ajatuksia ja käsityksiä moraalisisista asioista. Ahosen (1994, 117) mukaan käsite on ajattelukostruktio, jonka pohjana on olioita tai tapahtumia koskeva ajattelu.

4.4 Varsinaiset haastattelut

Työskentelin kevätlukukauden 1997 opettajana ensimmäisellä luokalla. Oppilaita luokassani oli 22. Päädyin kyseisen luokan oppilaiden haastatteluun, koska on tärkeää, että haastattelijan ja haastateltavien välillä vallitsee luottamuksellinen suhde. Varsinkin moraalisisista asioista keskusteltaessa lapsen on koettava, että hän on turvallisessa ja luottamusta herättävässä tilanteessa. Lisäksi on tärkeää, että haastattelija tietää, mikä on se sosiaalinen ympäristö, jossa haastateltavat elävät ja millaisia ihmisiä he ovat arkipäivän tilanteissa.

Työskentelin luokan kanssa normaalisti kolme ensimmäistä kuukautta. Tarkkailin lapsiryhmää tavallisissa koulupäivän tilanteissa. Tässä vaiheessa pidin mielessäni, että tarkoituksenani oli valita luokasta kahdeksan haastateltavaa, neljä tyttöä ja neljä poikaa. Tavoitteena oli, että haastateltavat olisivat mahdollisimman erilaisia persoonia ja esimerkiksi kognitiiviselta kehitykseltään eri vaiheissa olevia.

Ennen kuin pyysin vanhemmilta lupaa lasten haastatteluun, olin jo miettinyt valmiiksi muutamia mahdollisia haastateltavaehdokkaita, jotka kiinnostivat minua lähinnä sen perusteella, miten he toimivat moraalista harkintaa vaativissa tilanteissa ja miten he perustelivat omia ratkaisujaan.

Saattoi käydä esimerkiksi niin, ettei lapsi osannut selittää miksi oli kiusanut toista.

Tarkkailtuani lapsia kolme kuukautta pyysin vanhemmilta lupaa luokkani oppilaiden haastattelemiseen. Selitin, että tutkimuksen tarkoituksena olisi saada selville lapsen omaa moraalijattelua, ei ulkoa opittuja vastauksia. Sain luvan haastatella kolmetoista oppilasta luokasta eli vajaa 60 % suostui haastatteluun. Haastatteluun suostuneiden vähäinen määrä teki haastatteluvien valinnan hiukan hankalaksi, koska osa lapsista, joita alunperin olin ajatellut haastattelevani, eivät haastatteluun suostuneet. Osasyynä vähäiseen määrään saattoi olla se, että luokassani oli runsaasti uskonnollisista perheistä tulevia lapsia. Kaikki nämä perheet kielsivät lapsensa haastattelemisen. En kuitenkaan tiedustellut vanhemmilta, mikä oli kieltämisen syy, koska en halunnut asettaa heitä hankalaan tilanteeseen.

Varsinaisia haastatteluja varten muutin tarinoiden esittämisjärjestyksen, koska halusin, että haastattelutilanne alkaa lapsen mielestä helpolla tarinalla. Kohlbergin vaikean Joe-dilemman halusin myös asettaa haastattelun alkuvaiheeseen, jotta lapsi olisi motivoitunut ja jaksaisi keskittyä moraalisien ongelmien pohtimiseen. Esitin moraalitarinat seuraavassa järjestyksessä:

1. Piaget'n kynänlainamistarina
2. Kohlbergin Joe-dilemma muodossa "luistimet"
3. Toverin kiusaaminen
4. Äidin auttaminen

Kun tiesin, keitä lapsia saan haastatella, valitsin heistä neljä tyttöä ja neljä poikaa. Yritin valita haastateltaviksi mahdollisimman monenlaisia oppilaita. Lapsista toiset olivat normaalissa luokkatilanteessa puheliaita ja

kertoivat mielellään omia mielipiteitään asioita, toiset olivat hiljaisempia. Varsinaisia häirikköoppilaita ei luokassa ollut, joten heitä ei haastateltavien joukkoon myöskään tullut. Haastateltavina oli myös kaksi oppilasta, jotka olivat olleet mukana kiusaamistilanteessa sekä kiusaajana että kiusattuna. Yksi haastateltavista oli ottanut toisen oppilaan tavaran ilman lupaa. Joukossa oli myös oppilaita, jotka olivat aina valmiina auttamaan ja puolustamaan toisia esimerkiksi kiusaamistilanteessa. Haastatteluaineistosta selvisi, ettei näillä asioilla ollut juurikaan merkitystä sille, miten lapset moraali-ongelmia pohtivat.

4.4.1 Haastateltavien kuvailua

Haastattelemiini lapset olivat iältään 7-9 -vuotiaita, ensimmäisen luokan oppilaita. Haastatteluaineistoa käsitellessäni käytin heistä koodinimiä. P1, P2, P3 ja P4 ovat poikaoppilaita ja T1, T2, T3 ja T4 tyttöjä. Kirjoitin haastattelemistani oppilaista lyhyen kuvauksen sekä myös muistiinpanoja haastattelun jälkeen.

P1: Poika, 8-vuotta. Oppi myöhään lukemaan, matematiikka tuntuu lapsesta vaikealta. Hieman heikkouksia karkeassa motoriikassa. Ollut kiusattuna.

Muistiinpanoja haastattelun jälkeen: Haastattelu sujui hyvin, lapsi ei jännittänyt, kypsää ajattelua, lojaalisuutta ja auttamishalua vanhempia kohtaan.

P2: Poika, 8-vuotta. Urheilullinen, osaa matematiikkaa, luova kirjoittaminen hieman hankalaa. Jonkin verran ongelmia hienomotoriikassa. Kiusannut toista, mutta ei ehkä ymmärtänyt kiusaavansa.

Muistiinpanoja haastattelun jälkeen: Puhui enemmän kuin odotin, ajatteli asioita hienosti ääneen, ehkä vähän jännitti.

P3: Poika, 8-vuotta. Menestyy koulussa hyvin, kielellisesti ja sosiaalisesti hyvin lahjakas, innokas ja aktiivinen.

Muistiinpanoja haastattelun jälkeen: Haastattelu on rento keskustelutilanne, lapsi ei jännittänyt, pohti asioita useasta eri näkökulmasta, otti huomioon toisen ihmisen tunteita ja mielipiteitä. Ajatteli, mikä olisi järkevintä.

P4: Poika, 9-vuotta. Ei pidä matematiikasta. Osaa kertoa hienosti omista tunteistaan, huomaa myös, jos itse toimii ajattelemattomasti.

Muistiinpanoja haastattelun jälkeen: Odotti haastattelun olevan helppo, välillä hermostui ja meni lukkoon. Piti tarinoita vaikeina.

- T1: Tyttö, 7-vuotta. Menestyy koulussa hyvin, aktiivinen, auttaa mielellään muita.
Muistiinpanoja haastattelun jälkeen: Jutteli paljon, kun pääsi alkujännityksestä. Osasi miettiä asioita muiden kannalta, löysi hyviä perusteluja.
- T2: Tyttö, 8-vuotta. Lahjakas koululainen, mutta keskittyminen herpaantuu joskus. Puhuu paljon.
Muistiinpanoja haastattelun jälkeen: Päätyi joskus itsekkäisiin ratkaisuihin, perustelujen löytyminen vaikeaa, odotti haastattelijalta palautetta, jännitti.
- T3: Tyttö, 7-vuotta. Menestyy koulussa hyvin, hiljainen, ottaa toiset huomioon ja huomaa vääryydet.
Muistiinpanoja haastattelun jälkeen: haastateltava ei jännittänyt, oli innostunut kehittämään tarinoita "hankalaan" suuntaan, kiinnostunut.
- T4: Tyttö, 8-vuotta. Menestyy koulussa kohtalaisesti, lukee hitaasti, vilkas ja touhukas. Ottanut toisen tavaran ilman lupaa.
Muistiinpanoja haastattelun jälkeen: Selkeitä mielipiteitä asioista (esim. vanhemmat päättävät) ja niille myös perustelut. Välittäminen korostui.

Haastattelunäytteissä esiintyvät merkit kuvaavat nonverbaalista viestintää seuraavasti:

... = tauko

() = hiljainen tai epäselvä puhe

= eleet, ilmeet, äännähdykset yms.

--- = päällekkäin puhuminen

Haastatteluaineistossa H tarkoittaa haastattelijaa ja esim. P1 haastateltavaa.

Tässä tutkimuksessa esillä olevissa haastattelunäytteissä näytteen vaihtumista kuvataan ranskalaisella viivalla.

5 MITEN 7-9 -VUOTIAAT LAPSET KÄSITTELEVÄT MORAALISIA ONGELMIA?

5.1 Mitä syitä lapset ottivat esille perustellessaan vastauksiaan?

5.1.1 Piaget'n kynänlainaamistarina

Piaget'n kynänlainaamistarinassa Jussilta/Jenniltä oli unohtunut kynä kotiin eikä hän pystynyt tekemään koulutehtäviä. Niinpä hän pyysi kynää Kallelta/Susannalta lainaksi. Kalle/Susanna ei lainannut Jussille/Jennille kynää. Seuraavana päivänä tilanne oli päinvastainen. Haastateltavan lapsen tuli miettiä, mitä Jussi/Jenni tilanteessa tekee.

5.1.1.1 Samalla mitalla takaisin

Osa haastateltavista oli sitä mieltä, että Jussi/Jenni ei lainaa Kallelle/Susannalle kynää, koska hänelle itsellekään ei lainattu. Haastateltavat olivat siis valmiita antamaan samalla mitalla takaisin. P1, P4 ja T3 olivat alussa tätä mieltä:

- H: Mitäs luulet että Jussi tekee?

P1: Se ei anna.

H: Ei anna sille Kallelle kynää?

P1: Nii.

H: Miksi ei?

P1: No ku eilen siltä jäi kynä kotia. Ni sitte se rupesi siltä Kallelta lainaks, ni Kalle ei antanu.

- H: Mm silloin nyt tuotanini, silloin kyniä mukana ja tällä ei oo nytte. Mutku tämä Kallehan ei lainannu tolle viimeks.

P4: No ei sitte tuo Jussikaan lainaa Kallelle.

H: Miksei?

P4: Ni Kalle ei lainannu Jussille, eikä Jussikaan lainaa nyt Kallelle.

H: Miksei?

P4: No siksei, että Kalle ei antanu Jussille kynää lainaan, ko sillä jäi kynät kotia.

- H: Mitä arvelet, mitä tuo Jenni tekee?

T3: No sekään ei sitte lainaa.

H: Anna sille kynää, niinkö?

T3: Niin.

H: Mm, mitä se mahtaa sanoo?

T3: Ettäkö se ei eilen antanu, ni ei sekään nyt sitte anna.

Haastateltavat esittivät perusteluiksi sille, että he ovat valmiita antamaan samalla mitalla takaisin juuri sen, ettei Jussille/Jennille oltu lainattu kynää. He siis kokivat, ettei Jussilla/Jennillä ollut velvollisuutta lainata, koska Jussia/Jenniä oli kohdeltu tilanteessa huonosti. Tässä voidaan ajatella, että samalla mitalla takaisin antaminen on omaa itseä puolustava, egoistinen ratkaisu tilanteeseen. Toisaalta lapsi saattaa ajatella, että samalla mitalla takaisin antaminen on oikeudenmukaista. Haastateltavien mielestä Jussilla/Jennillä on oikeus toimia näin eikä alistua toisen määrälläväksi.

Vaikka lapsi pyrkiikin tilanteessa oikeudenmukaiseen ratkaisuun, hän näki tilanteen ratkaisukeinoksi koston, eikä osannut itsenäisesti kehittää tilannetta eteenpäin. Tilanteesta haluttiin selvittää nopeasti ja toimittiin ajattelematta seurauksia. Samalla mitalla takaisin antamista voidaan siis pitää itseä puolustavana ja omaan itseen kohdistuvaa oikeudenmukaisuutta tavoittelevana ratkaisuna. Olennaista tässä ratkaisuvaihtoehdossa on se, ettei lapsi tähän päätyessään ajattele toiminnan seurauksia. Ratkaisuvaihtoehtoa voidaan myös pitää tunnetason reaktiona, koska siinä toimitaan spontaanisti omien suuttumuksen tunteiden vallassa.

Vaihtoehtoa, jossa lapsi on valmis antamaan samalla mitalla takaisin voidaan pitää Piaget'n teorian kannalta tarkasteltuna tyypillisenä reaktiona kehitysvaiheelle, jossa lapsi on vähitellen siirtymässä heteronomisen moraalin tasolta kohti autonomista moraalia. Lapsi on kuitenkin vielä heteronomisen sääntömoraalin vaiheessa, jolloin lapsen mielestä tärkeää on se, että toiminta on oikeaa, jos se on sosiaalisesti reilua. (ks. taulukko 1, s. 22). Tässä vaiheessa lapsi on valmis antamaan samalla mitalla takaisin sekä hyvässä että pahassa, mutta ei vielä kykene ajattelemaan tilannetta näkökulmasta "tee toiselle niin kuin haluaisit itsellesi tehtävän" (Aho 1990, 13).

Kun tätä ratkaisuvaihtoehtoa tarkastellaan Kohlbergin teorian kannalta, voidaan todeta, että tähän ratkaisuun päätyneet lapset ovat esimoraalitason toisessa vaiheessa. Tälle moraalitasolle tyypillistä on naiivi, egoistinen moraalitason ja omien tarpeiden tyydyttäminen. Lapset kokevat, että säännöt ovat suhteellisia ja jokaisella on oikeus pyrkiä toteuttamaan omia henkilökohtaisia tarpeitaan. Lapsi ei vielä ajattele itseään yhteisön jäsenenä eikä ole samaistunut yhteisön sääntöihin. (Crain 1992, 137)

Piaget ja Kohlberg ovat sitä mieltä, että lapsi pohtii tekojensa seurauksia lähinnä auktoriteetin antaman rangaistuksen tai palkkion kautta. Kuitenkin tässä Piaget'n tarinassa kyse on kahden lapsen välisestä asiasta, eikä siinä ole mukana vaihtoehtoa, jossa aikuinen rankaisisi. Tietynlaisten ratkaisujen seurauksia on siis mietittävä lasten keskinäisten suhteiden kautta. Se, etteivät haastateltavat ajatelleet kyseessä olevan ratkaisun seurauksia, ilmentäneet sitä, etteivät he mieltäneet moraalisääntöä yleiseksi normiksi, vaan pohtivat tilannetta henkilökohtaisen oikeuksien kannalta. Tämänkaltaisen ajattelun on tyypillistä sekä Piaget'n määrittelemälle heteronomiselle sääntömoraalille että Kohlbergin teorian esimoraalikehityksen toiselle moraalitasolle.

Sekä Piaget että Kohlberg ovat sitä mieltä, että moraalijäätelu on älyllisen toiminnan osa-alue, johon affektiivinen puoli kiinteästi liittyy (Aho 1990, 5). Wahlströmin mukaan ihmiset arvioivat teot hyväiksi tai huonoiksi sen perusteella, minkälaisia tunteita ne heissä herättävät (Wahlström 1992, 154). Tilanteessa, jossa lapsi oli valmis antamaan samalla mitalla takaisin, voidaan nähdä juuri tunnetason reaktion nousseen loogisen päättelyn ohi. Lapsi reagoi tilanteeseen nopeasti tunteellaan eikä näin ollen ajatellut ratkaisuvaihtoehdon seurauksia.

5.1.1.2 Kultainen sääntö

Viisi haastateltavaa oli selkeästi sitä mieltä, että omalla myönteisellä käyttäytymisellä voidaan vaikuttaa toisen käyttäytymiseen. He ajattelivat tilannetta eteenpäin ja tulivat siihen tulokseen, että Jussin/Jennin kannattaa lainata kynää, jotta Kalle/Susanna oppisi asiasta ja lainaisi kynää seuraavalla kerralla. Nimitän tätä luokkaa kultaisen säännön luokaksi, koska siinä voidaan nähdä toteutuvan periaatteen "tee muille niin kuin haluat itsellesi tehtävän".

- P3: No, se ois järkevintä, jos se antais sille kynän, niin sitte se Kalleki vois lainata sille sitte, jos siltä unohtuu.

- T3: Mm #myöntää mieltäväsesti#.mm. No voishan se tietenki antaa sille sitte, jos se antaa sitte seuraavan kerran tuo Susanna.

H: Nii. Mitä tuo Jenni sanois sitte tuolle Susannalle?

T3: No sitte, että kyllä mä annan sille kynän.

H: Joo. Että kyllä mä lainaan, mutta oisko siinä sitte ehtona se, että jos sää sitte mulle seuraavalla kerralla lainaat?

T3: Nii.

- H: Mitäs luulet että Jenni tekee?

T4: Mmmm antaa sille sen kynän.

H: Antaa kuiteski kynän. Miksi?

T4: No ku, jos toinen on vastahakonen, ni jos antaa sille takasin sellasen kynän lainaan, ni sitte sei enää taijakkaan olla niin vastahakonen.

Joissakin tapauksissa sama asia tuli esille, kun tilannetta oltiin kehitetty eteenpäin siihen pisteeseen, jossa tulisi taas Kallen/Susannan vuoro lainata.

- H: Sää luulet, että tää Susanna olis sitte oppinu?

T1: Nii. Jotaki.

H: Nii, mitähän se ois oppinu?

T1: Että kannattaa antaa se sitte. Jos multa esimerkiks unoh-tuis, ni ei sitte sekään anna, jos ei sitte itekkään.

- H: Joo. No miten luulet että tää juttu sitte jatkuu, että jos tuo Jussi nyt lainaa tuolle Kallelle sen kynän ja tuotanini sitte, jos jonaki toisena kertana tältä Jussilta on unohtunu ni, mitenkä luulet, että Kalle sitte tekee?

P2: No kyllä seki varmaan sitte antaa, ko se lainas silloin sille.

H: Mm.

P2: Sitte. #vetää syvään henkeä# Tai sitte, jos ei se vielääkään halua lainaa, ni sitte se ei varmasti lainaa.

H: Mm.

P2: Jos se on niin ilkeä.

H: Nii, että sei ois vieläkään oppinu sitä että--

P2: Niin. Tai sitte, kyllä mä luulin että se antais nyt sen kynän lainaan.

Osa haastateltavista oli heti alussa sitä mieltä, että Jussin/Jennin olisi hyvä lainata kynää toiselle. He osasivat itsenäisesti ajatella tilannetta eteenpäin ja pohtivat, kuinka kävisi, jos Jussi/Jenni ei nyt lainaa kynää ja taas pian olisi tilanne niin, että olisi Kallen/Susannan vuoro lainata. He osasivat yleistää kultaisen säännön periaatteen pohtiessaan tarinan tilannetta itsenäisesti eteenpäin. Osa haastateltavista taas päätyi tähän vaihtoehtoon, kun tilannetta oltiin yhteisesti mietitty eteenpäin. He päätyivät yleistä oikeudenmukaisuutta tavoittelevaan ratkaisuun. Haastateltavat kokivat, että Jussi/Jenni voi "uhrautua" tilanteessa, jos sillä vältetään riitaa tulevaisuudessa.

Vaikka haastateltavat olivatkin sitä mieltä, että pahaan kannattaa vastata hyvällä, eivät he kuitenkaan olleet valmiita antautumaan toisen ohjailtavaksi. Haastateltavat ajattelivat, että tilanne jatkuu oikeudenmukaisesti eteenpäin ja virheen tehnyt oppii ja toimii reilusti seuraavalla kerralla. Ratkaisua, jossa lapsi päätyy toimimaan kultaisen säännön mukaisesti, voidaan siis pitää yleistä oikeudenmukaisuutta tavoittelevana sekä toiminnan seurauksia tarkastelevana vaihtoehtona.

Voidaan todeta, että päätyessään tähän ratkaisuun lapsi on Piaget'n moraalikehitysteorian mukaan jo siirtynyt autonomisen moraalin vaiheeseen. Siirtyminen tätä vaihetta kohti tapahtuu yleensä 7-8 -vuoden iässä. Ahon mukaan autonomisen moraalin vaiheeseen siirryttäessä lapsi kypsyy vähitellen erottamaan eri näkökannat ja ymmärtämään vastavuoroisuuden loogiseksi suhteeksi ihmisten välillä (Aho 1990, 10). Aho (1990, 13) viittaa Piaget'hen ja Kohlbergiin, joiden mukaan lapsi alkaa vasta noin 10-vuotiaana noudattaa vastavuoroisuudessaan kultaisen säännön periaatetta.

Tämä haastatteluaineisto antaa kuitenkin ymmärtää, että jo 7-9 -vuotiaat lapsetkin kykenevät tämänkaltaiseen ajatteluun.

Kohlbergin teorian kannalta tarkasteltuna tämä ratkaisuvaihtoehto ei vielä kuvasta lapsen siirtymistä moraalikehityksen kolmanteen vaiheeseen, eli sovinnaismoraalin tasolle, vaan lasten voidaan ajatella vielä olevan esimoraalitason toisessa vaiheessa. Kultaisen säännön periaatteen taustalla olevia perusteluja voidaan jossakin määrin pitää samoina, kuin samalla mitalla takaisin antamisen perusteluja. Perimmäisenä pyrkimyksenähän tässäkin tapauksessa on oman edun tavoittelu, eli se, että lapsi saa itse kynän lainaksi seuraavalla kerralla, jos hän nyt toimii oikein. Kohlbergin teorian mukaan toisessa moraalikehitysvaiheessa tärkeintä on oman edun tavoittelu, mutta myös reilun vaihdon periaate, eli: "saat leikkiä autollani, jos minä saan leikkiä junallasi" (Kääriäinen ym. 1992, 213).

Tärkeänä erona samalla mitalla takaisin antamisen periaatteen ja kultaisen säännön periaatteen välillä on kuitenkin nähtävä se, että kultaisen säännön periaatteessa haastateltava ajatteli tekonsa seurauksia ja toimi loogisesti niiden mukaan sekä pyrki yleiseen oikeudenmukaisuuteen. Ollessaan valmis antamaan samalla mitalla takaisin haastateltava haki erityisesti oikeutta itselleen.

Wahlströmin mukaan moraaliarviointeja tehdessään ihminen käyttää järkeään ja päättelee, millaisiin tuloksiin hänen tekonsa voivat johtaa (Wahlström 1992, 153-154). Haastateltavat, jotka päätyivät ratkaisussaan kultaisen säännön periaatteeseen, pohtivat asiaa loogisesti eivätkä antaneet esimerkiksi oman suuttumuksen tai vihantunteiden nousta häiritsemään älyllisen ratkaisuvaihtoehdon hakemista.

5.1.1.3 Virheen tajuaminen

Puolet haastateltavista oli selkeästi sitä mieltä, että tarinan Kalle/Susanna tajuaa tehneensä virheen, kun ei lainannut Jussille/Jennille kynää. He olivat sitä mieltä, että Kallella/Susannalla on paha mieli, koska hän käyttäytyi huonosti. Kallen/Susannan olisi pyydettävä anteeksi Jussilta/Jenniltä:

- H: Miksi luulet, että Kalle ois muuttanu mielensä ja haluaiski lainata?

P1: No siks ehkä, koska se kaikki juttu on ohi. Siltä oli jääny kynä kotia, ni sitte sei lainannukkaan ni, jos sille tuli sitten paha mieli.

- P4: No ainaki mä pyytäisin anteeks.

H: Ni sun mielestä Kallen pitäis pyytää anteeks niinkö?

P4: #nyökkää# Kallen pitäis pyytää anteeks Jussilta.

H: Kallen pitäis pyytää anteeks, ni luuletko, että sitte vasta Jussi lainais?

P4: Kyllä.

- H: Mitä arvelet, että tämä Susanna nyt sitte ajattelee, ku se pyytää tolt Jenniltä ni?

T1: Varmaa ensin, että ei se varmaan anna, ko mä olin eilen vähä pöllö kö mä en lainannu.

H: Miten luulet että tää juttu jatkuis?

T1: Öö. Jos tältä Jenniltä unohtuis kynä, ni sitte varmaan tämä Susanna antais sille kynän.

H: Ni et sää luulet, että tää Susanna olis sitte oppinu?

T1: Nii. Jotaki.

H: Nii, mitähän se ois oppinu?

T1: Että kannattaa antaa se sitte. Jos multa esimerkiks unohtuis, ne ei sitte sekään anna, jos ei itekkään.

- T4: Tää ainaski sanoo, että anteeks #osoittaa Susannaa#

H: Niin, sää luulet, että Susanna pyytää anteeks sitte, ku Jenni on lainannu sitä kynää?

T4: Mm.

H: Mikskähän se niin tekis?

T4: Noku sille tuli oikeestaan mun mielestä paha mieli, ku se on tehny niin.

Kohlbergin mukaan moraalikehityksen ydin on oikeudenmukaisuuden käsitteen jatkuva, yhä tasapainoisempi tajuaminen (Wahlström 1992, 159). Voidaan ajatella, että kiinnittäessään huomionsa anteeksipyynnön velvollisuuteen, haastateltavien oikeudenmukaisuudentaju on kehittynyt ja he tajuavat tarinassa olevan vääryyden. Haastateltavat ajattelivat, että epäoikeudenmukainen tilanne on korjattava ja halusivat päätyä oikeudenmukaiseen ratkaisuun. Haastateltavat kokivat, että tarinan Kallella/Susannalla on velvollisuus pyytää anteeksi, jotta asiassa päästäisiin kaikkia tyydyttävään, oikeudenmukaiseen ratkaisuun.

Aho viittaa Piaget'hen, jonka mukaan autonomisessa moraalikehitysvaiheessa oleva lapsi on kasvattavien rangaistusten kannalla. Rangaistuksen tarkoituksena on saada pahantekijä ymmärtämään tekonsa vääräisyys. Rangaistuksen tulisi liittyä tekoon, esim. niin, että pahantekijä joutuu korvaamaan aiheuttamansa vahingon. (Aho 1990, 14-15) Tilanteessa, jossa haastateltava on sitä mieltä, että väärin tehneen tulee pyytää anteeksi ja oppia virheestään, ollaan kasvattavien rangaistusten kannalla ja näin ollen siirtymässä autonomisen moraalivaiheeseen.

5.1.2 Kohlbergin Joe-dilemma muodossa "Luistimet"

Käytin tässä tutkimuksessa Kohlbergin Joe-dilemmaa muodossa "Luistimet". Kertomuksessa Kalle/Susanna on auttanut siivouksessa ja saanut siitä rahaa sekä saanut myös viikkorahaa. Hänelle on luvattu, että hän saa omilla rahoillaan ostaa itselleen uudet luistimet. Koulussa tarvitaan luistimia. Kallen/Susannan isä on kuitenkin lähdössä hiihtoretelle ystäviensä kanssa ja tarvitsee sinne rahaa. Perheellä ei ole muuta rahaa kuin Kallen/Susannan omat. Isä pyytää lapselta rahoja.

Haastattelussa olleiden lasten tuli löytää omasta mielestään sopivat ratkaisut tilanteeseen sekä perustella ne. Lapset pohtivat useita eri vaihtoehtoja ja sama lapsi saattoi esittää monta ratkaisua.

5.1.2.1 Ei rahoja isälle

Kaksi haastateltavaa oli alussa sitä mieltä, ettei Kalle/Susanna anna rahoja isälle, koska rahat ovat jo Kallen/Susannan omia ja on luvattu, että lapsi saa ostaa niillä uudet luistimet:

- T2: Ei anna niitä rahoja.

H: Mitä se sanoo sille isälle?

T2: Öö, että mää en anna sulle rahoja.

H: Isä kysyy sitte, että no miksi et?

T2: Ko se on luvannu ostaa sille, että son luvannu, että se saa ostaa uuet luistimet.

- T3: No että ei, ko se on halunnu ostaa luistimet.

H: Miten se selittää sille isälle sen asian?

T3: Että ku ne on antanu ne rahat sille. Siten, ku ne on antanu ne rahat sille Susannalle.

Kolmas samaan kategoriaan kuuluva haastateltava pohti asiaa hyvin syvällisesti ääneen. Hän puntaroi vaihtoehtoja ja mielti perusteluja ja päätyi alussa ratkaisuun, jossa lapsi ei anna rahoja isälle:

- P2: #huokaa# Noh.. mä luulin, että jos se on kerännyt kovan työn, ni sei varmasti antaa. Tai jos, jos se on kiltti, ni kyllä se varmasti sitte antaa. Jos se ajattelis, että jos se antaa sille. Tai sitte, jos se ite haluaa pitää ja ostaa ne uudet luistimet, ni sitte se varmaan ei anna.

Vaihtoehtoa, jossa lapsi ajattelee, ettei anna rahoja isälle, voidaan pitää omalle itselle oikeudenmukaisuutta hakevana vaihtoehtona. Lapsi kokee tärkeäksi sen, että hänellä on oikeus pitää rahat, koska on ne ansainnut. Tässä siis tavoitellaan oikeudenmukaisuutta omalle itselle, vaikka vastassa on niinkin voimakas auktoriteetti kuin isä.

Voidaan ajatella, että lapsen oikeudenmukaisuudentaju on jo Piaget'n teoriaan viitaten autonomisen moraalin tasolla. Autonomisen moraalin vaiheessahan lapsen oikeudenmukaisuudentaju alkaa perustua ehdottomaan tasa-arvoisuuteen eikä enää yksipuoliseen kunnioitukseen auktoriteetteja kohtaan (Aho 1990, 10). Autonomisen moraalin vaiheessa oleva lapsi kokee moraalin sääntöjen järjestelmänä, joka asettaa kaikille samanlaiset oikeudet ja velvollisuudet (Wahlström 1992, 156-157). Piaget'n mukaan 7-8 -vuotiaan lapsen moraalisisessa ajattelussa oikeudenmukaisuus alkaa saada keskeisen normin piirteitä ja se ylittää normina jopa tottelevaisuuden (Piaget & Inhelder 1977, 123). Tilanteessa, jossa lapsi kieltäytyy lainaamasta rahoja isälle, voidaan ajatella käyneen juuri näin.

Aho viittaa Kohlbergiin, jonka mukaan oikeudenmukaisuudentajun herääminen ilmentää lapsen ajattelussa aktiivisen moraalirakenteen kehitystä (Aho 1990, 7-8). Vaikka lapsi sosialisatioprosessissaan omaksuu yhteisön normiston, hän alkaa myös vähitellen itse aktiivisesti muodostaa näiden normien perusteella omaa moraalijatteluaan. Voidaan ajatella, että kyseessä olevassa tilanteessa lapsi pohtii moraalista ongelmaa aktiivisesti

ja tulee siihen tulokseen, että hänellä on oikeus kieltäytyä lainaamasta, jotta päästäisiin lapsen kannalta tasavertaiseen ja oikeudenmukaiseen ratkaisuun.

5.1.2.2 Kaikki rahat isälle

Kaksi haastateltavaa oli sitä mieltä, että tarinan lapsen tulisi antaa kaikki rahansa isälle. Voidaan kuitenkin pohtia, kuuluvatko nämä kaksi samankaltaista ratkaisua lainkaan samaan kategorialuokkaan, koska lasten perustelut rahan antamiselle ovat eriävät. T4:n mielestä vanhemmilla on täysi oikeus päättää lastensa asioista, jotta näillä olisi hyvä olla. Vanhemmat tekevät näin huolehtiakseen lapsistaan:

- T4: Antaa ne takasin.

H: Elikkä antaa ne rahat isälle. Miksi?

T4: Sen takia, että mun mielestä vanhemmat päättää, että meillä olis hyvä olla.

Kohlbergin teorian kannalta tarkasteltuna voidaan ajatella, että T4 on moraaliselta kehitystasoltaan ensimmäisessä vaiheessa, koska hän kokee, että hänen ulkopuolellaan oleva auktoriteetti on määrännyt lait ja säännöt, joita hänen tulee automaattisesti noudattaa (Crain 1992, 136-137). Syynä siihen, että lapsi on valmis luopumaan omista oikeuksistaan ja antamaan kaikki rahat isälle voidaan nähdä auktoriteetin voimakas kunnioitus. Lapsi kokee, ettei hän vielä kykene tekemään itse päätöksiä suurista asioista ja

kokee, että aikuisen sana on aina oikea. Lapsella ei ole vielä kehittynyt epäilystä aikuisia kohtaan.

Haastateltava P3 mietti tilannetta monesta eri näkökulmasta ja punnitsi eri ihmisten suhtautumista lapsen päätökseen. Tärkeimmäksi motiiviksi voidaan tässä tapauksessa nähdä pyrkimys käyttäytyä hyvin sekä noudattaa yhteisön toiveita. Lapsi piti suhdetta isään hyvin tärkeänä ja oli valmis uhrautumaan sen vuoksi. P3 ajatteli asiaa jopa opettajan mielipiteen kannalta. Jos opettaja ymmärtää lapsen selityksen, että isä tarvitsi rahat eikä lapsi saanut ostettua luistimia, voi lapsi antaa rahat isälle:

- H: Jos teillä ois kotona tuommonen tilanne, nii mitä sää tekisit?

P3: Emmää oikeen tiiä. Riippuis vähän opettajasta, että miten se ajattelee sen, että jos ei silloo luistimia.

H: Mitenkähän se opettaja siihen suhtautuis?

P3: Kyllä mä luulen, että se suostuis siihen.

H: Mm, joo. No sanoppa nyt vielä kerran, mikä se on se sun ratkasu nyt tässä?

P3: No mä antaisin ne rahat sille isälle ja selittäisin opettajalle, että meillon kaikki eikä pysty ostaa luistimia.

P3:n voidaan olettaa olevan moraaliselta kehitykseltään Kohlbergin teorian kannalta tarkasteltuna jo jopa sovinnaismoraalin tasolla, sillä hänen tavoitteenaan on olla hyvä ihminen ja noudattaa muiden odotuksia. Tärkeimmät moraalialia määrittävät tekijät tulevat tässä kehitysvaiheessa

olevien lasten mielestä lähiyhteisöstä ja sen ihmissuhteista (Crain 1992, 138). Piaget'n teorian kannalta tarkasteltuna P3:n moraaliajattelussa korostuvat erityisesti autonomiselle moraalille tyypilliset piirteet. Haastateltava toimii tilanteessa "kultaisen säännön" periaatteen mukaisesti eli uskoo vastavuoroisuuteen ja yleiseen oikeudenmukaisuuteen. Hän pohtii tarinan isän motiiveja ja luottaa siihen, että toimimalla itse oikein saa itsekin oikeudenmukaista kohtelua:

- H: Luuletko että se isä palauttais ne rahat sitte Kallelle, ku sillä olis itellä enemmän?

P3: No kyllä mä luulen, että se palauttais ne sille, et se vois sitte myöhemmin ostaa ne luistimet.

Vaikka P3 ja T4 pohtivatkin, antaako lapsi isälle yhtään rahaa, päätyivät he kuitenkin lopussa ratkaisuun, jossa lapsi antaa kaikki rahat isälle. T4 oli sitä mieltä, että isällä ei ole oikeutta pyytää Kallen/Susannan rahoja, mutta oli valmis antamaan isälle vaikka kaikki rahat. Hänen mielestään vanhemmat päättävät kaikista asioista, vaikka lapsi olisikin eri mieltä.

P3 taas oli valmis antamaan kaikki rahat isälle ja piti oikeutettuna sitä, että isä pyytää rahoja. Tässä voidaan nähdä laadullisesti kaksi erilaista perustelua asialle. P3:n perusteluna on vastavuoroisuuden periaate ja T4 perusteli asiaa auktoriteetin tottelemisella.

5.1.2.3 Puolet rahoista isälle

Kaksi haastateltavaa päätyi heti haastattelun alussa ratkaisuun, jossa lapsi antaisi isälle puolet rahoista. Lapset pitivät tärkeänä sekä luistinten ostoa että isän hiihtoretkeä.

- H: Pitäskö Kallen antaa ne rahat isälle?

P1: No mää ainaki antaisin ainaki, jos ellei se #naurahtaen# kaikkia pyytäs. Vai pyysikö se tossa kuvassa kaikki?

H: No voisiksää antaa vaikka puolet tai enemmän?

P1: Puolet puol #miettii# no puolet.

H: Joo. No entäs, jos isä pyytäski kaikki?

P1: No sitte mää en antais.

H: Mitä sanoisit?

P1: Että ei, ku mää tahoin uuet luistimet.

- P4: Kyllä se antais varmaan ne rahat. Sitä rahaa vähäsen.

H: Miksi?

P4: No siksi, jos kerta isällä ei ollu rahaa.

H: Mm, sää sanoit että vähäsen?

P4: Niinkö paljon siis. Puolet.

H: Mm mutta ei enempääkö? Joo, miksi puolet?

P4: No, jos kerta Kalle oli saanu viikkorahaa ja sittekö se oli jo auttanu kaikkia tekemään töitä, ni sehän oli saanu palio rahaa.

H: Mm.

P4: Ni. Ko Kallelle jäis puolet ja puolet isälle.

Lapset pohtivat kertomukseen monenlaisia ratkaisuja. Loppujen lopuksi neljä lasta päätyi ratkaisuun, jossa Kalle/Susanna antaa isälle puolet rahoista. Osa päätyi tähän ratkaisuun heti, osa mietti useaa eri vaihtoehtoa ja päätyi lopulta rahojen jakamiseen. Kuten jo edellisestä kohdasta voi nähdä, P1 ja P4 olivat heti alussa sitä mieltä, että rahat voisi jakaa. Muut päätyivät ratkaisuun myöhemmin:

- H: No onkos mitään, että millä tavalla se vois sitte, jos se isä niitä rahoja kuitenkin tarvis ja Kalleki tarvis niitä rahoja, ni voisko mitään semmosta sopimusta tehdä, että jollaki ehdolla, että jos sää vaikka...

P2: Jos ne jakais niitä rahoja vähän, että kummillekki jäis yhtä paljon.

H: Mm.

P2: Sitä rahaa, että ne jakais sen rahan.

H: Nii joo.

P2: Kyllä ne niinki ehkä vois tehdä, että ne jakaa ne rahat.

- T1: *Jos se antaa niitä vähä. Jos sillä o hirveesti rahaa, ni se voi antaa puolet niistä sitte tolle isille.*

H: Mm.

T1: Jos se saa sitte niillä loppuilla ne luistimet.

H: Joo. Miks se sun mielestä ois hyvä ratkasu?

T1: No jos sen isän se hiihtoretki on joku joku oikeen tärkeä ja ne Susannan luistimet, ni voi panna rahat puoliks.

Sitä, että lapsi päätyy vaihtoehtoon, jossa hän antaa isälle puolet rahoista voidaan tässä tapauksessa pitää tasavertaisen ja molemmin puolin oikeudenmukaisen ratkaisun tavoitteluna. Lapsi kokee empatiaa isää kohtaan ja on valmis osittain uhrautumaan toisen hyväksi. On kuitenkin korostettava, että ollessaan valmis antamaan rahoista puolet, haastateltava olettaa, että tarinan lapsi saa hankittua itselleen luistimet loppuilla rahoilla.

Voidaan ajatella, että tähän ratkaisuun päätyneet lapset ovat Piaget'n teorian kannalta tarkasteltuna autonomisen moraalin tasolla, koska kyseessä on jo emotionaalinen muutos suhteessa auktoriteetteihin (Aho 1990, 10). Lapsi ei enää sokeasti tottele auktoriteetin sanaa, vaan on kypsynyt erottamaan eri näkökannat ja ymmärtää vastavuoroisuuden loogiseksi suhteeksi ihmisten välillä. Oikeudenmukaisuuden käsitteen kannalta tarkasteltuna voidaan ajatella, että lapsi pohtii tekijän, tässä tapauksessa tarinan isän taustaa ja motiiveja ja tekee ratkaisunsa oman persoonallisen moraalinsa varassa (ks. taulukko 1, s.22).

Kohlbergin mukaan se, miten ihminen ymmärtää toisen ihmisen kuvitellut tai todelliset tarpeet sekä ottaa ne huomioon, vaikuttaa siihen,

millaisia moraalisia valintoja ja arviointeja ihminen tekee esim. käyttäytymisensä suhteen (Wahlström 1992, 159). Voidaan ajatella, että tapauksessa, jossa lapsi oli valmis antamaan isälle puolet rahoista, hän tarkasteli asiaa isän näkökulmasta ja otti näin ollen huomioon toisen ihmisen tarpeet.

Kohlbergin moraalikehitysteoriaan viitaten voidaan todeta, että tähän ratkaisuun päätyneet lapset ovat jo tietyllä tavalla sovinnaismoraalin tasolla, koska heidän tavoitteenaan on olla hyvä ihminen ja ottaa huomioon toisen ihmisen tunteet ja motiivit (Crain 1992, 138). Toisaalta taas voidaan lasten ajatella olevan esimoraalitason toisessa vaiheessa, jolloin tärkeimpänä moraalialueena tekijänä voidaan pitää relativistista reilun vaihdon periaatetta (Kääriäinen 1992, 213). Lapselle tärkeää on myös oman edun saavuttaminen sekä ehdoton pyrkimys oikeudenmukaisuuteen eikä vain tarve olla hyvä ihminen muiden silmissä.

5.1.3 Kiusaamistarina

5.1.3.1 Tomin vaatteilla ei väliä

Kolmannessa tarinassa teemana oli toisesta välittäminen ja tarinassa päähenkilöinä olivat lapset. Kallen/Susannan hyvä ystävä on Tomi, joka on reipas ja mukava poika, mutta hänellä on vähän erikoiset ruskeat vaatteet. Eräänä päivän muut koululaiset alkoivat kiusata Tomia tämän vaatteista. Jos Kalle/Susanna puolustaa Tomia, saattaa käydä niin, että muut lapset kiusaavat myös häntä. Kaikki haastateltavat lapset ajattelivat, ettei Tomia saa kiusata. Viisi haastateltavaa oli selkeästi sitä mieltä, ettei Tomin

vaatteiden värillä ole mitään väliä eikä se oikeuta muita kiusaamaan Tomia:

- P3: *No, tietysti se ois aika järkevää, että ni #puhaltaa#, sanois se Kalle niille, että mitä silloin väliä, vaikka on ruskeet vaatteet.*

- P4: *Sanoo, ettei toisten vaatteita saa haukkua rumiks.*

- T1: *Mm #mietteliäästi#. No se varmaan yrittäis niinku sanoo näille, että Tomi saa panna ihan mikkä vaatteet haluaa eikä ni tarvi lällätellä sillee, Tomille tulee paha mieli.*

- T3: *No se voi sanoo niille, että ni ei se haittaa vaikka silloin kuinka ruskeet vaatteet.*

- T4: *No sehän vois sanoa, että ei sillä väliä oo, että minkälaiset vaatteet että. Kyllä sillä voi olla minkälaiset vaatteet tahansa.*

Muutkin haastateltavat olivat sitä mieltä, ettei Tomin vaatteilla ole väliä, mutta he ilmaisivat mielipiteensä vasta, kun sitä erikseen kysyttiin:

- H: *Muistatkos miks ne kiusas sitä?*

P1: *No ko sillä oli erilaiset vaatteet ku muilla.*

H. *Nii-i, onko sillä jotain väliä?*

P1: Ei. Sitä paitsi onhan noillaki erilaiset vaatteet ku muilla.

- H: Nii, ja senhän takia ne kiusas, että ku tällon tämmöset vaatteet. No onkos sillä väliä?

P2: Ei sillä oo mitään väliä.

H: Nii. Aika tyhmästä asiasta ne varmaan tossa kiusaa.

P2: Joo, eihän se oo väliä minkälaiset vaatteet on.

- H: No muistatkos minkä takia ne tuota Tomia kiusas?

T2: Ko sill oli tommoset erilaiset vaatteet ku nuilla muilla.

H: Mm...onkos sillä väliä?

T2: # puistaa päätään#

Lapselle kehittyä mahdollisuus kunnioittaa kaikkia ihmisiä tasavertaisina ns. roolinottokyvyn kehittyessä. Wahlström viittaa Kohlbergiin (1976), jonka mukaan "roolin ottaminen (roletaking) tarkoittaa toisten asenteiden "ottamista" eli tulemista tietoisiksi toisten ajatuksista ja tunteista". Lapselle kehittyä kyky ymmärtää ns. yleistynyttä ihmisyyttä, mikä tarkoittaa ihmisarvon tajuamista. (Wahlström 1992, 160)

Tapauksessa, jossa haastateltava on sitä mieltä, ettei kiusatun lapsen vaatetus anna toisille oikeutta kiusata, voidaan ajatella, että lapsi on omaksunut yleisen ihmisyyden käsitteen. Haastateltava kokee, että jokaisella ihmisellä on arvo sinänsä riippumatta esim. ulkonäöllisistä seikoista.

Välittämisen teema näkyy tämän perustelun osalta siis erityisesti roolinotto-
kyvyn kehittyneisyytenä.

Lisäksi voidaan ajatella, että haastateltava lapsi osasi huomioida tarinan
Tommin tunteita ja ajatella, miltä tuntuisi olla kiusattu. Kohlbergin mukaan
moraalikehityksessä on olennaista, että lapsi oppii vähitellen huomioimaan
toisen ihmisen tunteita sekä tekemään omia moraaliarvioitejaan tämän
perusteella (Wahlström 1992, 159).

Gilliganin mukaan välittämisen teema kiinnittää huomiota väkivallatto-
muuteen. Sen mukaan kukaan ei saa loukkaantua, ei henkisesti eikä
fyysisesti. (Sugarman 1990, 74) Kaikki haastateltavat pitivät kiusaamisen
aihetta, eli erikoisia vaatteita mitättömänä syynä kiusaamiselle. Haasta-
teltavat olivat myös sitä mieltä, ettei missään tilanteessa saa kiusata.
Joissakin tilanteissa kävi ilmi, että leikillinen hännäminen, jos toinen sitä
itsekin haluaa ei ole haastateltavien mielestä kiusaamista. Oikeassa kiusaa-
mistilanteessa kiusattu ei itse halua tulla kiusatuksi, kuten saattaa olla ns.
leikkikiusaamisessa. Kysymystä milloin leikin osapuolet tietävät, että
kyseessä on todellakin molempien (tai kaikkien) haluama leikki eikä oikea
kiusaamistilanne, ei näissä haastatteluissa valitettavasti pohdittu.

5.1.3.2 Tomille paha mieli, jos kiusataan

Yksi syy, miksi Tomia ei haastateltavien mielestä saa kiusata, oli se, että
Tomille tulee paha mieli:

- H: No mitä jos sää olisit tuo Kalle, mitä sää sanoisit?

P1: Että lopettaisivat.

H: Mikäs se ois se perustelu, miks niitten pitäis lopettaa?

P1: No sitte tolle vois tulla ni paha mieli.

H: Tolle Tomille?

P1: Nii.

- T1: Mm #mietteliäästi#. No se varmaan yrittäis niinku sanoo näille, että Tomi saa panna ihan mikkä vaatteet haluaa eikä ni tarvi lällätellä sillee. Tomille tulee paha mieli.

- H: Joo. No mutta jos ne menis kuitenkin kertoon opettajalle, ni mitä luulet että opettaja sanois?

T2: Öö että tuota. Se tulee sanomaan niille, että ei saa kiusata.

H: Mm. Miksi ei saa?

T2: Ku toisille voi tulla paha mieli.

Tämä perustelu vaikutti osittain ulkoa opitulta vastaukselta. Kotona ja koulussa on lapselle saatettu sanoa, ettei toisia saa kiusata, koska nämä pahoittavat siitä mielensä. Haastateltavien todellisia ajatuksia asiasta on kuitenkin lähes mahdotonta arvailla. Ainoa mahdollisuus tässä tapauksessa on olettaa, etteivät haastateltavat olisi asiaa itsenäisesti ottaneet esille, elleivät he myös ajattelisi asiaa kiusatun lapsen kannalta. Voidaan todeta, että haastateltava näin sanoessaan huomioi toisen tunteet ja osasi ajatella, miltä kiusatusta tuntuu.

Piaget'n mukaan noin 7-vuotiaiden lasten ajattelua leimaa egosentrisyys

eli kykenemättömyys asettua toisen ihmisen asemaan (Kuusinen & Kor-kiakangas 1992, 98). Vygotski ja Donaldson ovat kuitenkin kritisoineet Piaget'n ajatusta lapsen ajattelun itsekeskeisyydestä. Vygotskin tutkimustulosten mukaan ei voida väittää, että noin 7-vuotiaat ajattelisivat egosentrisemmin kuin aikuiset (Vygotski 1982, 47-48). Donaldsonin mukaan noin 7-vuotiaiden lasten kyky ottaa huomioon jonkun toisen tunteet tai näkökulma ei ole läheskään niin rajoittunut, kuin Piaget väittää (Donaldson 1983, 34). Donaldsonin mukaan pienikin lapsi kykenee hyvin herkästi vaistamaan toisen ihmisen tilan ja ottamaan sen huomioon, mutta tarvittavien kielellisten kykyjen puuttuminen saattaa antaa virheellisen vaikutelman lapsen egosentrisyydestä (Donaldson 1983, 33).

Myös tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että noin 7-vuotiaat lapset kykenevät asettumaan toisen ihmisen asemaan ja huomioimaan tämän tunteita. Kasvaessaan lapsi pääsee vähitellen irti egosentrisestä ajattelustaan ja hän kykenee ajattelemaan asiaa toisen ihmisen näkökulmasta. Roolinottokykyyn sisältyy kyky tuntea empatiaa ja eläytyä toisen ihmisen tunteisiin.

Piaget'n moraalikehitysteorian mukaan lapsi alkaa siirtyä autonomisen moraalin vaiheeseen vähitellen noin 7-8 -vuotiaana (Aho 1990, 10). Autonomisen moraalin vaiheessa oleva lapsi on kognitiivisesti ja sosiaalisesti niin kehittynyt, että hän kykenee asettumaan toisen ihmisen asemaan.

Voidaan todeta, että haastatteluissa käytetty kiusaamistarina mittaa hyvin moraalista ajattelua välittämisen teeman kannalta tarkasteltuna. Brownin ym. (1989,142) mukaan välittämisen teema kuvastaa ihmisen tunnetason suhtautumista asioihin, altruistista näkökulmaa sekä käytännön elämän ratkaisuja. Välittämisen näkökulmassa keskitytään ihmisten välisiin suhteisiin.

5.1.3.3 Ylivoimalla ei saa kiusata

Yksi lapsi esitti perusteluksi sen, ettei ylivoimalla saa kiusata, koska kiusattu on silloin heikompi osapuoli:

- P2: Ni kyllä määhän ainaki sanoisin, että ei niitten sitä tarvi kiusata. Ettäkö kolme vastaan niinkö yks. Se ois parempi niinkö, että ne kiusais sitä Tomia, ko varmasti sillä ei oo ni niitä värikkäitä vaatteita. Ja sitte, nuilla muilla on värikkäät vaatteet ja sitte, tälläki on --

H: Mm--

P2: -- Tällä Kallella. Määhän ainaki ajattelisin niin, ettäkö kolme oli sitä yhtä vastaan, että määhän sanoisin, että nämä kolme ei sais kiusata tätä Tomia.

H: Että ne ei sais kiusata, ku niitä on niinku enemmän?

P2: Ni.

Tässä tapauksessa voidaan todeta, että varsinaista välittämisen teemaa enemmän korostuu toveriryhmässä muodostuneiden sosiaalisten sääntöjen noudattamisen vaatimus. Tällainen ajattelu on tyypillistä 7-8 -vuotiaalle lapselle, joka Piaget'n moraaliteorian kannalta tarkasteltuna on siirtymässä kohti autonomista moraalialia. Autonomista moraalialia edeltää kuitenkin heteronominen sääntömoraali, joka erityisesti korostaa ehdotonta tasa-arvoa sekä sitä, että toiminta on oikeaa, jos se on sosiaalisesti reilua (Aho 1990, 19; taulukko 1, s. 22).

Tässä tapauksessa haastateltava koki, ettei ole reilua kiusata ryhmän heikkoa osapuolta. Haastateltava ei varsinaisesti vastauksessaan keskittynyt

pohtimaan miltä tarinan Tomista tuntuu, vaan suhtautui lapsiryhmään kokonaisuutena, jossa toimivat tietyt pelisäännöt. Wahlströmin mukaan siirryttäessä vähitellen kohti autonomisen moraalien vaihetta aikuisten ja lasten yksisuuntaisten suhteiden rinnalle nousee lasten toveriryhmässä kehittyvä vertaisten molemminpuolinen arvonta ja yhteistyö (Wahlström 1992, 156-157).

5.1.4 Äidin auttaminen

Neljännessä tarinassa teemana oli toisesta välittäminen ja näkökulmana aikuisen ja lapsen suhde. Tarinan äiti on tehnyt raskaan työviikon ja hänellä on vähän kuumetta. On kuitenkin siivouspäivä ja äiti on siivonnut koko talon yksin. Hän pyytää Kallea/Susannaa siivoamaan oman huoneensa, kuten tavallisesti. Kallen/Susannan paras ystävä on kuitenkin tullut hakemaan häntä ulos leikkimään jotakin mukavaa leikkiä. Haastateltavien oli mietittävä, mitä Kalle/Susanna tilanteessa tekee. Kaikki poikahaastateltavat olivat sitä mieltä, että Kalle siivoaa ensin huoneen ja lähtee vasta sen jälkeen kaverin kanssa leikkimään. Tyttöhaastateltavista kaksi oli sitä mieltä, että Susanna pyytää kaveria auttamaan siivouksessa ja kaksi ajatteli ensimmäisenä vaihtoehtona sitä, että Susanna lähtee ensin kaverin kanssa ulos.

5.1.4.1 Äiti on sairas, siksi on autettava

Lasten mielestä tärkein syy äidin auttamiselle oli se, että äiti oli sairas eikä jaksanut siivota itse kaikkia. Tässä näkyy välittämisen teema erityisen

hyvin. Lapsi on valmis luopumaan mielenkiintoisesta tekemisestä äidin vuoksi:

- P1: *No, jos äiti ois kuumeesa, ni mää haluisin ainaki, että auttaa, ettei äitin sitte tarvis ni siivota sitä.*

- P2: *No jos tuo äiti on sairas, ni sei varmasti jaksa tota huonetta siivota, että tuo Kalle kyllä vois. Jos se siivois, ni se vois sitte mennä, sittekö se on siivonnu ni sen kaverin kaa. Jos tuo äiti ei jaksa ni siivota sitä sen huonetta, ni sitte kyllä mun mielestä ainaki sen pitäis ni vähän auttaa.*

- P4: *Sanoo parhaalle kaverille, että hän ei pysty nyt tulla ulos, hän jää niinkö tänne siivoamaan, ko niinkö äiti on vähän sairas.*

- H: *Ootko sä sitä mieltä, että tuota äitiä pitää auttaa?*

T1: *Joo.*

H: *Miksi?*

T1: *Jos se on kerta väsyny ja sillon kuumetta pikkusen.*

- H: *Miksi sun mielestä äitiä pitää aina auttaa?*

T2: *Ettei sille äitille jää paha mieli.*

H: *Mm.*

T2: Ja koska jos sei jaksaa tehdä kaikkee.

- H: Miks sun mielestä tuota äitiä pitää totella?

T3: No sen takia, ku sillä on kuumetta eikä se varmaan sitte jaksakaan oikeen paljon.

H: Mm.

T3: Joutunu koko talon siivoamaan.

Voidaan todeta, että lapsen kiinnittäessä huomiota äidin olotilaan, hän suhtautuu äitiin empaattisesti ja kykenee huomioimaan tämän tunteita. Tässä voidaan nähdä yhteyksiä kiusaamistarinan vaihtoehtoon, jossa lapsi ajattelee, että kiusatulle tulee paha mieli. Voidaan myös puhua roolinotto-kyvyn näkyemisestä. Wahström viittaa Kohlbergiin (1976), jonka mukaan "roolin ottaminen (roletaking) tarkoittaa toisten asenteiden "ottamista" eli tulemista tietoisiksi toisten ajatuksista ja tunteista" (Wahström 1992, 160). Tässä tapauksessa korostuu erityisesti roolinottokyvyn kannalta piirre tuntee empatiaa toista ihmistä kohtaan.

Piaget'n moraalikehitysteorian mukaanhan lapsi alkaa siirtyä autonomisen moraalin vaiheeseen vähitellen noin 7-8 -vuotiaana (Aho 1990, 10). Autonomisen moraalin vaiheessa oleva lapsi on kognitiivisesti ja sosiaalisesti niin kehittynyt, että hän kykenee asettumaan toisen ihmisen asemaan.

Se, että lapsi on valmis jäämään kotiin auttamaan äitiä, kertoo myös lapsen altruistisesta suhtautumisesta asiaan. Lapsi kokee, ettei oman edun tavoittelu tässä tapauksessa ole merkityksellistä, vaan tärkeämpää on auttaa toista ihmistä. On kuitenkin muistettava, että kyseessä on lapselle auktori-

teettiasemassa oleva henkilö, johon lapsen tunnesiteet ovat voimakkaat. Altruistinen ja empaattinen suhtautuminen tämäntyypiseen henkilöön on helpompaa, kuin täysin vieraaseen ja "merkityksettömään" persoonaan.

Dickstein (1979) on täsmentänyt Kohlbergin ajatusta roolinottokyvyn kehittymisestä. Hänen mukaansa pienen lapsen on aluksi helpompaa asettua tuttujen ihmisten asemaan ja ymmärtää heidän tunteitaan. Yleistyneen ihmisyyden käsite kehittyy vähitellen tätä kautta lapsen ajattelun laadullisen kehittymisen myötä. (Wahlström 1992, 160) Siksi voidaankin todeta, että haastateltavien empaattinen suhtautuminen tarinan äitiin oli hyvin todennäköistä, koska kyseessä olivat jo 7-9 -vuotiaat haastateltavat eivätkä esim. alle kouluikäiset.

5.1.4.2 Seuraa rangaistus, ellei auta

Toinen syy, miksi lapset olivat valmiita auttamaan äitiä, oli rangaistuksen välttäminen. Osa haastateltavista oli sitä mieltä, että jos äitiä ei tottele, siitä seuraa rangaistus. Rangaistuksena oli se, ettei Kalle/Susanna pääsisi ollenkaan kaverin kanssa leikkimään:

- H: Minkäs takia se Kalle sitte niin tekee, että se siivoo eikä lähekkään sen kaverin kaa heti?

P3: No, että äiti ei suuttuis sille, ja jos äiti suuttuis sille, ni sittehän sei välttämättä pääsis ollenkaan.

- H: Miksi se niin tekee, eikä lähe heti sen kaverin kans?

P4: No jos kerta sen äiti sanoo.

H: Mitäs sitte, jos ei se tottelekkaan tai teekkään niinkö se äiti sanoo?

P4: Sitte se pistää sen ehkä kotiarestiin, jos ei se tee mitään.

- T3: No se varmaan lähtee sitten sinne sen kaverin kanssa kuitenkin.

H: Niinkö?

T3: Nii, mutta jos se äiti on kuitenkin sille vihanen, ni sittenkö se tulee sieltä, ni sit se ainaki voi olla arestissa.

Kun haastateltava ottaa puheessaan esille rangaistuksen mahdollisuuden, ei hänen päällimmäisenä intressinään ole tarinan äidin auttaminen sen vuoksi, että äiti on sairas. Motiivina toimii rangaistuksen välttäminen ja ajattelua ohjaa sääntöjen ulkokohtainen noudattaminen.

Kun haastateltava näkee rangaistuksen välttämisen tärkeimmäksi syyksi totella äitiä, Kohlbergin moraalikehitysteorian kannalta tarkasteltuna voidaan sanoa hänen ajattelevan asiaa esimoraalitason toiselle vaiheelle tyypillisellä tavalla. Esimoraalitason toisessa vaiheessa olevat lapset ajattelevat rangaistuksen olevan riski, jota tulee välttää (Crain 1992, 137). Esimoraalitasolla käyttäytymisen säätely on ulkonaista ja motiivina ovat rangaistuksen pelko ja palkkioiden toive (Wahlström 1992, 160).

Voidaan siis ajatella, että tässä tapauksessa tärkeintä on se, mitä tarinan lapselle tapahtuu. Haastateltavan voidaan sanoa ajattelevan asiaa egoistisesti ja pyrkivän omaa itseä puolustavaan ratkaisuun sen sijaan, että hän ajattelisi altruistisesti äidin auttamisen olevan tärkeää, koska äiti on sairas.

Crainin mukaan lapsi näkee omat yksilölliset tarpeensa tärkeämpänä kuin yhteisön tarpeet (Crain 1992, 137). Tässä perustelussa välittämisen teema ei siis juurikaan näy.

Haastateltavien esille ottamat rangaistustavat ovat hyvin tyypillisiä Piaget'n teoriaan viitaten heteronomisen sääntömoraalin vaiheessa oleville lapsille. Heteronomisen sääntömoraalin vaiheessa oleva lapsi pitää sopivana rangaistuksena oikeuksien kieltämistä (taulukko 1, s. 22). Tässä tapauksessa juuri aresti, eli se, ettei lapsi saa lähteä kotoaan kavereidensa kanssa, on oikeuksien kieltämistä. Rangaistus ei vielä tässä vaiheessa liity itse "rikokseen", kuten autonomisen moraalin vaiheessa oleva lapsi ajattelisi. Autonomisen moraalin vaiheessa oleva lapsi ajattelisi sopivaksi rangaistukseksi kasvattavaa rangaistusta, joka liittyisi tekoon, esim. korvausta (ks. taulukko 1, s. 22).

Piaget'n mukaan alle 8-vuotiaat kannattavat ankaria rangaistuksia. Jopa fyysistä rangaistusta, joka ei liity itse tekoon, pidetään hyvänä kasvatusekseenä (Aho 1990, 14-16). Voidaan kuitenkin todeta Piaget'n eläneen eri aikakaudella kuin me ja sen aikaisten rangaistustapojen olleen yleisesti fyysisempiä ja ankarampia kuin nykyään. Nykyajan lapsi tuskin kannattaa lyömistä, ellei hän ole sellaista rangaistusta itse joskus saanut.

5.2 Miten moraaliset käsitykset ovat sisäistyneet lasten ajattelussa?

Tässä kappaleessa tarkoituksena on löytää vastauksia tutkimusta ohjaavaan toiseen alaongelmaan eli siihen, miten moraaliset käsitykset ovat sisäistyneet lasten ajattelussa. Fenomenografinen tutkimus keskittyy tutkimaan ihmisten käsitysten sisällöllisiä eroja (Ahonen 1994, 114). Niinpä tässä tutkimuksessa on syytä perehtyä lasten moraalisten käsitysten eroavaisuuksiin.

siin sekä siihen, mitä haastateltavien erilaiset perustelut kertovat heidän moraaliajattelunsa sisäistyneisyydestä. Lasten moraalisten käsitysten sisäistyneisyys näkyy heidän persoonallisessa tavassaan pohtia moraaliongelmia.

Tässä kappaleessa keskitytään erityisesti mielipiteisiin ja käsityksiin, jotka jollakin tavalla poikkeavat muusta haastatteluaineistosta. Lisäksi keskitytään tarkastelemaan Piaget'n kynänlainamistarinan ja Kohlbergin luistintarinan kohdalla velvollisuuksien ja oikeuksien problematiikkaa. Näissä kahdessa tarinassa juuri velvollisuuksien ja oikeuksien kysymys nousee merkittäväksi, kun asiaa tarkastellaan lasten moraaliajattelun sisäistyneisyyden kannalta.

5.2.1 Piaget'n kynänlainamistarina

5.2.1.1 Oikeudenmukaisuuden ylikorostunut vaatimus

Piaget'n kynänlainamistarinassa tilannetta eteenpäin kehiteltäessä haastateltavat miettivät, mitä sitten tapahtuu, jos Jussi/Jenni ei lainaa kynää. He huomasivat, että Jussilla/Jennillä on paha mieli asiasta ja odottivat, että Kalle/Susanna pyytää anteeksi omaa käytöstään. Haastateltava P4 näki tilanteen hyvin epäoikeudenmukaisena ja oli valmis jopa siihen, että Jussi/Jenni voisi valehdella välttyäkseen lainaamasta kynää:

- P4: Että Jussi niinkö valehtelis sillä lailla, että mulla jäi niinkö kynät kotia, että se niinkö sillä tavalla valehtelis.

H: Nii, ettei sen tarvis lainata?

P4: Joo.

Autonomisen moraalien vaiheeseen siirryttäessä lapsi määrittää teon pahuuden suhteessa sen aiheuttamaan vahinkoon tai esimerkiksi sopimuksen rikkomiseen (Aho 1990, 14-15). Tässä tapauksessa voidaan ajatella, että haastateltava näkee teon erityisen tuomittavana, koska on valmis jopa valehtelemaan päätyäkseen mielestään oikeudenmukaiseen ratkaisuun tilanteessa.

Haastateltava kokee tarinan lapseen kohdistuvan vääryyden niin suurena, että on valmis puolustamaan tämän oikeuksia kaikin mahdollisin tavoin ajattelematta seurauksia. Tässä voidaan ajatella lapsen oikeudenmukaisuuden vaatimuksen sisäistyneen voimakkaasti lapsen moraaliseen ajatteluun ja jopa ylikorostuneen siinä. Piaget'n ja Inhelder'in mukaan 7-8 -vuotiaan lapsen ajattelussa oikeudenmukaisuus saa keskeisen normin piirteitä (Piaget & Inhelder 1977, 123).

5.2.1.2 Onko velvollisuutta lainata?

Piaget'n kynänlainaamistarinan kohdalla kolme haastateltavaa pohti, onko Jussilla/Jennillä velvollisuutta lainata Kallelle/Susannalle kynää. Haastateltava T2 oli selkeästi sitä mieltä, ettei velvollisuutta ole. Hän päätyi kuitenkin siihen tulokseen, että Jussi/Jenni lainaa kynän:

- H: No, mitä ajattelet, ajatteleeko tää Jenni nyt yhtään sitä asiaa, ku tää Susanna ei sille lainannu?

T2: Mm #myöntää#.

H: No, mitenkä?

T2: No sillä lailla, että tarviiko sen antaa sille Susannalle sitä kynää.

H: No tarviiko vai ei sun mielestä?

T2: No ei.

H: No miksi ei?

T2: No, ko sei lainannu sille toiselle kynää.

H: Mutta kuitenkin sää aluks sanoit että se lainaa. Sanoitko?

T2: Mm #myöntää#

H: Miksi sää siihen tulokseen tulit, että se lainaa kuitenkin?

T2: En mä tiiä.

H: Mietippä, jos ite oisit samassa tilanteessa, mitä sun mielessä pyöris?

T2: Että mä antaisin kynän lainaan.

H: Miksi?

T2: Että se vois tehdä kaikki koulutehtävät.

H: Sää kuitenkin antaisit.

T2: Mm #myöntää#.

Haastateltava oli haastattelutilanteessa hieman jännittynyt ja odotti selvästi haastattelijalta vastaustensa hyväksyntää tai hylkäämistä. Hän mietti asiaa kuitenkin tietyllä tavalla syvällisesti, koska päätyi pohtimaan, tarvitseeko tarinan Jussin/Jennin lainata kynää. Hän tuli siihen tulokseen,

ettei lainaamisen velvollisuutta ollut. Toisaalta haastateltava T2 oli kuitenkin valmis lainaamaan, ja perusteluna lainaamiselle oli se, että tarinan Kalle/Susanna saisi koulutehtävänsä tehtyä.

Haastateltava T2 koki asian niin, että tarinan Jussi/Jenni voi antaa samalla mitalla takaisin, jos vain haluaa. Tällainen ajattelu on tyypillistä Piaget'n teorian kannalta tarkasteltuna heteronomisen sääntömoraalin vaiheessa olevalle lapselle (Aho 1990, 13). Kohlbergin teoriaan viitaten haastateltavan ajatukset ovat tyypillisiä moraalikehityksen esimoraalitason toisessa vaiheessa olevalle lapselle, joka pitää reilun vaihdon periaatetta tärkeänä (Kääriäinen ym. 1992, 213).

On kuitenkin syytä korostaa, että haastateltava oli alusta lähtien kynän lainaamisen kannalla, vaikka pohtikin, onko siihen velvollisuutta. Hänen perustelunsa lainaamiselle oli se, että tarinan Kalle/Susanna saisi koulutehtävänsä tehtyä. Voidaan ajatella, että lainaamiseen päätyminen on tässäkin tapauksessa tyypillinen ratkaisu lapselle, joka on siirtymässä Piaget'n teorian kannalta tarkasteltuna autonomisen moraalin vaiheeseen ja periaate "samalla mitalla takaisin" on muuttumassa "kultaisen säännön" periaatteeksi (Aho 1990, 13).

5.2.1.3 Kiltteyden vaatimus

Haastateltavat P2 ja T1 pohtivat myös tarvitseeko Jussin/Jennin lainata kynää. He päätyivät ratkaisuun, jossa kynä lainataan ja perustelivat asiaa sillä, että Jussi/Jenni on kiltimpi kuin Kalle/Susanna.

- P2: Että ni, lainaisko se sille sitä kynää, koska sei lainannu silloin sille kynää.

H: Nii, sää ajattelet että se varmaan mieltii nyt sitä?

P2: Mm #myöntää#

H: Aika vaikee juttu. No mitäs luulet, että minkälaiseen ratkaisuun tuo Jussi tuossa nyt päätyy?

P2: Noo, mä ainaki luulisin, että se varmasti antaa, jos se on kiltempi kö se Kalle.

- H: Tässä kuvassa nyt onki sitte niin päin, että tältä Susannalta on nyt unohtunu kynä kotiin ja se pyytää nyt tältä Jenniltä lainaks kynää. Pitäskö sun mielestä tämän Jennin nyt lainata tälle Susannalle kynää?

T1: Mm. Pitäis.

H: Miks?

T1: Jos se ois niin kiltti.

H: Mm, sää oot sitä mieltä, että se ois niin kiltti?

T1: Mm #myöntää#.

H: Vaikka sille itelle ei lainattukkaa?

T1: Nii.

Voidaan kuitenkin pohtia, ajattelevatko P2 ja T1 asian niin, että Jussilla/Jennillä on velvollisuus lainata, koska lapsi haluaa vastata pahaan hyvällä ja olla toiselle ystävällinen ilman mitään pakottavaa oman edun tavoittelua. Kohlbergin teorian kannalta tarkasteltuna tällainen kiltteyden vaatimus on erityisen tyypillistä sovinnaismoraalitasolla oleville lapsille.

Sovinnaismoraalitasolla olevat lapset pyrkivät käyttäytymään hyvin. He uskovat, että ihmisen tulee elää yhteisön toiveiden mukaan ja olla hyvä muiden silmissä (Crain 1992, 138). Kohlbergin mukaan lapset siirtyvät sovinnaismoraalitasolle kuitenkin vasta noin 10-vuotiaina (Crain 1992, 137). P2:n ja T1:n esille tuomat perustelut ilmentävät erityisesti sitä, ettei moraalisia perusteluja voida yksioikoisesti naulata jollekin tietylle moraalitasolle. Erilaiset tilanteet tuovat esille eritasoisia moraalisia pohdintoja eivätkä ne välttämättä ole voimakkaasti sidoksissa pohtijan ikään.

Toisaalta taas haastateltavan perustelu "kun se on niin kiltti" vaikuttaa osin ulkoa opitulta vastaukselta. Haastateltavat ehkä ajattelevat, että haastattelija odottaa heidän vastaavan ko. tavalla. Haastattelutilanteessa ei kuitenkaan tässä vaiheessa kysytty perusteluja, esim. "miksi se on niin kiltti", jonka avulla oltaisiin voitu saada enemmän selville haastateltavien moraalisen ajattelun sisäistyneisyyttä. P2:n ja T1:n voidaan kuitenkin todeta sisäistäneen omaan moraaliajatteluunsa käsityksen kiltteyden arvosta sinänsä.

5.2.2 Kohlbergin luistintarina

5.2.2.1 Onko isällä oikeutta pyytää rahoja?

Kohlbergin tarinassa haastateltavat pohtivat myös kysymystä, onko isällä oikeutta pyytää Kallelta/Susannalta rahoja. Kaksi haastateltavaa oli sitä mieltä, että isällä on oikeus ottaa lapsen rahat. Perusteluna oli vastavuoroisuus: koska isä on antanut lapselle viikkorahaa, täytyy lapsen myös antaa rahojaan isälle:

- H: No mitä mieltä oot tästä Kallen isästä, onkos se nyt reilu tässä, ku se tuolta Kallelta nuiita rahoja pyytää?

P1: Öööö on #vähän mieltivästi#.

H: Miksi sun mielestä se on reilua?

P1: No. No jos sen se isi on sille antanu niistä rahoista, ni sitte se on niin, että sen Kallen pitäs antaa sitte sille.

- H: Onko sun mielestä tuolla isällä nyt yleensä oikeutta pyytää tuolta Kallelta niitä rahoja?

P3: No. Vähän son oikeestaan niin ja näin. Mutta kyllä musta vähän tuntuu, et sillon vähän oikeutta pyytää siltä rahoja.

H: Miksi?

P3: No ko.. Jos se saa kerta niiltä viikkorahaa niin, kai se sitte, jos se isä kerta antaa sille, niin kai Kallen sitte pitäs antaa sille isällekki.

Syynä tähän ratkaisuun voidaan pitää sitä, että lapsi joko kokee auktoriteetin vallan niin suureksi, että sen tahtoon on mukauduttava tai sitten hän haluaa ajatella jokaista osapuolta ja taata heille oikeudenmukaisen kohtelun. Tässä tapauksessa voidaan päätellä, että lapset kykenivät pohtimaan tilannetta myös toisen ihmisen näkökulmasta sekä korostivat erityisesti vastavuoroisuuden periaatetta. Piaget'n teorian kannalta tarkasteltuna vastavuoroisuus on ihanteena autonomisen moraalin vaiheessa olevilla lapsilla (ks. taulukko 1, s. 22). Lapsi kykenee ajattelemaan asiaa sekä tarinan isän että lapsen näkökulmasta, mikä myös on tyypillistä autonomisen moraalin vaiheessa olevalle lapselle (Aho 1990, 10).

Pohtiessaan sitä, onko isällä oikeutta pyytää rahoja lapselta liikutaan velvollisuuden ja oikeuden käsitteiden tasolla. Kaksi haastateltavaa siis koki, että isällä on oikeus pyytää lapselta rahoja ja lapsella on siten velvollisuus antaa rahoja isälle, koska lapsi on alunperin saanut rahat isältä. Autonomisen moraalin vaiheessa oleva lapsi kokee moraalin sääntöjen järjestelmänä, joka asettaa kaikille samanlaiset oikeudet ja velvollisuudet (Wahlström 1992, 156-157).

Lapset, jotka päätyivät tähän vaihtoehtoon, kokivat siis, ettei oman edun tavoittelu ole enää moraalisen toiminnan tärkein peruste, vaan ehdoton tasa-arvo, vastavuoroisuus ja oikeudenmukaisuus kaikkia kohtaan ovat nousseet keskeisiksi moraaliksiksi periaatteiksi.

Kuusi haastateltavaa oli sitä mieltä, että isällä ei ole oikeutta pyytää lapsen rahoja, koska rahat ovat jo lapsen omat ja tälle on luvattu uudet luistimet rahoilla:

-H: Tekeekö tuo isä tuossa oikeen ko se kysyy Kallelta niitä rahoja?

P2: Ei kyllä tee, jos se, nytkö se on eka saanu nuo rahat ja sitte isä ottaa pois.

- H: Mites se Kalle selittä sen asian sitte, et jos se isä tahtoski ne kaikki rahat, ni mitä se selittä isälle?

P4: Että niinkö se isä oli niinkö luvannu, että se oli saanu ostaa niillä vaikka kaikilla rahoilla ne uuet luistimet. Ni sitte isä tuliki pyytämään, että niinkö antaisitko mulle puolet.

H: Mm.

P4: Sitte Kallelle jäis vähemmän ja isälle enemmän, jos niinkö isä ottais kaikki. Sitte Kallelle ei jäis mitään.

H: Voisko se sanoo ihan tuolle isälle, että sei nyt oikeen siinä tee?

P4: Kyllä.

- H: Onko sun mielestä tuolla isällä oikeutta pyytää siltä Susannalta niitä kaikkia rahoja?

T1: No ei mun mielestä kaikkia. Jos ne on kerta sen rahat ja se on auttanu hirveesti.

- H: Onko sun mielestä tuolla isällä oikeutta pyytää tuolta Susannalta niitä rahoja?

T2: # puistaa päätään#.

(Piaget & Inhelder 1977, 123) viitaten tyypillisiä 7-8 -vuotiaan moraaliajattelulle.

Voidaan todeta, että kysymys rahojen lainaamisen velvollisuudesta on olennainen pohdittaessa haastateltavien moraalisen ajattelun sisäistyneisyyttä. Lapsen ollessa sitä mieltä, että tarinan Kallen/Susannan on lainattava rahoja, haastateltava ajattelee asiaa myös isän näkökulmasta ja mukautuu auktoriteetin vaatimukseen, perustellen asian kuitenkin hyvin loogisesti.

Ajatellessaan, ettei tarinan Kallella/Susannalla ole velvollisuutta lainata, haastateltava pitää tarinan lapsen oikeuksien puolustamista tärkeimpänä. On hyvin vaikea miettiä, kumpi ratkaisu asiassa edustaa voimakkaampaa moraaliajattelun sisäistyneisyyttä. On siis muistettava, ettei moraalin sisäistyneisyys näy itse vastauksessa, vaan siinä, miten loogisesti ja järkevästi haastateltava vastauksensa perustelee. Molemmat perustelut vaikuttavat tietystä mielessä oikeutetuilta.

5.2.3 Kiusaamistarina

5.2.3.1 Välittäminen korostuu

Kiusaamistarinassa pohdittiin siis, mitä tarinan päähenkilö Kalle/Susanna tekee, kun hänen hyvää ystäväänsä Tomia kiusataan. Kertomuksen teemana oli siis toisesta välittäminen. Kaikki haastatellut lapset olivat sitä mieltä, että Kalle/Susanna pysyy Tomin puolelle, vaikka häntä itseä saatettaisiinkin siitä kiusata. Osa lapsista ilmaisi välittämisensä muita selkeämmin:

- *H: Luuletko, että se pysyy Tomin kaverina kumminki, vaikka sitä itteä siitä kiusattais?*

T3: Kyllä se varmaanki.

H: Nii--

T3: -- Muutenhan tolle tulee paha mieli, ellei sillä oo kaveria.

- *H: Kumman puolelle sää menisit, jos sää olisit niinku tässä? Näitten kiusaajien vai ton Tomin?*

T4: #osoittaa Tomia#

H: Tomin puolelle mm. Osaatko sanoa miksi?

T4: No, mä äinaski tykkään lohduttaa kavereita.

Haastateltavat kokivat, että on oikein asettua kiusatun puolelle ja puolustaa tätä, vaikka puolustaja itse saattaa siten joutua kiusatuksi. Välittämisen teema näkyy juuri näissä kahdessa tapauksessa erityisen selkeästi. Voidaan ajatella, että lapsen ajattelussa korostuu altruistinen näkökulma, koska hän on periaatteessa valmis uhraamaan itsensä ystävänsä vuoksi.

Kyseessä oleva tarina operoi sosiaalisten tunteiden käsitteiden parissa. Kohlbergin mukaan vasta sovinnaismoraalitasolla eli moraalikehityksen kolmannessa vaiheessa oleva lapsi arvostaa sellaisia sosiaalisia tunteita kuten rakkaus, empaattisuus ja toisista ihmisistä huolehtiminen (Crain 1992, 138). Kohlbergin mukaan sovinnaismoraalitasolle siirrytään vasta noin 10-vuotiaana (Crain 1992, 138). Tässä tapauksessa voidaan kuitenkin todeta, että jo noin 7-vuotias lapsi arvostaa sosiaalisia tunteita ja kokee ne

jopa hyvin voimakkaina. Jokainen haastateltava oli valmis puolustamaan ystäväänsä.

Välittämisen teeman ympärillä operoivat tarinat nostavat lapsissa esille tunteita, jotka esim. Kohlbergin moraalikehitysteoriaan viitaten ovat tyypillisiä vasta vanhemmille lapsille. Erilaisten moraalitarinoiden avulla tulee esille lapsen moraalisen ajattelun joustavuus ja muuttuvuus. Sama lapsi saattaa vastata eri tarinoihin eri moraalinkehitystasolle tyypillisellä tavalla.

5.2.4 Äidin auttaminen

5.2.4.1 Vanhemmat huolehtivat lapsistaan

Äidin auttamistarinassa pohdittiin, mitä Kalle/Susanna tekee, kun äiti pyytää häntä auttamaan siivouksessa vaikka paras ystävä on tullut hake-
maan lasta leikkimään. Yksi haastateltavista oli vankasti sitä mieltä, että vanhempia on toteltava, koska vanhemmat huolehtivat lapsistaan pitämällä heille hyvää kuria:

- H: Pelkääkö se tätä äitiä, sikskö se niin tekee? Vai haluaako se auttaa sitä vai....Miks se tekee niinku se äiti sanoo?

T4: No sen takia, että mun mielestä aikuiset päättää tuossa asiassa. Sitäpaitsi se äiti yrittää vaan pitää hyvää kuria sille.

H: Onkse sun mielestä tärkeitä?

T4: #nyökkää#

H: Joo. miksi?

T4: Sen takii, että jos se ei siivois huonetta, ni jos sielon autot, ni sehän voi kompastua siihen ja kaatua.

H: Mm.

T4: Selkä voi mennä poikki tai sellaista.

H: Yleensäkki, ni miks sust on tärkeetä, että aikuiset pitää kuria?

T4: No sen takia, ku ne yrittää pitää hyvää huolta lapsilleen.

Haastateltava T4 oli hyvin selkeästi sitä mieltä, että aikuiset päättävät asioista, jotta lasten olisi hyvä olla. Hän oli sisäistänyt hyvin auktoriteetilta tulleet ohjeet. Voidaan olettaa, että lapsen vanhemmat ovat selittäneet ja perustelleet sääntöjen ja ohjeiden tarpeellisuutta.

Moraalitasoltaan T4:n voidaan sanoa olevan heteronomisen sääntömoraaalin vaiheessa. Hän luottaa vielä ehdottomasti auktoriteetin sanaan eikä pyri itse luomaan omia moraalisääntöjään. Hän ei ole moraalikehityksessään vielä sellaisessa hämmennyksen ja epätasapainon tilassa, joka aiheuttaisi siirtymisen kohti autonomista moraalia.

5.3 Millaiset moraaliin liittyvät käsitteet nousevat tulkinnassa keskeisesti esille?

Tämän tutkimuksen kolmannessa alaongelmassa keskitytään siihen, millaiset moraaliin liittyvät käsitteet nousevat haastatteluaineistoa tulkittaessa keskeiseen asemaan. Fenomenografisessa tutkimuksessa keskitytään erityisesti sisällöllisesti erilaisten käsitysten tutkimiseen. Näiden käsitysten tutkimisen kannalta on olennaista keskittyä myös niihin käsitteisiin, jotka arkikäsitteiksiä tulkittaessa tulevat esille.

Haastatteluaineistosta nousevat erilaiset käsitykset luokitellaan niiden merkitysten perusteella. Fenomenografiassa käsitysten erilaisuus on tuotava esille ja koottava tulkittu aineisto ylemmän tason merkitysluokiksi eli kategorioiksi. (Ahonen 1994, 115) Haastatteluaineistosta nousseiden käsitteiden luokittelu tuo tässä tutkimuksessa esille kolme teoreettista yläkäsitettä, jotka näin ollen toimivat tämän tutkimuksen merkitysluokkina.

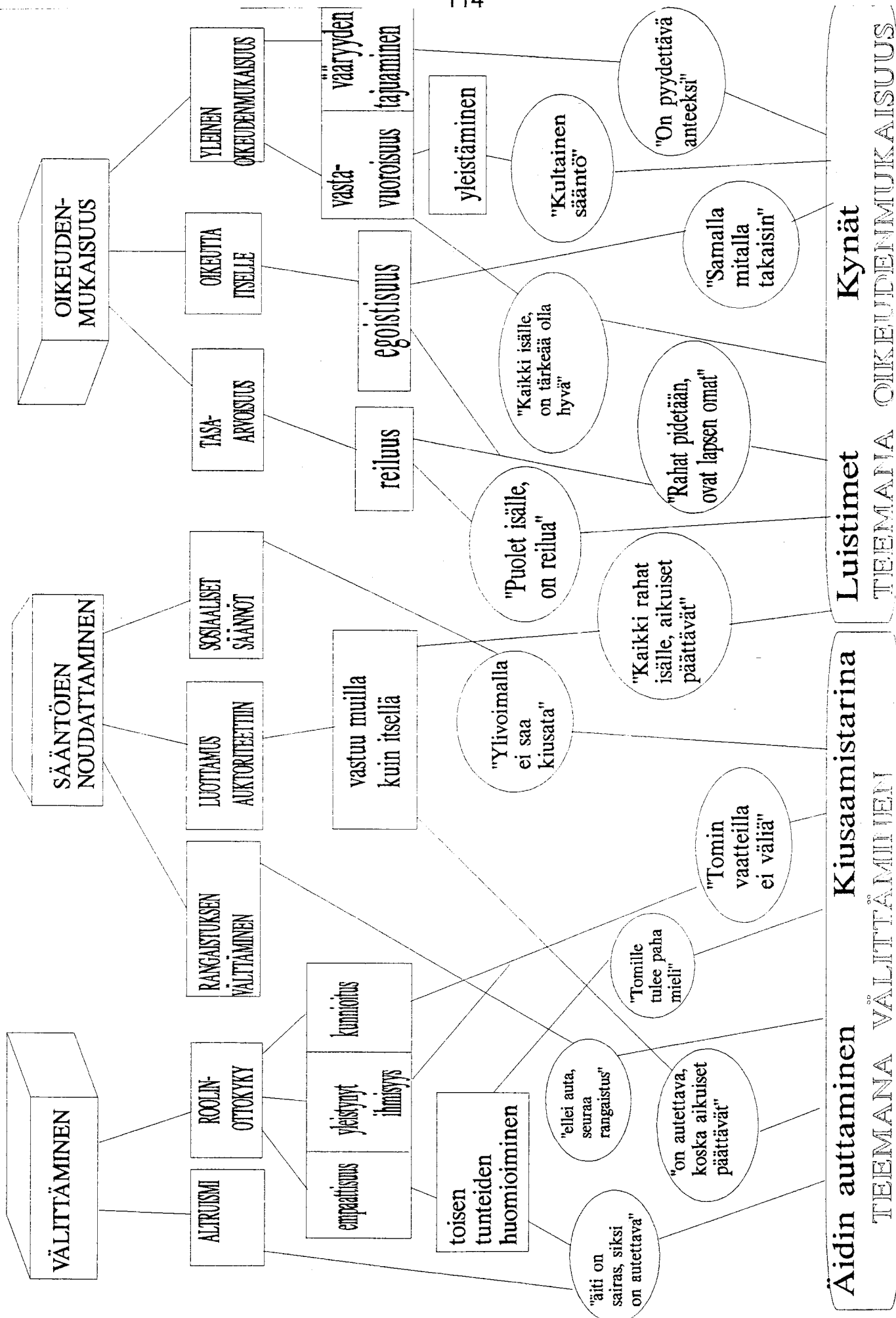
Tässä tutkimuksessa tulkintaa lasten moraalista käsityksistä kohti abstrakteja yläkäsitteitä kuvataan käsitekartan avulla. Kartan alaosassa ovat esillä haastatteluissa käytetyt moraalitarinat luokiteltuna teemoittain. Seuraavalla tasolla ympyröissä ovat haastateltavien itsensä esittämät erilaiset perustelut kuhunkin moraalitarinaan. Laatikoissa olevat käsitteet ovat tulkintaa lasten kommentaista. Tulkinnan avulla on vähitellen päädytty kolmeen yläkäsitteeseen. Näitä ovat jo moraalitarinoissa teemoina olleet *välittäminen* ja *oikeudenmukaisuus* sekä *uutena ylätasoinen käsitteenä sääntöjen noudattaminen*.

Piaget'n mukaan moraalit on sääntöjen järjestelmä ja moraalisuus tarkoittaa yksilön suhtautumista näihin sääntöihin. Sääntöjen kunnioitus ohjaa yksilön sosiaalista vuorovaikutusta. (Aho 1990, 5) Piaget'n teoria

korostaa, että keskeistä moraalissa on yksilön kunnioitus yhteisön sääntöjä kohtaan ja hänen oikeudentajunsa (Wahlström 1992, 156).

Kohlbergin mukaan moraalikehityksen ydin on oikeudenmukaisuuden käsitteen jatkuva, yhä tasapainoisempi ja syvempi tajuaminen. Moraalikehityksessä ja -kasvatuksessa olennaista Kohlbergin mukaan on se, miten lapsi oppii ajattelemaan miltä toisesta tuntuu. (Wahlström 1992, 159)

Voidaan siis todeta, että tässä tutkimuksessa esille nousseet yläkäsitteet eli *oikeudenmukaisuus*, *sääntöjen noudattaminen* sekä *välittäminen* ovat myös Piaget'n ja Kohlbergin teorioiden kannalta tarkasteltuna olennaisia käsitteitä lasten moraalijattelua määriteltäessä.



Välittämisen teema kuvastaa tunnetasoa, altruistista näkökulmaa sekä käytännön elämän ratkaisuja. Välittämisen näkökulmassa keskitytään ihmisten välisiin suhteisiin. Siinä ihannoidaan toisen huomioimista ja vastakäiun antamista ihmisten välisessä suhteessa. (Brown ym. 1989, 142)

Tässä tutkimuksessa nousivat välittämisen teemaan luokiteltujen kertomusten avulla esille altruismin sekä roolinottokyvyn käsitteet, jotka voidaan nähdä välittämisen alakäsitteinä. Wahlström viittaa Kohlbergiin (1976), jonka mukaan "roolin ottaminen (roletaking) tarkoittaa toisten asenteiden "ottamista" eli tulemista tietoisiksi toisten ajatuksista ja tunteista". Kohlbergin teorian mukaan juuri roolinottokyky on perustekijä moraalien kehittymiselle (Wahlström 1992, 160).

Vaikka äidin auttamis- ja kiusaamistarinaissa teemana olikin välittäminen, nosti se esille myös muita moraaliajatteluun liittyviä käsitteitä. Haastateltava T4 oli valmis auttamaan äitiä, koska aikuiset päättävät kaikista asioista. Tällainen perustelu ei kuulu niinkään välittämisen teeman piiriin, vaan voidaan sanoa, että haastateltava piti auktoriteetin tottelemista ja *sääntöjen noudattamista* tärkeimpänä moraalivalintoja ohjaavana tekijänä. Tällainen ajattelu on tyypillistä heteronomisessa moraalikehitysvaiheessa olevalle lapselle. Heteronomisen moraalin vaiheessa oleva lapsi arvostaa aikuisten käskyjen noudattamista hyveenä eikä hän kysy sääntöjen tai käskyjen oikeutusta (Wahlström 1992, 157).

Lisäksi äidin auttamistarinaissa osa haastateltavista oli sitä mieltä, että jos äitiä ei auteta, siitä seuraa rangaistus. Tässä perustelussa korostuu erityisesti rangaistuksen välttäminen. Sitä kautta pidetään myös *sääntöjen noudattamista* tärkeänä eivätkä haastateltavien perustelut näin ollen operoi välittämisen käsitteen piirissä.

Oikeudenmukaisuusnäkökohta kiinnittää huomiota esim. eriarvoisuuden ja sarron ongelmiin pitäessään yllä ihannetta molemminpuolisesta ja tasaver-
taisesta kunnioituksesta kahden henkilön välillä. (Brown ym. 1989, 142)

Yhdessä tapauksessa oikeudenmukaisuustarinoidenkin kohdalla koros-
tuu enemmän *sääntöjen noudattamisen* tärkeys, kuin varsinainen oikeu-
denmukaisuuden tavoittelu. Kohlbergin tarinassa haastateltava T4 oli
valmis antamaan kaikki rahansa isälle, koska aikuiset päättävät kaikista
asioista. Haastateltava luottaa auktoriteettiin täysin eikä vielä näe vaihtoeh-
tona sitä, että voisi itse ottaa vastuuta omista moraalivalinnoistaan. Hete-
ronomisen moraalin vaiheessa oleva lapsi arvostaa aikuisten käskyjen
noudattamista hyveenä eikä hän kysy sääntöjen tai käskyjen oikeutusta
(Wahlström 1992, 157).

6 POHDINTA

6.1 Tärkeimmät tutkimustulokset

Lapsen moraaliajattelun joustavuus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli siis ymmärtää lasten moraalista ajattelua. Yhtenä tärkeimmistä tutkimustuloksista voidaan pitää sitä, että 7-9 -vuotiaiden lasten moraaliajattelu kykenee liikkumaan useilla eri ulottuvuuksilla riippuen tarkastelun kohteena olevasta asiasta. Aho (1990, 13) viittaa Piaget'hen ja Kohlbergiin, joiden mukaan lapsi alkaa vasta noin 10-vuotiaana noudattaa esim. vastavuoroisuudessaan kultaisen säännön periaatetta. Tämä haastatteluaineisto antoi kuitenkin ymmärtää, että jo 7-9 -vuotiaatkin lapset kykenevät tämänkaltaiseen ajatteluun.

Haastateltavien tuomat perustelut ilmentävät erityisesti sitä, ettei moraalisia perusteluja voida yksioikaisesti naulata jollekin tietylle moraalikehitystasolle. Erilaiset tilanteet tuovat esille eritasoisia moraalisia pohdintoja, eivätkä ne välttämättä ole voimakkaasti sidoksissa pohtijan ikään. Esimerkiksi välittämisen teeman ympärillä operoivat tarinat toivat haastateltavissa esille tunteita, jotka Kohlbergin moraalikehitysteoriaan viitaten ovat tyypillisiä vasta vanhemmille lapsille.

Kohlbergin mukaan vasta sovinnaismoraalitasolla eli moraalikehityksen kolmannessa vaiheessa oleva lapsi arvostaa sellaisia sosiaalisia tunteita kuten rakkaus, empaattisuus ja toisista ihmisistä huolehtiminen. Sovinnaismoraalitasolle siirrytään vasta noin 10-vuotiaana. (Crain 1992, 138) Tämän tutkimuksen valossa voidaan kuitenkin todeta, että jo noin 7-vuotias lapsi

arvostaa sosiaalisia tunteita ja kokee ne jopa hyvin voimakkaina. Esimerkiksi moraalikertomuksessa, jossa tarinan päähenkilön toveria kiusattiin, jokainen haastateltava oli valmis puolustamaan ystäväänsä.

Erilaisten moraalitarinoiden avulla nousi esille myös yksittäisen lapsen moraalisen ajattelun joustavuus ja muuttuvuus. Sama lapsi saattoi vastata eri tarinoihin eri moraalinkehitystasolle tyypillisellä tavalla. On kuitenkin muistettava, että lapsen moraalikehitys on vähittäinen prosessi.

Aho viittaa Piaget'hen, jonka mukaan siirtyminen heteronomisesta autonomiseen kehitysvaiheeseen ei ole selväpiirteistä, vaan lapsi saattaa samanaikaisesti olla kummassakin kehitysvaiheessa. Siirtyminen koostuu useista eri ulottuvuuksista, joilla kaikilla kehitys tapahtuu heteronomisesta autonomiseen moraaliin useiden välivaiheiden kautta. (Aho 1990, 11)

Tämän tutkimuksen varsinaisena tarkoituksena ei kuitenkaan ollut haastateltavien luokittaminen tietyille moraalikehitystasoille. Piaget'n ja Kohlbergin moraalikehitysteoriat olivat kuitenkin tärkeänä tukena pohdittaessa lapsen moraalista ajattelua. Ne antoivat tutkimukselle viitekehystä ja taustaa, jonka avulla pyrittiin ymmärtämään lapsen moraaliajattelua. Tärkein huomio tätä taustaa vasten on juuri se, että lapsi kykenee operoimaan hyvin monentasoisilla moraalisisilla ulottuvuuksilla, eikä yksioikoisesti sanele vastauksiaan tietyille moraalikehitystasolle tyypillisellä tavalla.

Tärkeä oikeudenmukaisuuden tavoittelu

Tämän tutkimuksen toisena tärkeänä tuloksena voidaan pitää sitä, että 7-9 -vuotiaiden lasten moraaliajattelussa oikeudenmukaisuuden tavoittelu on tärkeää. Kohlbergin mukaan moraalikehityksen ydin on oikeudenmu-

kaisuuden käsitteen jatkuva, yhä tasapainoisempi tajuaminen (Wahlström 1992, 159). Piaget'n mukaan 7-8 -vuotiaan lapsen moraalisisessa ajattelussa oikeudenmukaisuus alkaa saada keskeisen normin piirteitä ja se ylittää normina jopa tottelevaisuuden (Piaget & Inhelder 1977, 123).

Esimerkiksi Piaget'n kynänlainaamistarinaassa osa haastateltavista kiinnitti huomiota siihen, että väärin tehneen tulisi pyytää anteeksi toiselta osapuolelta. Voidaan ajatella, että kiinnittäessään huomionsa anteeksipyynnön velvollisuuteen, haastateltavien oikeudenmukaisuudentaju on kehittynyt. Haastateltavat ajattelivat, että epäoikeudenmukainen tilanne on korjattava halusivat päätyä oikeudenmukaiseen ratkaisuun.

Myös Kohlbergin luistintarinassa osa haastateltavista piti pyrkimystä oikeudenmukaisuuteen hyvin tärkeänä, vaikka vastassa olikin voimakas auktoriteetti eli isä. Vaihtoehtoa, jossa lapsi ajattelee, ettei anna rahoja isälle, voidaan pitää oikeudenmukaisuutta hakevana vaihtoehtona. Tässä vaihtoehdossa tavoitellaan kuitenkin oikeudenmukaista kohtelua lähinnä omalle itselle.

Voidaan ajatella, että tässä tapauksessa haastateltavien oikeudenmukaisuudentaju on Piaget'n teoriaan viitaten autonomisen moraalien tasolla. Autonomisen moraalien vaiheessahan lapsen oikeudenmukaisuudentaju alkaa perustua ehdottomaan tasa-arvoisuuteen eikä enää yksipuoliseen kunnioitukseen auktoriteetteja kohtaan (Aho 1990, 10).

Toisen ihmisen huomioiminen

Kolmantena tärkeänä tutkimustuloksena voidaan pitää sitä, että 7-9 -vuotias lapsi kykenee huomioimaan toisen ihmisen tarpeita ja tunteita. Kohlbergin mukaan se, miten ihminen ymmärtää toisen ihmisen kuvitellut tai todelliset tarpeet sekä ottaa ne huomioon, vaikuttaa siihen, millaisia moraalisia valintoja ja arviointeja ihminen tekee esim. käyttäytymisensä suhteen (Wahlström 1992, 159). Esimerkiksi Kohlbergin luistintarinassa tapauksessa, jossa lapsi oli valmis antamaan isälle puolet rahoista, hän tarkasteli asiaa isän näkökulmasta ja otti näin ollen huomioon toisen ihmisen tarpeet.

Tässä tutkimuksessa toisena moraalijattelua ohjaavana teemana oli välittäminen. Voidaan todeta, että välittämisen teema näkyi erityisen hyvin lähinnä haastateltavien kykyinä asettua toisen ihmisen asemaan eli roolinottokykyinä. Lapselle kehittyy mahdollisuus kunnioittaa kaikkia ihmisiä tasavertaisina ns. roolinottokyvyn kehittyessä (Wahlström 1992, 160).

Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että 7-9 -vuotiaat lapset kykenevät asettumaan toisen ihmisen asemaan ja huomioimaan tämän tunteita. Kasvaessaan lapsi pääsee vähitellen irti egosentrisestä ajattelustaan ja hän kykenee ajattelemaan asiaa toisen ihmisen näkökulmasta. Roolinottokykyyn sisältyy kyky tuntea empatiaa ja eläytyä toisen ihmisen tunteisiin.

Piaget'n moraalikehitysteorian mukaan lapsi alkaa siirtyä autonomisen moraalin vaiheeseen vähitellen noin 7-8 -vuotiaana (Aho 1990, 10). Autonomisen moraalin vaiheessa oleva lapsi on kognitiivisesti ja sosiaalisesti niin kehittynyt, että hän kykenee asettumaan toisen ihmisen asemaan.

Sääntöjen noudattaminen uutena teemana

Tutkimusaineistoa analysoidessa kävi ilmi, että osa haastateltavista piti tietyissä tapauksissa tärkeimpänä moraaliajattelua ohjaavana teemana sääntöjen noudattamista. Tätä ei oltu huomioitu tutkimuksessa käytettyjä moraalitarinoita valittaessa eikä haastattelujen teemoja pohdittaessa.

Piaget'n mukaan moraali on sääntöjen järjestelmä ja moraalisuus tarkoittaa yksilön suhtautumista näihin sääntöihin. Sääntöjen kunnioitus ohjaa yksilön sosiaalista vuorovaikutusta. (Aho 1990, 5) Piaget'n teoria korostaa, että keskeistä moraalisissa on yksilön kunnioitus yhteisön sääntöjä kohtaan ja hänen oikeudentajunsa (Wahlström 1992, 156).

Sääntöjen noudattamisen tärkeys näkyi kiusaamistarinan myötä niin, että yksi haastateltava näki tärkeimmäksi syyksi estää kiusaamisen sen, ettei ylivoimalla saa kiusata. Haastateltava ei varsinaisesti vastauksessaan keskittynyt pohtimaan tarinaa välittämisen teeman kannalta, vaan suhtautui lapsiryhmään kokonaisuutena, jossa toimivat tietyt pelisäännöt.

Äidin auttamistarinassa sääntöjen noudattamisen tärkeys korostui kahdella tapaa. Yhtenä perusteluna sääntöjen noudattamiselle osa haastateltavista piti sitä, että äitiä on autettava, tai muuten seuraa rangaistus. Motiivina oli siis rangaistuksen välttäminen ja sitä kautta sääntöjen noudattaminen. Esimoraalitason toisessa vaiheessa olevat lapset ajattelevat rangaistuksen olevan riski, jota tulee välttää (Crain 1992, 137). Esimoraalitasolla käyttäytymisen säätely on ulkonaista ja motiivina ovat rangaistuksen pelko ja palkkioiden toive (Wahlström 1992, 160).

Toisena perusteluna sääntöjen noudattamiselle yksi haastateltava piti sitä, että aikuiset ovat määränneet säännöt ja siksi niitä on noudatettava. Hän siis luotti auktoriteettiin ja piti sääntöjen noudattamista tämän vuoksi tärkeänä.

6.2 Teorian arviointi

Airaksisen mukaan moraalilla on usein määritelty niin, että se on se inhimillisen toiminnan ja kielenkäytön muoto, joka on kehottavaa tai käskevää (vastakohtana kuvailevuus), yleistä, autonomista sekä ylivertaista eli tärkeintä ihmiselle (Airaksinen 1988, 62-72). Airaksisen määritelmät moraalista toimivat tässä tutkimuksessa filosofisena taustatukena. Niitä ei varsinaisessa tutkimusosassa mitenkään testattu.

Aho on tutkinut oppilaiden moraalikehitystason, sosiaalisen aseman, minäkäsityksen ja kouluasenteiden muuttumista kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. Hän on omista tutkimuksissaan määritellyt moraaliamm. filosofisen määritelmän mukaan. Filosofisen määritelmän kannattajat ovat kiinnostuneita moraalisen ymmärtämisen kehittymisestä (Aho, 1990, 4). Moraalinen ymmärtäminen ja sitä kautta filosofinen näkemys ovat myös tämän tutkimuksen kannalta merkittävässä asemassa. Ymmärtäminen on yhteydessä ajattelun ja kielen kehittymiseen. Jotta lapsi voisi keskustella moraalisisista asioista, on hänen ymmärrettävä moraaliin liittyviä käsitteitä ja niiden tarkoituksia.

Tämän tutkimuksen teoreettisessa osuudessa on perehdytty eri koulukuntien näkemyksiin moraalista ja moraalikehityksestä. Tämän tutkimuksen kannalta olennaisimpana näistä määrittelyistä voidaan pitää kognitiivista

teoriaa moraalien kehittämisestä. Kognitiivisten moraaliteorioiden pääedustajat ovat Piaget ja Kohlberg. Heidän teoriansa moraalikehityksestä ovat olleet olennaisena osana tutkimusaineistoa tulkittaessa.

Teoriaosuudessa on myös perehdytty moraalikehitykseen vaikuttaviin tekijöihin. Merkittävin näistä on yleinen kognitiivinen kehitys. Tämän tutkimuksen kannalta olennaisimpana kognitiivisen kehityksen vaiheena voidaan pitää konkreettisten operaatioiden vaihetta, koska 7-9 -vuotiaiden voidaan olettaa olevan tässä kehitysvaiheessa.

Kognitiivisen kehityksen osa-alueista teoreettisessa osuudessa on perehdytty lapsen kielen kehitykseen. Lapsen on opittava käsittelemään monimutkaista verbaalista informaatiota, ennen kuin hän pystyy moraaliarvioinnissaan ottamaan huomioon kaikki tekoon vaikuttavat tekijät (Aho 1990, 39). Lapsen aktiivinen ja passiivinen sanavarasto tulee olla tietyssä määrin kehittynyt, jotta hän pystyisi käsittelemään moraalisiin liittyviä asioita.

Annika ja Martti Takala korostavat sosiaalisen ja moraalisen kehityksen välistä yhteyttä. Lasten sosiaalinen kehitys kytkeytyy aina niihin moraaliperiaatteisiin ja arvoihin, joiden mukaisesti ihmisen yhdenlaisia toimintoja ja ominaisuuksia pidetään ihanteellisina ja toisenlaisia paheksutaan siinä yhteiskunnassa ja osaryhmässä, jossa lapsi varttuu. (Takala & Takala 1988, 184) Sosiaalinen kehittyneisyys vaikuttaa siihen, miten lapset käsittelevät moraalisia ongelmia. Voidaan olettaa, että lapsen sosiaalinen kasvuympäristö vaikuttaa siihen, millaisia käsityksiä lapsella on moraalista periaatteista ja mitä arvoja hän on omaksunut.

Tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ole ollut keskittyä siihen, mitkä ovat esimerkiksi kognitiivisen tai sosiaalisen kehityksen yhteydet lapsen moraaliseen kehitykseen. Moraaliseen kehitykseen vaikuttavat

tekijät on tässä tutkimuksessa otettu esille lähinnä tutkimuksen teoreettiseksi taustatueksi.

Tutkimuksen teoreettisessa osuudessa on pohdittu myös moraalikasvatuksen menettelyjä. Neuvovassa ja ohjaavassa moraalikasvatuksessa pyritään keskustelemaan lapsen kanssa vastavuoroisesti ja tasavertaisesti teon syistä ja seurauksista. Wahlströmin mukaan hyvä moraalikasvattaja nostaa esille moraalisia kysymyksiä, luo emotionaalisesti turvallisen ilmapiirin, kysyy miksi-kysymyksiä ja välttää asioiden ehdotonta oikeinväärin asettelua (Wahlström 1992, 167).

Kohlbergin mukaan moraalikasvatus on hyvyyden ja oikeudenmukaisuuden käsitteiden pohtimista yhdessä kasvatettavien kanssa. Moraalinen kehittyminen on tietoisesti tulemista näistä käsitteistä. (Kohlberg 1981, 30)

Tutkimuksen haastattelutilanteet toimivat moraalikasvatustilanteina, vaikka itse moraalikasvatus ei ollutkaan tämän tutkimuksen kannalta olennaisesti tutkittava asia. Fenomenografista tutkimusta tehdessä on muistettava, ettei haastattelijalla saa ottaa itselleen opettajan tai kuulustelijan roolia.

Haastattelutilanteet olivat pääasiassa hyvin rentoja keskustelutilanteita. Haastattelijalla pyrki olemaan vaikuttamatta lasten moraalivalintoihin. Joissakin tilanteissa kävi kuitenkin niin, että haastateltava lapsi odotti haastattelijalta vastaustensa hyväksyntää tai hylkäämistä. Jotkut haastateltavat saattoivat hämmentyä, kun haastattelijalla ei "palkinnutkaan" lasta oikeasta vastauksesta, vaan kysyi asialle perusteluja.

6.3 Tutkimusmenetelmän arviointi

Tämä tutkimus on toteutettu pitäen metodologisena viitekehystenä hermeneuttis-fenomenografista tutkimusotetta. Tutkimuksen tarkoituksena oli siis pyrkiä ymmärtämään lasten moraalista ajattelua ja perehtyä fenomenografisen näkemyksen avulla lasten moraalisten käsitysten sisällöllisiin eroihin.

Moraalisten käsitysten ymmärtämiseen on pyritty lähinnä tutkimusta ohjaavan ensimmäisen alaongelman avulla. Siinä ollaan selvitetty, mitä syitä lapset ottavat esille perustellessaan vastauksiaan. Perusteluja vastauksille etsittiin lähinnä miksi-kysymysten avulla. Brownin ym. mukaan miksi-kysymykset auttavat ymmärtämään ja selittämään kyseessä olevaa ilmiötä ja näin ollen myös tulkintavaiheessa etenemään hermeneuttisella kehällä kohti syvempää ymmärtämistä (Brown ym. 1989, 147). Joissakin tapauksissa haastattelija ei osannut käyttää tilaisuutta hyväkseen ja kysyä miksi-kysymyksiä. Näin ollen jotkut moraalipohdinnat saattoivat jäädä vaille perusteluja. Tämänkaltaisia moraalipohdintoja ei voitu ottaa mukaan tutkimusaineistoa analysoitaessa.

Fenomenografisessa tutkimuksessa on useimmiten kyse oppimisen tutkimisesta (Ahonen 1994, 118). Fenomenografisen tutkimusotteen voidaan kuitenkin sanoa soveltuvan hyvin myös juuri tähän tutkimukseen. Fenomenografia keskittyy käsitysten sisällöllisten erojen tarkasteluun. Tässä tapauksessa juuri lasten moraalisten käsitysten sisällölliset erot auttavat ymmärtämään lasten moraalijattelua.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on kiinnitettävä huomiota siihen, onko tutkimusmetodia, aineiston hankintaa ja analyysia kuvattu niin, että lukija voi pohtia tutkimustulosten soveltamista myös

muihin kuin tutkittuihin tilanteisiin (Tynjälä 1991, 390).

Tämä tutkimus on pyritty raportoimaan mahdollisimman läpinäkyvästi. Tutkimuksen metodologinen viitekehys on tuotu esille sekä perusteltu hermeneuttis-fenomenografisen näkökulman käyttöä tässä tutkimuksessa. Haastatteluissa käytetyt teemat on selitetty sekä myös pyritty perustelemaan, miksi juuri oikeudenmukaisuuden sekä välittämisen teemat ovat oleellisia moraaliajattelua tarkasteltaessa.

Esihaastattelun avulla on testattu haastattelumenetelmän toimivuutta. Siitä saatujen tulosten perustella tehtiin tarvittavat muutokset varsinaisia haastatteluja varten. Tutkimusmenettelyt varsinaisissa haastattelutilanteissa on myös raportoitu. Haastattelut olivat yksilöhaastatteluja ja haasteltavat valittiin tietyn ensimmäisen luokan oppilaiden joukosta. Lisäksi on kerrottu, että haastateltavat lapset olivat haastattelijalle tuttuja. Myös haastatteluluvan hankinta ja tätä kautta myös haastateltavien valikoituminen on selostettu. Haastateltavia on pyritty kuvaamaan niin, että lukija voi halutessaan antaa pelkälle koodinimelle persoonallisia piirteitä. Kuvailussa on kuitenkin pyritty siihen, ettei haastateltavien henkilöllisyys paljastu.

Tynjälän mukaan tutkijan on käytettävä riittävästi aikaa tutustuakseen tutkittaviin henkilöihin, jotta hän pääsisi sisälle aineistonsa (Tynjälä 1991, 393). Työskentelin haastateltavien oppilaiden opettajana ja tutustuin heihin etukäteen noin kolmen kuukauden ajan. Näin ollen saoin lasten tuntemisen perusteella valita haastateltavien joukkoon mahdollisimman monenlaisia lapsia, mikä olikin tavoitteena.

Tutkimuksen validiteettia arvioitaessa Tynjälä viittaa Lincolnin ja Gubaan, jotka pitävät vastaavuutta validiteettia parempana terminä juuri kvalitatiivisen tutkimuksen osalta. Tutkijan on pystyttävä osoittamaan, että analyysin kautta esille nousseet rekonstruktiot vastaavat alkuperäisiä

konstruktioita. (Tynjälä 1991, 390) Tässä tutkimuksessa tämä näkyy esim. laaditun käsittekartan kohdalla. Se kuvaa, kuinka haastateltavien kommenttien perusteella on tulkinnessa päästy tiettyihin teoreettisiin yläkäsitteisiin.

6.4 Jatkotutkimusaiheet

Tässä tutkimuksessa käytettiin teemahaastattelumenetelmää. Haastatteluaineisto koottiin esittämällä 7-9 -vuotiaille ensimmäisen luokan oppilaille neljä moraalitarinaa. Haastattelut olivat yksilöhaastatteluja. Niiden avulla saatiin selville tämän tutkimuksen kannalta olennaiset asiat. Tämä tutkimus auttaa siis osaltaan ymmärtämään lasten moraalista ajattelua. Se voi toimia moraalikasvatuksen tukena antaessaan kasvattajalle tietoa alkuopetusikäisen lapsen moraalijattelun mahdollisuuksista.

Mahdollisena jatkotutkimusaiheena voitaisiin pitää tutkimuksen keskittymistä koululuokassa tapahtuvaan moraalikasvatukseen. Yksilöhaastatteluja ja -keskustelutuokioita voidaan myös käyttää moraalikasvatuksen menetelminä. Niiden avulla saadaan selville jotakin yksittäisen lapsen moraalijattelusta. Yksilöhaastattelut saattavat auttaa lapsen ajattelun suuntaamisessa kohti moraalista pohdintaa.

7-9 -vuotias lapsi elää kuitenkin sosiaalisissa yhteisöissä. Koululuokka on yksi lapsen tärkeimmistä sosiaalisista ryhmistä. On muistettava, että vaikeat moraalisiin liittyvät kysymykset on tuotava alkuopetusikäisen oppilaan ajattelun tasolle. Aiheita on siis konkretisoitava. Alkuopetusikäisten oppilaiden kanssa luokassa käytettäviä moraalikasvatusmenetelmiä voisivat olla mm. erilaiset keskustelutuokiot, pedagoginen draama, ryhmätyöt sekä pelit.

On korostettava, että Kohlbergin mukaan moraalikehitys on sosialisatiota (Aho 1990, 5). Ihminen sosiaalistuu tietyn yhteisön jäseneksi ja omaksuu yhteisössä kasvaessaan sen toimintanormit, arvot ja moraalin.

LÄHTEET

Aho, S. 1985. Lasten moraalinen kehitys Piagetin ja Kohlbergin teorian mukaan. Kasvatustieteiden tiedekunta, Julkaisusarja A: 106. Turun yliopiston Rauman OKL

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

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä

Airaksinen, T. 1988. Moraalifilosofia. Juva: WSOY

Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino

Brown, L., Tappan, M., Gilligan, C., Miller, B., Argyris, D. 1989. Reading for Self and Moral Voice: A Method for Interpreting Narratives of Real-Life Moral Conflict and Choice. Teoksessa Parker, M., Addison, R. (toim.), *Entering the Circle. Hermeneutic Investigation in Psychology*. Albany: State University of New York Press

- Crain, W. 1992. *Theories of Development. Concepts and Applications.* New Jersey: Prentice Hall
- Donaldson, M. 1983. *Miten lapsi ajattelee.* Espoo: Weilin+Göös
- Kohlberg, L. 1981. *Essays on Moral Development. Volume 1. The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice.* San Francisco: Harper & Row, Publishers
- Kuusinen, J. & Korhonen, M. 1992. *Kognitiivinen kehitys.* Teoksessa J. Kuusinen (toim.), *Kasvatuspsykologia.* Juva: WSOY
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P., Wiegand, E. 1992. *Tutkiva ja muuttuva koulu.* Juva: WSOY
- Leiwo, M. 1989. *Lapsen kielen kehitys.* Helsinki: Yliopistopaino
- Miller, P. 1989. *Theories of Developmental Psychology.* New York: W.H. Freeman and Company
- Ojala, M. 1985. *Varhaiskasvatuksen perusteita.* Rauma: Kirjayhtymä
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. *Lapsen psykologia.* Jyväskylä: Gummerus
- Sugarman, L. 1990. *Life-span Development. Concepts, Theories and Interventions.* London: Routledge

Takala, A. & Takala, M. 1988. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. Porvoo: WSOY

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 22, 387-398

Vygotski, L. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin+Göös

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

LIITE 1

HAASTATTELUJEN KYSYMYKSET

Haastattelut olivat lähinnä teemahaastatteluja. Jokaiselle lapselle esitettiin kuhunkin tarinaan liittyvät peruskysymykset. Lisäksi jokaisessa haastattelu-tilanteessa esille nousi yksittäisiä kysymyksiä, joita tähän ei ole kirjattu.

Piaget'n kynänlainaamistarinan pääkysymykset:

1. Lainaako Jussi/Jenni kynää?
2. Miksi hän lainaa/ei lainaa?
3. Mitä sitten tapahtuu, jos hän lainaa/ei lainaa?

Kohlbergin luistintarinan pääkysymykset:

1. Antaako Kalle/Susanna rahat isälle?
2. Miksi hän tekee kuten tekee?
3. Onko isällä oikeutta pyytää Kallen/Susannan rahoja?
4. Miksi on/ei ole?

Toverin kiusaamistarinan pääkysymykset:

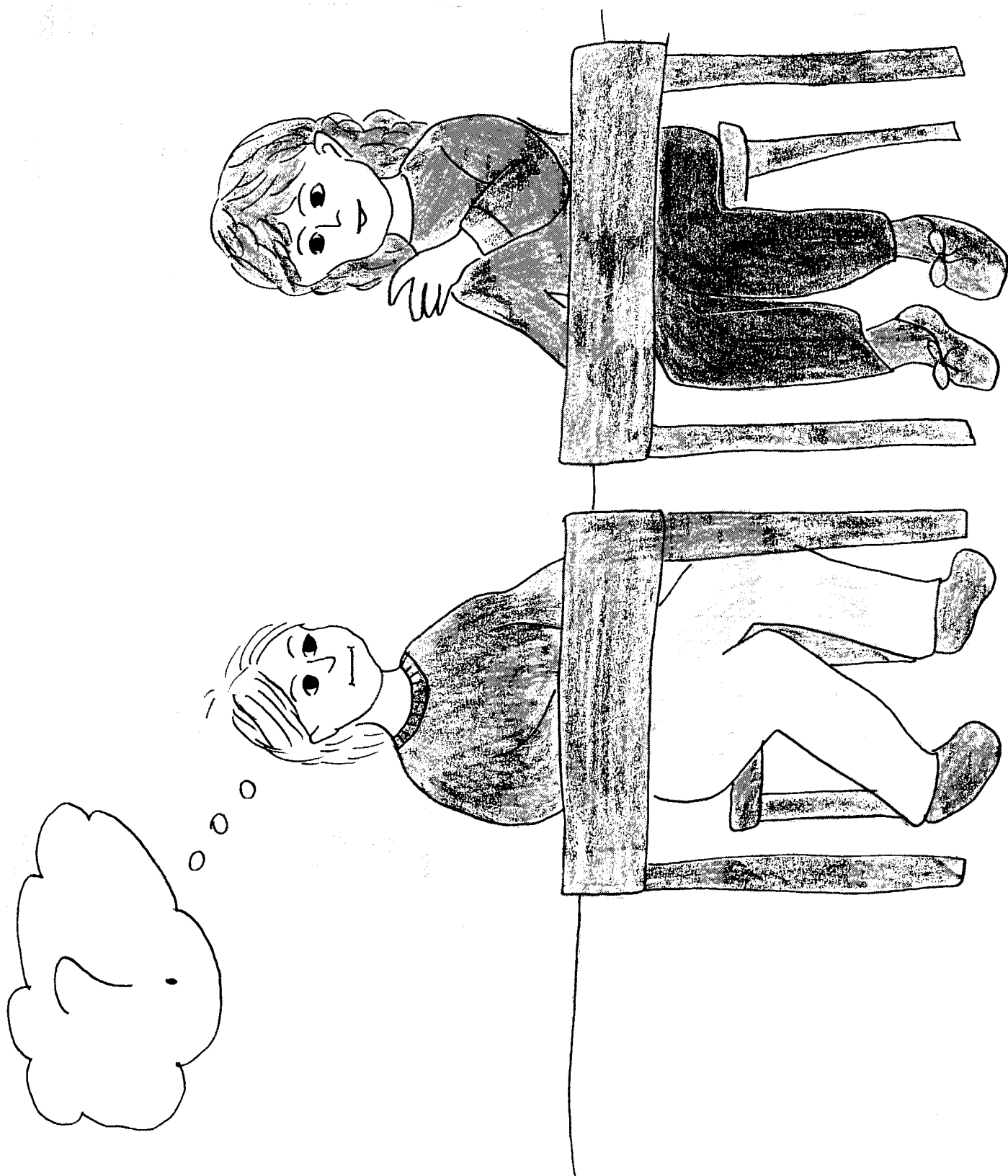
1. Auttaako Kalle/Susanna toveriaan, vaikka häntä itseä saattettaisiin siitä kiusata?
2. Miksi?
3. Onko tilanteeseen muita ratkaisuvaihtoehtoja?

Äidin auttamistarinan pääkysymykset:

1. Meneekö Kalle/Susanna tilanteessa tekee?
2. Miksi hän tekee kuten tekee?

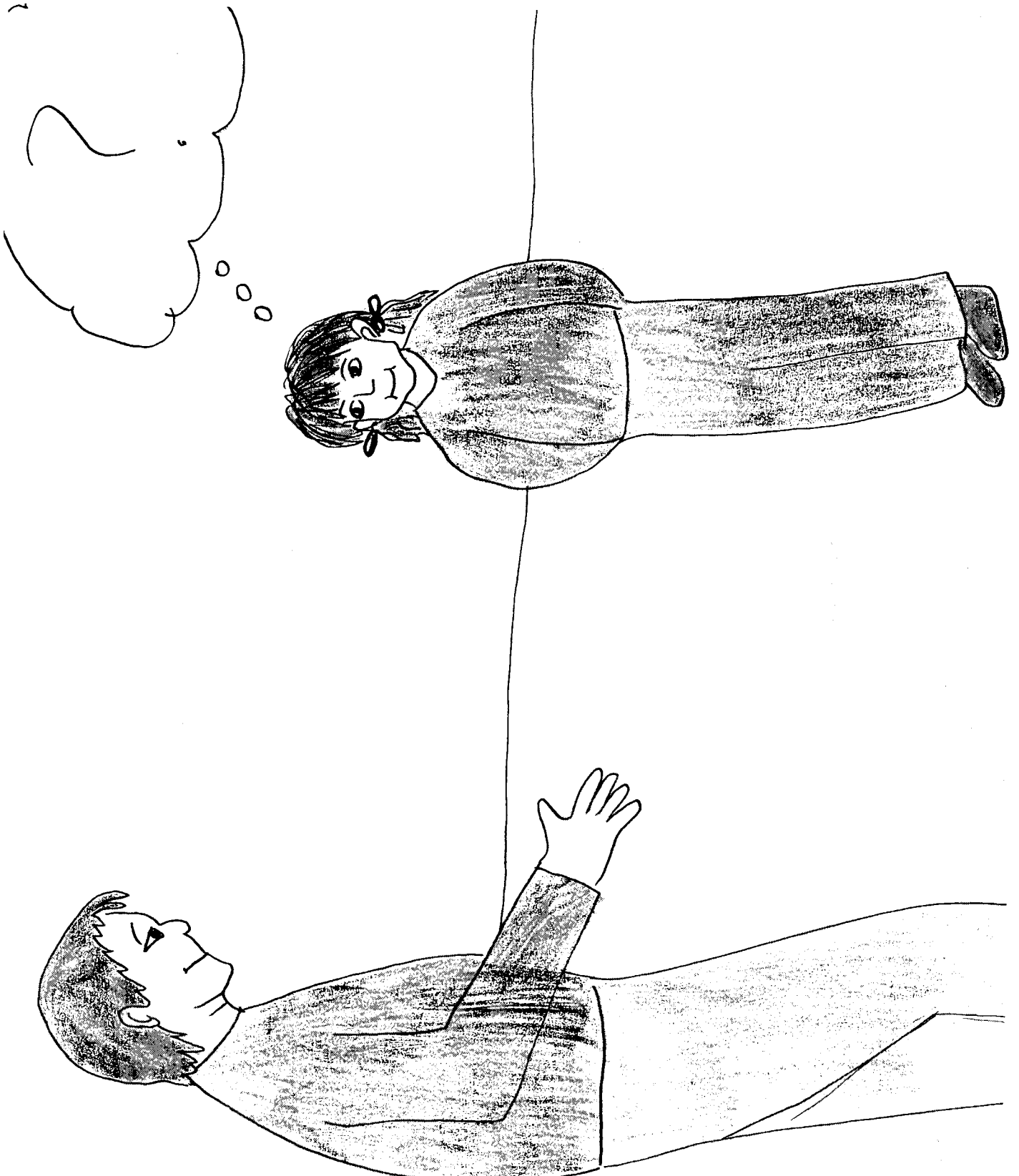
LIITE 2

PIAGET'N KYNÄNLAINAAMISTARINAAN LIITTYVÄ KUVA



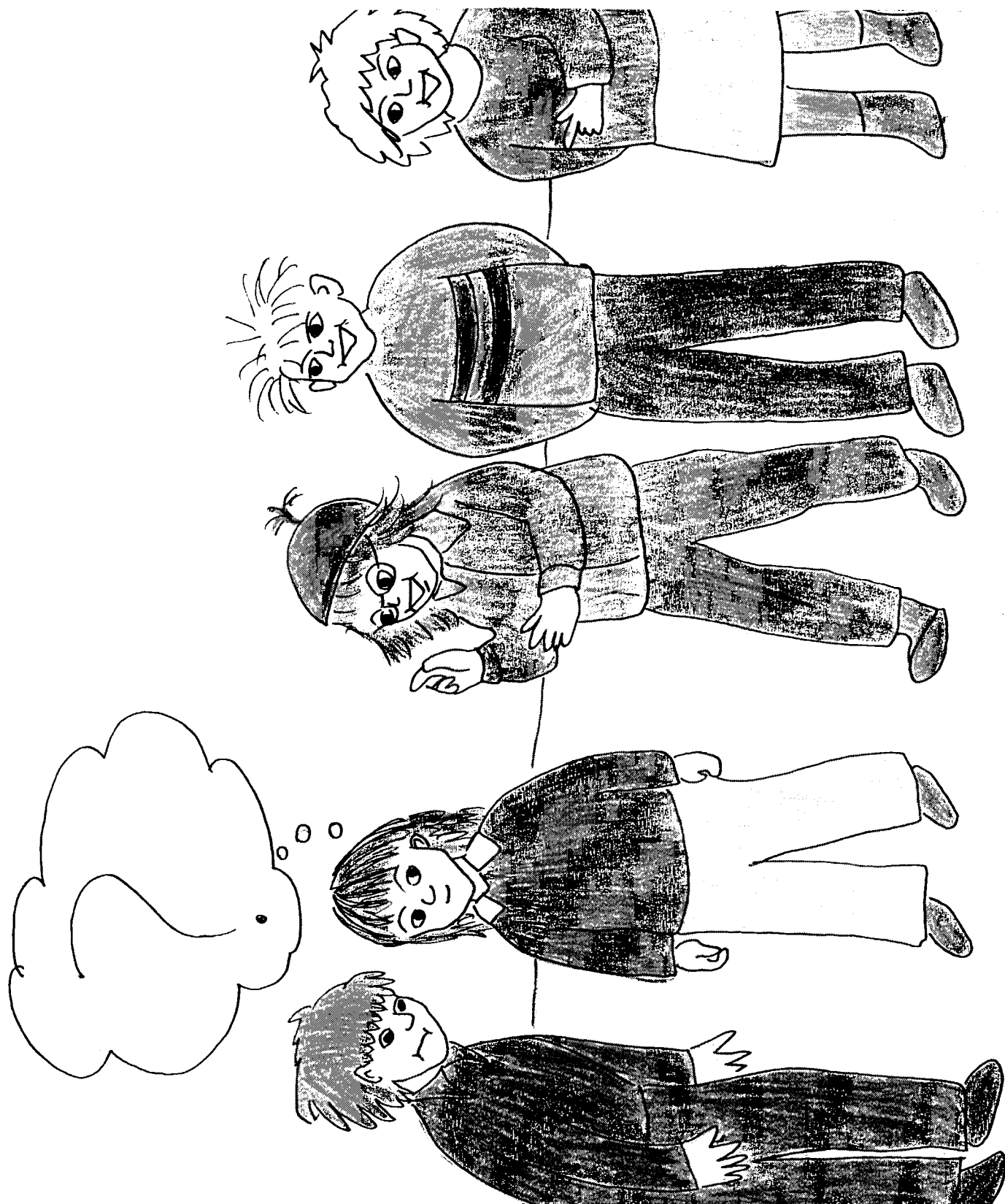
LIITE 3

KOHLBERGIN JOE-DILEMMAAN MUODOSSA "LUISTIMET" LIITTYVÄ KUVA



LIITE 4

KAVERIN KIUUSAAMISTARINAAN LIITTYVÄ KUVA



LIITE 5

ÄIDIN AUTTAMISTARINAAN LIITTYVÄ KUVA

