

**”KUN ON SE YKS JUTTU, ETTÄ TEHKÄÄ HEILLE NIIN  
KUN HALUAISITTE HEIDÄN TEKEVÄN TEILLE”**

**Tutkimus kuudennen luokan oppilaiden moraalisen ajattelun  
kehittymisestä**

Vesa Mykkänen

Antti Pesonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2005

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Mykkänen, V. & Pesonen, A. 2005. "Kun on se yks juttu, että tekkää heille niin kun haluaisitte heidän tekevän teille". Tutkimus kuudennen luokan oppilaiden moraalisen ajattelun kehittymisestä. Jyväskylän yliopisto. Opettajan-koulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 49 sivua + 4 liitettä (10 sivua).

## TIIVISTELMÄ

Pro gradu -tutkielmassa perehdytään lapsen moraalisen ajattelun kehittymiseen. Tutkimustehtävä kohdistuu siihen, miten kuudennen luokan oppilaiden moraalinen ajattelu on kehittynyt. Tutkimustehtävään vastaamista tukevat kolmen alaongelmaa, jotka kohdistuvat kuudennen luokan oppilaiden moraalista kehittymistä selittäviin tekijöihin, kuudennen luokan oppilaiden moraalissa ajattelussa ilmeneviin eroihin sekä kuudesluokkalaisten tyttöjen ja poikien moraalissa ajattelussa ilmeneviin eroihin.

Tutkimuksen kohteena ovat erään jyvaskyläläisen koulun perusopetuksen kuudennen luokan oppilaat. Tutkimusaineisto on hankittu luokan oppilaille suoritettulla kirjallisella kyselyllä sekä haastattelemalla henkilökohtaisesti osaa kyselyyn vastanneista oppilaista. Haastattelujen avulla on pyritty paneutumaan tarkemmin oppilaiden käsityksiin ja ratkaisuihin moraalisen ongelman sisältävissä tilanteissa.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys keskittyy Piaget'n ja Kohlbergin moraaliteorioiden ympärille. Teorioita on myös vertailtu keskenään ja esitelty niihin kohdistunutta kritiikkiä. Lisäksi viitekehysten muodostavassa osassa käydään läpi moraalien kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä.

Tutkimuksen pääasiallinen tutkimusote on kvalitatiivinen. Tutkimusaineistoa koodattaessa ja koodauksen pohjalta tehdyssä analyysissä on hyödynnetty kvalitatiiviseen tutkimusotteeseen kuuluvia menetelmiä. Keskeisinä lähestymistapoina ovat toimineet fenomenografia sekä tapaustutkimus.

Tutkielmasta saadut tulokset vastaavat aikaisempien vastaavien tutkimusten tuloksia. Kuudesluokkalaisten moraalissa ajattelussa ilmenee vielä selkeästi oman edun merkitys, mutta oman toiminnan vaikutus suhteessa muihin ihmisiin alkaa näkyä ajattelussa. Läheisten ihmisten suhtautuminen nousee tärkeäksi tekijäksi moraalisten ratkaisujen taustalla. Oppilaiden välillä olevia yksilöllisiä eroja selittää paljolti yleisen kasvun ja kehityksen eteneminen eri tahtiin. Tutkimuksesta käy ilmi, että kuudennen luokan oppilaiden moraalikehityksessä on pieniä eroja tyttöjen ja poikien välillä. Tässä iässä tyttöjen vastauksissa on havaittavissa kypsyneempää moraalista ajattelua.

Avainsanat: moraalit, moraalikehitys, Kohlbergin moraaliteoria

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	4
2 MORAALI TUTKIMUKSEN KOHTEENA .....	6
2.1. Keskeisten käsitteiden määrittely .....	6
2.2. Piaget ja lapsen moraalinen kehittyminen .....	8
2.3. Kohlbergin teoria moraalin kehitymisestä.....	12
2.4. Piaget'n ja Kohlbergin teorioiden vertailua ja kritiikkiä .....	17
2.5. Muita moraalin kehitysteorioita .....	19
2.6. Yleisiä moraalin kehitykseen vaikuttavia tekijöitä .....	22
2.7. Sukupuolen vaikutus moraalin kehittämisessä .....	24
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT .....	26
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	28
4.1 Tutkimusote.....	28
4.2 Kyselylomake .....	30
4.3 Henkilökohtaiset haastattelut .....	31
4.4 Tutkimuksen luotettavuus.....	32
5 TULOKSET JA NIIDEN ANALYSOINTIA .....	34
5.1 Oppilaiden käsityksiä moraalista .....	34
5.2 Kuudesluokkalaisten moraalisisä ajattelussa ilmeneviä eroja .....	37
5.3 Tyttöjen ja poikien moraalisisä ajattelussa ilmeneviä eroja .....	40
5.4 Yhteenvedoa tuloksista .....	42
6 POHDINTA .....	44
LÄHTEET .....	47
LIITE 1 .....	50
LIITE 2 .....	51
LIITE 3 .....	53
LIITE 4 .....	54

## 1 JOHDANTO

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää, miten perusopetuksen kuudennen luokan oppilaan moraalinen ajattelu on kehittynyt. Aiheen teoreettinen käsittely pohjautuu moraalien kehittymistä tutkineiden Piaget'n (1983) ja Kohlbergin (1981) näkemyksiin moraalien merkityksestä ihmisen toiminnassa. Tutkielmassa esitellään Piaget'n ja Kohlbergin käyttämiä tutkimusmenetelmiä ja vertaillaan niitä keskenään. Lisäksi viitekehityksen muodostavassa osiossa käydään läpi myös erilaisia moraalien kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä.

Aho (1993, 43) on analysoinut Kohlbergin ja Piaget'n moraaliteorioita. Ahon mukaan Piaget'n ja Kohlbergin teorioissa nousee esiin moraalikehityksen kytkeytyminen kognitiiviseen kehittymiseen, joka seurailee lapsen yleistä kasvamista. Piaget painottaa kognitiivisen kehityksen ohella myös sosiaalisten suhteiden merkitystä. Piaget ja Kohlberg korostavat moraalikehityksen vaihteellisuutta. Heidän näkökantansa eroaa kuitenkin sekä vaiheiden lukumäärän että kehityksen päätepisteen osalta. Piaget'n mukaan tämä kehitys päättyy 12–13 vuoden iässä, kun Kohlberg puolestaan näkee moraalien kehittyvän vielä aikuisiälläkin.

Tässä tutkielmassa tutkimustehtävä nousee lähinnä Piaget'n ja Kohlbergin moraaliteorioista. Tutkimustehtävään vastataan kolmen alaongelman avulla. Ne kohdistuvat kuudennen luokan oppilaiden moraalista kehittymistä selittäviin tekijöihin, kuudennen luokan oppilaiden moraaliosessa ajattelussa ilmeneviin eroihin sekä tyttöjen ja poikien moraaliosessa ajattelussa ilmeneviin eroihin. Tutkimusaineisto on hankittu keräämällä tietoa strukturoidulla kyselylomakkeella ja haastatteleamalla henkilökohtaisesti osaa kyselyyn vastanneista oppilaista. Haastattelun avulla on paneuduttu tarkemmin vastaajien käsityksiin moraalista ja niihin tekijöihin, jotka ohjaavat oppilaiden tekemiä moraaliosia ratkaisuja.

Vastatessaan tutkimustehtäviin tutkijat ovat paneutuneet lapsen ajatusmaailmaan, mikä auttaa tutkijoita itseään sekä muita tähän opinnäytetyöhön tu-

tustuvia kasvatus- ja opetustyön tekijöitä onnistuneen moraalikasvatuksen toteuttamisessa. Haastattelutilanteiden avulla tutkijat ovat saaneet vahvistusta ja uskoa siihen, että lasten kanssa kyetään keskustelemaan myös niin sanotuista vaikeista asioista. Tutkimustuloksia pohtiessaan tutkijat ovat mietti-neet paitsi moraalien merkitystä myös omia arvojaan sekä kasvamistaan mo-raalisen ajattelun suhteen. Tämän kaltainen itsetutkiskelu on jatkoa ajatellen erittäin hyödyllistä. Kokonaisuudessaan tämä tutkielma tukee tutkijoiden opettajuuden kehittymistä.

## 2 MORAALI TUTKIMUKSEN KOHTEENA

Tässä luvussa tarkastellaan lähemmin sitä, miten moraalialla on käsitelty tutkimuskirjallisuudessa. Aluksi selvitetään tutkimusalueeseen liittyviä peruskäsitteitä ja niiden tulkintoja. Myöhemmissä alaluvuissa käsitellään keskeisiä teorioita moraalin kehittämisestä.

### 2.1. Keskeisten käsitteiden määrittely

Sana moraalialla tulee latinan sanasta *mos* (monikossa *mores*), joka tarkoittaa vallitsevaa tapaa tai tottumusta. Kreikan kielessä vastaava sana on puolestaan *ethos*, jonka pohjalta on syntynyt käsite etiikka ja sen johdannaiset. (Häyry 2002, 17.)

*Ethoksen* lisäksi etiikan toisena kreikkalaisena kantasana toimii *ethikos*, joka merkitsee ulkonaisia tapoja syvempiä yksilöllisiä luonteenpiirteitä. Nämä piirteet voivat vaihdella henkilöiden välillä. Etiikan voidaan katsoa liittyvän omiin henkilökohtaisiin arvoihimme (Koskinen 1995, 24.) *Ethoksen* merkityksen mukaan vallitsevien tapojen noudattaminen on eettistä toimintaa, mutta *ethikoksen* merkityksen kannalta ajateltuna ihminen toimii eettisesti suorittaessaan omaa harkintaa hyvästä ja oikeasta toiminnasta, eikä toimi niin ainoastaan siksi, että muutkin tekevät niin.

Sanoja moraalialla ja etiikka käytetään vaihtelevasti ja arkikielessä ne usein sekoittuvat keskenään. Myös tutkijoiden keskuudessa käsitteiden ja niiden johdannaisten määrittely on vaihdellut. Useat tutkijat haluavat kuitenkin erottaa nämä termit toisistaan (Tirri 1999, 25). Harva (1989, 13) määrittelee moraalin ja etiikan keskeisen eron siten, että moraalissa on kyse käytännöllisistä asenteista ja etiikassa puolestaan reflektioivasta asenteesta. Moraalialla on Harvan mukaan ratkaisujen tekemistä elävässä elämässä ja siihen kuuluu myös ajat-

teleminen. Moraali on tavallaan yhteisöllinen arvojen ja normien kokonaisuus, joka ohjaa yksilön käytännön elämän tilanteissa tekemiä valintoja.

Etiikka on puolestaan filosofian osa-alue, joka on määritelty yleisesti moraalia koskeväksi pohdinnaksi ja tutkimiseksi (Tirri 1999, 25). Myös Harva (1989, 13–14, 22) on päätenyt samankaltaiseen määritelmään. Etiikka ei määrittele suoraan, mikä on hyvää ja oikein, vaan sen merkitys muodostuu pohdiskelun tuottamista edellytyksistä perustelluille moraalisisille valinnoille. Yksin etiikka ei voi tehdä puolestamme ratkaisuja, mutta se auttaa meitä tarkastelemaan asioita avarakatseisesti. Etiikan tehtävänä on nähty olevan niin moraalisten ilmiöiden kuvaileminen kuin moraaliseen käyttäytymiseen ohjaaminen. Varsinaista moraalin tutkimista edustaa teoreettinen eli tieteellinen etiikka, jossa pyritään valaisemaan moraalia kaikilta mahdollisilta puolilta.

Nykyisin moraalin ja etiikan sekä näiden johdannaisten välille ei välttämättä tehdä selkeää eroa tieteellisessäkin kirjallisuudessa. Myös Harva (1989, 13) myöntää, että tietyissä tapauksissa sanoja voidaan käyttää synonyymisesti. Tätä näkemystä on perusteltu myös kantasanojen samankaltaisuudella (Tirri 1999, 26). Tässä työssä käytetään ensisijaisesti käsitettä moraali, koska tutkimuksemme pääasiallinen tarkoitus on perehtyä lapsen moraaliseen kehittymiseen.

Moraalia on usein kuvattu neljän ominaisuuden avulla. Airaksisen (1987, 62–72) mukaan moraali on preskriptiivistä eli käskevää, universaalista eli yleistä, autonomista eli itsenäistä ja ylivertaisinta eli tärkeintä ihmiselle. Preskriptiivisyys tarkoittaa moraalin kielen kehottavaa, käskevää ja tuomitsevaa sävyä. Moraali ei kuvaile asioita, vaan toteaa esimerkiksi varastamisen olevan väärin. Universaalisuus käsittää vaatimusten yleisyyden. Samat säännöt pätevät kaikille, eivätkä ne ole sidoksissa henkilöön tai hänen asemaansa. Autonomisuudella tarkoitetaan moraalin riippumattomuutta muista elämän aloista. Moraali on itsenäistä eikä pohjaudu mihinkään ominaisuuksiin tai tieteseen. Viimeisenä ominaisuutena mainittu ylivertaisuus määrittelee moraaliset perusteet ensisijaisiksi muihin periaatteisiin nähden.

Moraalin ylivertainen luonne on herättänyt erimielisyyttä tunnettujenkin ajattelijoiden keskuudessa. Airaksinen (1987, 73) viittaa David Hume'n moraalikäsitykseen, jonka mukaan moraalilla voi soveltaa vain normaalien olosuhteiden vallitessa. Esimerkiksi ääritilanteissa hengissä säilyminen voittaa oikeudenmukaisuuden. Airaksisen mielestä Immanuel Kantin näkemys moraalista on erilainen. Kantin moraaliset velvollisuudet ovat henkilökohtaista turvallisuutta tärkeämpiä ja oman henkensä etusijalle asettava ihminen on arvoton.

Moraalisten ongelmien pohdinta on yleensä varsin monimutkaista ja ongelmallista, eikä kysymyksiin ole yksiselitteisiä vastauksia. Tirrin (1999, 189) mukaan emme voi esimerkiksi sanoa varmasti, onko tietyssä tilanteessa oikein painottaa yksilön vai suuremman joukon etua. Muutoinkin erilaisissa valintatilanteissa on mahdotonta löytää eettisesti perusteltuakaan ratkaisua, joka miellyttäisi kaikkia osapuolia. Esimerkiksi koulun moraalisten ongelmien tunnistamisessa ja ratkaisemisessa voi olla runsaasti näkökulmaeroja eri tahojen välillä. Moraalisista ongelmista keskusteleminen on jonkinasteista suostuttelua ja toisen mielipiteeseen vaikuttamista tavalla, joka ei pohjaudu pelkkään logiikkaan tai empiiriseen tieteeseen (Airaksinen 1987, 11).

## 2.2. Piaget ja lapsen moraalinen kehittyminen

Vuosina 1896–1980 elänyt sveitsiläinen psykologi Jean Piaget on tullut tunnetuksi lasten kehittymistä selittävistä teorioistaan. Piaget tutki erityisesti lasten ajattelun ja kielen kehittymistä ja loi tutkimustensa pohjalta nelivaiheisen teorian lapsen ajattelun kehitymisestä. Tutkimuksissaan Piaget selvitteli myös lapsen moraalista kehitymistä. Tähän aiheeseen hän on paneutunut muun muassa vuonna 1932 ilmestyneessä kirjassaan *The Moral Judgement of the Child*.

Useat tutkijat ovat käsitelleet Piagetin teorioita. Wadsworth (1984, 95) esittää Piagetin näkemyksen moraalisen kehityksen kytkeytymisestä sosiaaliseen kehitykseen. Tuon näkemyksen mukaan moraalilla on seuraavat



kolme piirrettä: 1) ne ovat yleistettävissä kaikkiin tilanteisiin, 2) ne kestävät kauemmin kuin tilanne tai olosuhteet, joissa ne syntyivät ja 3) ne ovat yhteydessä autonomian tunteeseen. Lapsi sisäistää nämä normien piirteet vähitellen, sillä ne ovat sidoksissa hänen kehitysvaiheisiinsa. Kaikki kolme ehtoa täyttyvät vasta, kun henkilö saavuttaa kehityksessään konkreettisten operaatioiden vaiheen, joka sijoittuu ikävuosien 7–11 välille.

Durkin (1995, 471) on pohtinut Piaget'n lapsen moraalisen kehittymisen kolmea kehitysvaihetta. Ensimmäisessä, amoraalisessa vaiheessa, lapsen käyttäytymistä ohjailevat ensisijaisesti omat vanhemmat ja sisarukset, eikä lapsi vielä ymmärrä moraalisia merkityksiä. Piaget keskittyi tutkimuksissaan kahteen myöhäisempään päävaiheeseen, heteronomiseen ja autonomiseen vaiheeseen. Hän selvitti lasten käsityksiä moraalista yksinkertaisilla moraalisisilla ongelmilla ja pelien sääntöjä koskevilla kysymyksillä.

Durkinin (1995, 471–472) mukaan Piaget'n esittämä heteronomisen moraalin vaihe alkaa lapsilla noin kuuden vuoden iässä. Tällöin lapset alkavat tavallaan erottaa "oikean" ja "väärän". Lapsen näkökulmasta katsottuna sääntöjen alkuperä on kuitenkin omat vanhemmat eli moraaliset säännöt on ymmärretty yhdensuuntaisesti. Vanhemmat määrittelevät sen, mikä on hyväksyttävää ja mikä on sopimatonta. Tässä vaiheessa sääntöjä noudatetaan kirjaimellisesti ja moraalisten arviointien pohjana toimii sääntö itse eikä niinkään tekijän motiivi.

Durkin (1995, 473) esittää Piaget'n moraalikehityksen autonomisen vaiheen alkavan noin 10 vuoden ikäisenä. Tässä vaiheessa moraalisäännöistä alkaa tulla tavallaan kahdensuuntaisia ja vastavuoroisia. Lapset osaavat jo ottaa huomioon erilaisia näkökulmia ja auktoriteetteja ei enää kunnioiteta yhtä sokeasti. Lapset alkavat myös vaatia vastauksia tiettyihin kysymyksiin. Esimerkiksi vastausta siihen, miksi heidän täytyy mennä nukkumaan aikaisin, kun aikuisetkaan eivät mene?

Tutkiessaan lasten sääntöjen ymmärtämistä Piaget (1983, 20–23) tarkkaili lasten marmorikuulapeliä ja teki heille kysymyksiä pelin säännöistä. Hän

haastatteli 4–13 -vuotiaita tyttöjä ja poikia. Hän pyrki kysymyksillään erityisesti selvittämään sitä, olivatko säännöt ulkoisesti määräytyviä, oikeudenmukaisia vai vaihtelevia. Tutkimuksen perusteella hän muodosti neljä ryhmää: 1) motorinen vaihe, 2) egosentrinen vaihe, 3) yhteistoiminnan vaihe 4) sääntöjen kodifikaatio eli sääntöjen kokoaminen järjestelmälliseksi kokonaisuudeksi.

Motorisessa vaiheessa lapsi ei ole tietoinen säännöistä. Lapsi pelaa itseksensä marmorikuulilla ja saa tyydytystä motorisesta toiminnasta. Toiminta ei ole sosiaalista. Egosentrinen vaihe ajoittuu 2–5 ikävuoteen, jolloin lapsi tulee tietoiseksi säännöistä ja haluaa pelata muiden, yleensä itseään vanhempien lasten, kanssa. Lapsi luulee, että jokainen voi voittaa. Hän pelaa ryhmässä, mutta kuitenkin itseksensä. Hän matkii muitten toimintaa, mutta ei kykene sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Vaihe kolme alkaa 7–8 vuoden iässä kun lapsi alkaa toimia sosiaalisesti pelatessaan peliä ja alkaa ymmärtää sääntöjen merkityksen. Pelin tarkoituksiksi tulee voitto. 11–12 vuoden ikään ajoittuu neljäs vaihe, jolloin lapsi ymmärtää, että säännöt ovat ryhmän tekemiä ja ryhmä voi muuttaa niitä. Hän ymmärtää, että säännöt ovat tarpeellisia, jotta peli olisi reilu. (Piaget 1983, 23.)

Piaget (1983, 117) käytti myös kertomuksia tutkiessaan lasten moraalia. Kertomusten avulla hän tutki, kuinka lapset sisäistivät muun muassa käsitteet tahallisuus, valehteleminen, rangaistus ja oikeus. Piaget'n tarinat liittyivät jokapäiväiseen elämään:

Pieni poika nimeltään John on huoneessaan. Äiti huutaa häntä syömään. Ruokahuoneen oven takana on tuoli ja tuolilla on tarjotin, jolla on 15 kuppia. John ei tiedä kupeista oven takana. Hän menee sisään, ovi osuu tarjottimeen ja kaikki 15 kuppia hajoavat lattialle.

Henryn äiti lähtee ulos ja kieltää Henryä ottamasta keksejä hyllyllä olevasta purkista. Henry kuitenkin kiipeää tuolille ylettäkseen purkkiin. Purkki on kuitenkin liian ylhäällä eikä hän ylety siihen.

Hän kuitenkin tönäisee yhtä hyllyssä ollutta kuppia, joka putoaa lattialle ja särkyä.

Haastatellessaan lapsia Piaget kysyi heiltä, ovatko molemmat lapset yhtä syyllisiä ja kumpi lapsista käyttäytyi tuhemmin. Hän myös pyysi lapsia perustelemaan vastauksensa. Tutkimusten mukaan alle 7–8 -vuotiaat lapset pitävät Johnin tekoa pahempana, koska hän rikkoo useampia kuppeja kuin Henry. He eivät vielä huomioi teon tarkoitusta ja motiiveja. 8–9 -vuotiaat alkavat nähdä asiat muistakin kuin omasta näkökulmastaan. Toiminnan tarkoitus nähdään ainakin yhtä tärkeäksi kuin sen lopputulos. Lopulta tarkoitus tulee seurauksia tärkeämmäksi arviointiperusteeksi. (Piaget 1983, 118–125.)

Piaget kyseli lapsilta myös sitä, mikä on valhe. Alle 6–7 -vuotiaat selittävät, että valehtelu on jotakin tuhmaa. Usein he myös pitävät tahattomia virheitä valheina. 6–7 -vuotiaiden mielestä valheita ovat kaikki lauseet, jotka eivät ole totta. Väärä väite on valhe sen tarkoituksesta huolimatta. Valhe voi olla esimerkiksi väärä vastaus kysymykseen. (Piaget 1983, 139–140.)

Vasta yli 10–11 -vuotiaat lapset ymmärtävät valehtelun tarkoitukset ja seuraukset. Pienet lapset perustelevat, että valehtelu on väärin, koska siitä rangaistaan. Jos rangaistusta ei ole, valehtelu on hyväksyttävää. Yli 9-vuotiaat erottavat valehtelun ja rangaistuksen. Heidän mielestään valehtelu on väärin, vaikka siitä ei rangaistaisi. Valehtelun kuitenkin koetaan olevan väärin, koska auktoriteetti on sen kieltänyt. Vasta 10–12 -vuotiaat ymmärtävät valehtelukäsitteen. Valehtelemattomuus nähdään välttämättömänä sosiaaliselle vuorovaikutukselle. (Piaget 1983, 161–163.)

Piaget'n (1983, 197–198) tutkimuksissa ilmenee kaksi erilaista tapaa nähdä rangaistus. Hän tutki rangaistusta ja vertaili rangaistustapoja kertomalla lapsille tarinoita, joissa heidän piti päättää sopiva rangaistus jostakin teosta. Ensimmäinen rangaistustapa on sovittava rangaistus. Se on ankara ja vanhempien tai muiden aikuisten toimesta suoritettu. Rangaistus johtuu siitä, että lapsi on rikkonut asetettuja sääntöjä. Rangaistus voi olla myös täysin mielivaltainen ja täysin erillään teosta, josta se on annettu. Esimerkiksi poika, joka

ei siivoa huonettaan, ei saa mennä elokuviin. Lapset kuitenkin kannattavat tätä rangaistustapaa, koska he kokevat sen oikeudenmukaiseksi ja uskovat kovan rangaistuksen estävän teon uusimisen.

Vastavuoroinen rangaistus perustuu ajatukseen, että tilanteen korjaamiseksi ei tarvita mitään voimakasta rangaistusta. Sääntöjen rikkominen rikkoo yhteisiä sosiaalisia sopimuksia. Tietoisuuden tästä pitäisi jo sinänsä aiheuttaa katumusta, minkä tulisi varmistaa, ettei teko toistu. Jos rangaistus kuitenkin on välttämätön, sen on oltava sidoksissa tekoon. Esimerkiksi poika, joka ei siivoa leluja huoneensa lattialta, voi rangaistukseksi menettää lelut. Tämä rangaistustapa opettaa lapsia ymmärtämään tekojensa seurauksia. (Piaget 1983, 198–199.)

### 2.3. Kohlbergin teoria moraalien kehittämisestä

Yhdysvaltalainen sosiaalipsykologi Lawrence Kohlberg kiinnostui Piaget'n teorioista ja keskittyi niiden innostamana omissa tutkimuksissaan moraalien kehittämiseen. Tutkimustensa pohjalta hän loi vaiheittaisen mallinsa moraalisen kehityksen tasoista. Durkin (1995, 473–474) on perehtynyt Kohlbergin näkemyksiin Piaget'n teoriasta sekä Kohlbergin omaan teoriaan moraalien kehittämisestä. Hän esittää Kohlbergin pitäneen Piaget'n moraaliteoriaa varsinkin myöhempien kehitysvaiheiden osalta rajoittuneina. Eräs Kohlbergin tärkeimmistä panoksista oli mukauttaa ja kehittää Piaget'n haastatteluteknikasta standardoitu menettelytapa kohdehenkilöiden moraalikäsitteiden selvittämiseksi. Kohlbergin tekniikka sisältää moraalisen ongelman, jossa vastaajan täytyy päättää, mitä tilanteessa tulisi tehdä, sekä perustella antamansa vastaus. Kohlberg haastatteli useita 10–16 –vuotiaita amerikkalaisia nuoria kysymällä heidän mielipidettään moraalisiin käsitteisiin liittyvistä tapahtumista.

Moraalisen kehityksen tasot ovat Kohlbergin (1981, 17–20) mukaan esikonventionaalinen, konventionaalinen ja postkonventionaalinen taso. Jokaiseen tasoon sisältyy kaksi kehitysvaihetta. Kohlbergin kehitystasoista ja niihin kuu-

luvista vaiheista Durkin (1995, 475–476) on muokannut taulukon, joka on työn lopussa suomeksi käännettynä.

Helkaman (1993, 38) mukaan Kohlbergin esikonventionaalisessa tasossa ensimmäinen vaihe on *tottelevaisuus- ja rangaistusorientaatio*, jossa välteetään sääntöjen rikkomista ja rangaistuksia. Tästä vaiheesta on käytetty myös nimitystä heteronominen moraali. Toinen tähän tasoon kuuluva vaihe on *individualismi eli oman edun ja reilun vaihdon moraali*. Tämä käsittää itselle hyödyllisten sääntöjen noudattamisen ja omien tarpeiden mukaan toimimisen. Tässä vaiheessa oleva sallii myös muilta vastaavan moraalisen toimimisen. (Kohlberg 1981, 17.)

Konventionaalisessa tasossa tulee ensin *hyvien ihmissuhteiden moraali*, joka tarkoittaa hyvää käytöstä, toisten auttamista ja asioiden tekemistä hyvän tarkoituksen perusteella. Perusarvoina voidaan pitää muun muassa luottamusta ja lojaalisuutta. (Kohlberg 1981, 18.) Seuraava vaihe on *sosiaalisen järjestyksen ja omantunnon moraali*, joka käsittää velvollisuuksien täyttämisen muita ihmisiä ja muuta yhteisöä kohtaan (esim. lait ja niiden noudattamisen merkitys yhteiskunnan toimivuuden kannalta). Konventionaalisen tason seuraajaksi Kohlberg (1981, 411) on hahmotellut myös eräänlaista siirtymävaihetta ennen postkonventionaalista tasoa.

Viimeinen taso on niin sanottu postkonventionaalinen taso, joka käsittää myös kaksi vaihetta. *Yhteiskuntasopimuksen moraalin* (käytetään myös nimityksiä utilitaarinen ja yksilön oikeuksien moraali) mukaan yksilö on tietoinen ihmisten erilaisista arvoista sekä arvojen ja sääntöjen suhteellisuudesta. Toiminnan perusteena voi olla esimerkiksi utilitaristinen periaate eli mahdollisimman suuri hyöty mahdollisimman suurelle ihmisjoukolle. Viimeisenä vaiheena tulevat *universaalit periaatteet*, mikä tarkoittaa omiin eettisesti korkeisiin periaatteisiin sitoutumista. Keskeisenä arvona voidaan pitää ihmisten tasa-arvoisuutta. (Kohlberg 1981, 18–19.)

Kohlbergin teorian tasot eivät ole iästä riippuvaisia, mutta joitakin arvioita on esitetty siitä, missä iässä kunkin kehitysvaiheen saavuttaminen olisi mahdol-

lista. Sroufen ja Cooperin (1988, 529) mukaan esikonventionaalinen moraalitason kehitys (vaiheet yksi ja kaksi) on tyypillistä alle 9-vuotiaille lapsille. Vaiheet kolme ja neljä ovat tyypillisiä useimmille nuorille ja aikuisille. Pitkäaikaisessa tutkimuksessa on lisäksi havaittu, että vaihe kolme korostuu keskinuoruudessa ja vaihe neljä myöhemmässä nuoruusiässä sekä aikuisuudessa.

Rogersin (1982, 94) mukaan Kohlbergin teoriassa on olemassa myös teoreettinen seitsemäs taso. Kohlberg itse on myöntänyt, ettei ole koskaan taivannut testeissään henkilöä, joka ylittäisi tälle tasolle. Hän kuitenkin on sanonut, että henkilöt, kuten Sokrates tai Martin Luther King, jotka kuolivat mielipiteidensä tähden, voidaan luokitella tälle tasolle.

Myös Kohlberg (1981) käytti tutkimuksissaan erilaisia tarinoita. Seuraavassa on mukailtu versio yhdestä Kohlbergin (1981, 12) käyttämästä moraalitarinasta, jota hän hyödynsi tutkiessaan lasten moraalin kehittyneisyyttä ja määrittäessään moraalikehityksen tasoja.

Eräs nainen oli kuolemaisillaan, sillä hän sairasti vakavaa tautia, syöpää. Oli olemassa vain yksi lääke, jonka lääkäri arveli säästävän hänen henkensä. Sitä oli apteekkarilla, joka oli sen keksinyt ja itse valmistanut. Lääke oli kallista tehdä ja apteekkari halusi ihmisten maksavan kymmenkertaisesti sen, mitä lääkkeen kustannukset olivat hänelle. Sairaana naisen mies, Heinz, kävi ihmisten luona lainaamassa rahaa, mutta hän sai kokoon vain puolet siitä summasta, jonka apteekkari halusi lääkkeestä. Heinz kertoi apteekkarille, että hänen vaimonsa oli kuolemaisillaan. Hän pyysi apteekkaria myymään lääkkeen halvemmalla tai saada maksaa sen myöhemmin vähitellen, mutta apteekkari vastasi kieltävästi. Hän oli keksinyt lääkkeen ja siksi myös halusi rikastua sillä. Niinpä Heinzin ainoa tapa saada lääke oli murtautua apteekkiin ja varastaa se. Heinzilla oli ongelma. Toisaalta hänen pitäisi auttaa vaimoaan ja säästää hänen henkensä, mutta toisaalta ainoa tapa saada lääke, jota hänen vaimonsa tarvitsi, olisi rikkoa lakia varastamalla lääke.

Kohlbergin (1981, 17) moraalikehitysteorian ensimmäisessä vaiheessa (tottelevaisuus- ja rangaistusorientaatio) korostuvat rangaistusten välttäminen ja auktoriteettien totteleminen. Tähän kehitysvaiheeseen kuuluvien mielestä Heinzin ei pitäisi varastaa, koska hän joutuu vankilaan. Jotkut tämän kehitysvaiheeseen kuuluvista lapsista saattavat tosin ehdottaa varastamista, mikäli Heinzin vaimo olisi tärkeä henkilö. (Helkama 1993, 40–41.) Tämän vaiheen vastauksissa esiintyy kuitenkin tyypillisesti rangaistusten (vankila) ja auktoriteettien (poliisi) pelkoa (Sroufe & Cooper 1988, 530).

Toiseen vaiheeseen eli oman edun ja reilun vaihdon moraaliin lukeutuvat pystyvät tarkastelemaan moraaliongelmaa jo hiukan monipuolisemmin, mutta kuitenkin edelleen varsin itsekeskeisestä näkökulmasta. Ongelmaa tarkastellaan päätöksentekijän kannalta eli arvioidaan teon vaikutuksia hänelle itselleen. Tässä kehitysvaiheessa olevien lasten mielestä Heinzille koituvat seuraukset (lisää velkaa, hautakiven osto ja vaimon kuolema) ovat lähes samanarvoisia. Raha nähdään vielä yhtä arvokkaana itse elämän kanssa. Oman edun moraalii voi ilmetä myös ehdotuksena, jonka mukaan Heinz voisi ottaa uuden vaimon. (Helkama 1993, 40–41.) Tässä vaiheessa henkilö tavoittelee henkilökohtaista palkintoa tai hyötyä. Syyllisyysreaktiota ei huomioida, mutta rangaistus osataan erottaa omasta pelosta, kivusta tai hyvästä olostaa. Tämän vaiheen vastaukset Heinz-ongelmaan voivat kuulostaa esimerkiksi seuraavilta:

Jos sattuu jäämään kiinni, joutuu antamaan lääkkeen takaisin ja joutuu vähäksi aikaa vankilaan. Tuomio ei kuitenkaan olisi kovin pitkä. Ei se haittaisi, jos joutuisi vähäksi aikaa vankilaan jos siinä olisi vaimosi kun pääsisit takaisin.

Hän ei saisi paljon vankeutta jos sattuisi jäämään kiinni, mutta vaimo ehtisi luultavasti kuolla ennen kuin hän pääsisi vankilasta, joten siitä ei olisi mitään hyötyä. Jos vaimo kuolee, hänen ei pitäisi syyttää itseään, se ei ollut hänen vikansa että vaimolla oli syöpä. (Sroufe & Cooper 1988, 530.)

Kohlbergin (1981, 18) teorian kolmannessa vaiheessa, hyvien ihmissuhteiden moraalissa, arvioinneissa alkavat painottumaan hyvät aikomukset ja motiivit. Heinz on epätoivoisessa tilanteessa ahneen apteekkarin suhteen. Hyvä tarkoitus ja vaimon hengen säilyttäminen vaatisivat varastamaan, mutta toisaalta hyvän ihmisen tulisi myös kunnioittaa lakeja. Tähän vaiheeseen kuuluva vastaaja tarkastelee toimintaa ikään kuin ystävän tai perheenjäsenen perspektiivistä. Ihmishenki aletaan nähdä aikaisempia kehitysvaiheita arvokkaampana, sillä varastamisen voisi kuitenkin vielä hyvittää jollakin tavalla. (Helkama 1993, 41–42.) Lisäksi toimintaa ohjaavat toisten kuviteltu tai todellinen hyväksyntä tai halveksunta. Heinzin tapauksessa saatetaan esimerkiksi ajatella, että Heinz menettää arvostuksensa perheen tai muiden ihmisten silmissä ja saattaa koko perheensä huonoon maineeseen, jos ei auta vaimoaan. (Sroufe & Cooper 1988, 530.)

Neljännän vaiheen (sosiaalisen järjestyksen ja omantunnon moraalii) vastauksissa ongelmaa osataan katsoa laajemmin koko yhteiskunnan kannalta. Lakien noudattaminen on tärkeää yhteiskunnan koossapysymiseksi. Asetelma on muuttunut aikaisempiin vaiheisiin verrattuna siten, että koko tilanne nähdään osana yhteiskunnallista terveydenhoitojärjestelmää. Sosiaalinen perspektiivi on yhteiskunnan jäsenen näkökulma. Heinzin varastaminen voidaan nähdä moraalisesti hyväksyttävänä, jos hänen omatuntonsa käskee häntä varastamaan ja hän itse vastaa seurauksista. Toisaalta varastamista voidaan vastustaa vetoamalla siihen, että kaikkien toimiessa niin yhteiskunnallinen järjestys romahtaisi. (Helkama 1993, 42–43.) Velvollisuudentunne voi liittyä siis sekä lakien noudattamiseen että vaimon pelastamiseen. Varastaminen ja vaimon luottamuksen pettäminen voivat molemmat aiheuttaa syyllisyyttä. (Sroufe & Cooper 1988, 530.)

Kohlbergin (1981, 18–19) mallin vaiheissa viis (yhteiskuntasopimuksen moraalii) ja kuusi (universaalit periaatteet) yksilö on selvillä ihmisten arvojen ja sääntöjen erilaisuudesta sekä niiden suhteellisuudesta. Kuitenkin on tiettyjä ei-suhteellisia arvoja (kuten elämä ja vapaus), joita on aina ylläpidettävä. Vaikka lait ovatkin yhteiskuntasopimuksen nojalla velvoittavia, rationaalinen



yksilö tiedostaa tiettyjen arvojen ajavan joskus niiden edelle. Tarkastelussa otetaan huomioon sekä moraalinen että laillinen näkökulma ja tiedostetaan niiden olevan välillä ristiriidassa. (Helkama 1993, 39.) Vaiheessa viisi on tärkeää yhteiskunnan kunnioituksen sekä itsekunnioituksen säilyttäminen. Vaiheessa kuusi yritetään välttää omien periaatteiden rikkomisesta seuraavaa itsensä tuomitsemista. Vaiheen kuusi vastaus voisi olla esimerkiksi seuraavanlainen:

Jos varastaisi lääkkeen, ei joutuisi toisten tuomitsemaksi, mutta itse tuomitsisi itsensä, koska ei olisi tehnyt omantuntonsa ja oman rehellisyysperiaatteensa mukaisesti. (Sroufe & Cooper 1988, 530.)

#### 2.4. Piaget'n ja Kohlbergin teorioiden vertailua ja kritiikkiä

Piaget'n ja Kohlbergin teorioista voidaan löytää paljon yhteneväisiä piirteitä. Kohlbergin teorian katsotaan pohjautuvan lähtökohdiltaan paljolti Piaget'n ajatuksiin. (Aho 1993, 28.) Shaffer (1988, 534) on pohtinut Piaget'n ja Kohlbergin moraaliteorioita. Hän on havainnut, että Kohlberg on omalla työllään jatkanut ja laajentanut Piaget'n teoriaa. Molempien teoriat olettavat ihmisen olevan alun alkaen moraalinen olento, jonka moraaali kehittyy pitkälti yleisen kasvamisen ja ajattelun kehittymisen myötä.

Shafferin (1988, 531–532) käsityksen mukaan Kohlberg ja Piaget ovat jakaneet moraalin kehitykseen vaiheisiin, jotka erityisesti Piaget'n mallissa ovat ikäsidonnaisia ja etenevät tietyssä järjestyksessä alemmista vaiheista ylempiin. Piaget'n mukaan ihminen saavuttaa moraalisen kypsyyden viimeistään 12 vuoden iässä. Kun yksilö on saavuttanut ylemmän tason, hänen ei ole enää mahdollista palata takaisin alemmalle tasolle.

Shaffer (1988, 535) näkee Kohlbergin mallissa moraalialia määrittelevien vaiheiden lukumäärän olevan suurempi kuin Piaget'n vastaavassa mallissa. Kohlbergilla vaiheet ovat vähemmän ikäsidonnaisia, eivätkä kaikki ihmiset

koskaan saavuta teorian ylimpiä tasoja. Esimerkiksi aikuinen rikollinen voi olla alemmalla moraalitasolla kuin 9-vuotias lapsi. Kohlberg havaitsi nimittäin, että kun lapsi saavuttaa Piaget'n autonomisen moraalitason, jossa hänen moraalinensa tulisi olla täydellistä, kehitys ei kuitenkaan vielä pysähdy. Moraali muuttuu monimutkaisemmaksi ja kehittyy jatkuvasti koko aikuisiän ajan.

Shaffer (1988, 532) pohtii sitä, onko moraalinen kehitys kognitiivisen kehityksen vai sosiaalisten kokemusten tuotetta. Shafferin esittämään kysymykseen Piaget'n ja Kohlbergin teorit vastaavat eri tavalla. Piaget'n mukaan kyse on molemmista. Yksilön kognitiivinen kehitystaso on kuitenkin tärkeä tekijä moraalitason kehityksessä sekä Piaget'n että Kohlbergin teorioissa. Sosiaalisen ympäristön vaikutus moraalitason kehitykseen on Piaget'n mukaan ikäsidonnaista, koska sosiaalisten kokemusten määrä karttuu vähitellen.

Sekä Piaget'n että Kohlbergin teorit ovat saaneet osakseen myös paljon kritiikkiä. Arvostelua on tullut esimerkiksi sellaisilta tutkijoilta, jotka ovat pohjanneet omia tutkimuksiaan näihin teorioihin. Aho (1985 & 1993) on koonnut yhteen arvostelijoiden osoittamia heikkouksia näistä teorioista.

Piaget'n teoriaa on kritisoitu siitä, että hän tutki vain alle 13-vuotiaita lapsia, sillä moraalitason kehittymisen nähdään jatkuvan vielä sen jälkeen. Lisäksi Piaget'n määrittämiä kehitysvaiheita on pidetty epäselvinä ja sekavina. Useiden tutkijoiden mielestä Piaget on myös huomionut liian vähän yksilöllisten tekijöiden vaikutusta lapsen moraalikehityksessä. (Aho 1993, 19–22.)

Kovaa kritiikkiä on kohdistettu Piaget'n tutkimuksissaan käyttämiin moraalitarinoiden sisältämistä negatiivisista seurauksista. Ahon (1993, 23) mainitsema tutkijoiden mielestä lapset huomioisivat moraaliarvioinneissaan yksittäisen teon tarkoituksen paremmin, mikäli sen seuraus olisi positiivinen. Lisäksi Piaget'n käyttämiä tarinapareja on syytetty siitä, että niissä ei erotella selkeästi tahallista ja tahatonta tapahtumaa.

Myös Kohlbergin teoria on saanut osakseen arvostelua. Moitteita on kohdistunut niin teoriaa ja perusteita kuin mittausmenetelmiä ja tulkintojakin kohtaan. Kohlberg oppilaineen myös reagoi aikanaan teoriaan kohdistuneeseen kritiikkiin ja he ovat pyrkineet todistelemaan tutkimustulostensa validiutta (Aho 1985, 32).

Kohlbergin teoriaa on moitittu lähtökohdiltaan länsimaiseksi. Tutkijat ovat olleet eri mieltä teorian universaalisuusväittämästä, sillä moraalijattelu pohjautuu eri kulttuureissa erilaisiin asioihin. Toisaalta jotkut ovat tutkimustensa pohjalta päätyneet tukemaan Kohlbergia siinä, ettei moraalikehityksellä ole eroja kansojen välillä. (Aho 1993, 38.)

Kohlbergin teoriaa on myös moitittu kognitiivisen kehityksen liiallisesta korostamisesta moraalin affektiivisen ja sosiaalisen puolen kustannuksella (Aho 1993, 37). Arvostelijoiden mukaan tunteet kuuluvat moraaliseen pohdintaan samalla tavalla kuin järkeilykin. Monet tutkijat näkevät, että ihmisten toimintaan vaikuttavat muutoinkin enemmän tilanteet kun pelkät arvot, joita he kannattavat.

Piaget'n tavoin myös Kohlberg on saanut kritiikkiä käyttämistään moraalidilemmoista. Niitä on arvosteltu vaikeatajuisiksi, minkä johdosta ne eivät sovelu kaikenikäisille lapsille. On myös sanottu, että eri vaikeustason dilemmat antavat samoilla vastaajilla hieman erilaisia tuloksia. Tämä todistaa toisaalta myös sen puolesta, että todellisessa elämässä on paljon erilaisia tilannetekijöitä, jotka määräävät käyttäytymistä moraalista kehitystasoa enemmän. (Aho 1985, 30.)

## 2.5. Muita moraalin kehitysteorioita

Moraalin kehittymistä on Kohlbergin ja Piaget'n lisäksi pohdittu monissa tutkimuksissa. Tässä alaluvussa tarkastellaan moraalialia ja sen kehittymistä lähinnä psykologisesta näkökulmasta.

Psykologisen moraalitutkimuksen johtavaksi teoriaksi on noussut psykoanalyttinen teoria, joka perustuu Freudin käsitykseen ihmisen psyykeen rakenteen kerroksellisuudesta. Vilkkö-Riihelä (2001, 530–531) esittelee Freudin näkemystä ihmisen psyyken jakaantumisesta kolmeen funktioltaan erilaiseen rakenteelliseen osaan. Nämä ihmisen persoonallisuuden hallinnasta kamppailua käyvät osat ovat id, ego ja superego.

Pienen lapsen psyyke on kokonaan idiä. Id on psyykkisen energian lähde, joka toimii kokonaan tiedostamattomasti mielihyväteriaatteen mukaan eli pyrkii halujen ja tarpeiden rajattomaan tyydyttämiseen. Kaikkien halujen tyydyttäminen on kuitenkin mahdotonta ja vasta kun lapsi tiedostaa omat ajatuksensa ja halunsa, mahdollistuu egon kehittyminen. (Vilkkö-Riihelä 2001, 530.)

Ego tarkoittaa ihmisen minää siinä mielessä, missä me sen ymmärrämme. Se toimii idin ja superegon välissä pääosin tiedostetusti pyrkien tasapainottelemaan idin impulsiivisten halujen ja superegon moralisoinnin välillä. Ego toimii realiteettiteriaatteen mukaan eli pyrkii noudattamaan sosiaalisia normeja ja ulkomaailman asettamia rajoituksia. Ego pyrkii etsimään jonkinlaisia ratkaisuja mielen impulsseihin ja superegon ihanteisiin erilaisten defenssien avulla, jotta ihminen kokisi itsensä ehjänä. Koska id ja superego ovat melkoisen ehdottomia, on egon tehtävä vaikea. Jos jompikumpi saa ylliotteen psyykestä saattaa seurauksena olla mielen sairastaminen tai epärealistisen kuvan muodostuminen itsestä ja ympäröivästä maailmasta. (Vilkkö-Riihelä 2001, 531.)

Moraalikehityksen kannalta merkittävin ihmisen psyyken rakenteista on superego yliminä. Freudin mukaan superego kehittyy egosta fallisessa vaiheessa 3–6-vuotiaana, jolloin lapsi samaistuu omaan sukupuoleensa. Samaa ikäkauteen ajoittuu oidipaalinen kriisivaihe, jonka aikana poikalapsi ymmärtää, ettei pysty yksin saamaan äitiään itselleen. Tämän prosessin aikana lapsen sukupuoli-identiteetti vahvistuu ja hän alkaa hyväksyä itsensä samankaltaisuuden isänsä kanssa. Myös todellisuuden, kuten ajan tajun, ymmärtäminen paranee. Tytöillä vastaavaa suhdetta isään kutsutaan elektra-

kompleksiksi, mutta sitä Freud ei ole juurikaan käsitellyt. (Vilkkö-Riihelä 2001, 527–528, 530–531.)

Superego eli omatunto alkaa kehittyä lapsen alkaessa itse ymmärtämään ympäristön normeja ja tottelemaan kieltoja. Se syntyy eriytymällä minästä, kun lapsi sijoittaa siihen itseensä liittyviä tunteita (Aho 1990, 6). Tällöin lapsi alkaa tuntea syyllisyyttä tekemistään virheistä ja muodostaa kuvan itselleen siitä, millainen on minä-ihanne.

Superego sisältää ulkoiset yksilölle asetetut vaatimukset. Se sisältää siis perheen, yhteiskunnan ja kulttuurin sääntöjä, arvoja, normeja ja käyttäytymismalleja. Omatuntona toimimisen lisäksi superegon tehtävinä ovat itse-tarkkailu ja ihanneminän ylläpitäminen. Freudin mukaan yliminä toimii itsenäisenä ja pystyy taistelemaan egoa vastaan ja aiheuttamaan syyllisyyttä pitkänkin aikaa. (Aho 1990, 6.)

Samaistuessaan isäänsä poika sisäistää isänsä moraalistandardeja. Miesten superego esiintyy ensimmäisen kerran esikouluikässä ja kypsyy 6–7 vuoden ikään mennessä. Freud väittää, että tyttöjen superego on heikompi, koska tytöt eivät samaistu äitiinsä yhtä paljon kuin pojat isäänsä. Väitteestä, että miesten superego olisi vahvempi kuin naisten, ei kuitenkaan ole mitään todisteita. Moraali on siis Freudin mukaan kehittynyt 6–7 ikävuoteen mennessä. (Shaffer 1988, 529.)

Shaffer (1988, 529–530) viittaa myös vuonna 1902 Saksassa syntyneeseen ja myöhemmin Yhdysvaltoihin muuttaneeseen Erik H. Eriksoniin. Erikson on vastustanut Freudin käsitystä moraalikehityksestä, sillä hänen mielestään lapsi omaksuu moraalikäsityksensä molemmilta vanhemmiltaan, ei pelkää samaa sukupuolen vanhemmaltaan. Lapsi yrittää miellyttää vanhempiaan voittaakseen heidän hyväksyntänsä ja pelosta menettää heidän rakkautensa. Eriksonin teoriassa sekä ego että superego ovat tärkeässä roolissa moraalien kehityksessä, ei pelkää superegoa. Superego määrittelee egolle moraalisesti hyväksyttävät käytöstavat ja ohjaa sen käytöstä. Jos ego ei ole tarpeeksi vahva estääkseen idin impulsseja, lapsi on kykenemätön vastus-

tamaan idiä, vaikka superego olisikin vahva. Moraalinen käytös on tulosta egon ja superegon toiminnasta. Moraalinen kehitys riippuu myös älyllisestä kehityksestä, joka taas keskittyy egoon.

Eriksonin käsitys ihmisestä on optimistisempi kuin Freudilla. Freud rinnastaa ihmisen paljolti eläimeen, jonka toimintaa ohjaavat vietit ja vaistot. Erikson näkee ihmisen kuitenkin rationaalisena ja järkevänä ongelmiensa ratkojana, joka ei toimi pelkästään viettiensä ohjaamana. Erikson ei kuitenkaan tyrmännyt kaikkia Freudin ajatuksia, vaan heillä oli myös joitakin yhteneviä näkemyksiä.

## 2.6. Yleisiä moraalin kehitykseen vaikuttavia tekijöitä

Yksilön moraalin kehittymiseen vaikuttavat erilaiset tekijät. Kohlbergin ja Piaget'n teorioiden tavoin moraalin kehittymisen sanotaan yleisesti seurailevan ajattelun kehittymisen vaiheita ja periaatteita (Rödström 1992, 48). Kuitenkin on myös monia muita seikkoja, jotka vaikuttavat lapsen moraaliseen kehittymiseen. Tässä alaluvussa käsitellään perheen, kulttuurin ja uskonnon roolia tuossa prosessissa.

Esimerkiksi Aho (1985, 74–76; 1990, 119–122) on tutkimuksissaan havainnut, että kotitaustalla ja perheellä voi olla merkitystä lapsen moraalisen tajun kehittämisessä. Sillä tunneilmastolla, jossa lapselle asetetaan rajoja ja sääntöjä, on suuri merkitys niiden omaksumiselle (Rödström 1992, 49). Erityisesti läheisyydellä ja välittämällä on merkitystä.

Rogersin (1982, 96–97) tutkimusten mukaan lapset, joiden isät olivat tunteellisia, olivat ymmärtäväisiä ja suvaitsevaisia. Myös voimakas äidinrakkaus on auttanut lapsia jakamaan, suvaitsemaan ja ymmärtämään. Äidin rakkaus vaikuttaa lapsen moraaliseen kehitykseen siten, että paljon rakkautta saaneet lapset eivät ole saavuttaneet Kohlbergin moraalikehityksen ylimpiä tasoja. Toisaalta taas henkilöt, jotka ovat saavuttaneet korkeampia moraalin tasoja, eivät olleet kokeneet läheisyyttä lapsina, eivätkä myöhemmin välttämättä vä-

littäneet toisista ihmisistä. He saattoivat uhrata toisten ihmisten hengen vain jonkin ylevän tarkoitusperänsä vuoksi. Tämä osoittaa sen, että henkilön moraalista kypsyyttä ei voida mitata aukottomasti millään testillä.

Vanhemmat muokkaavat lastensa moraalista käyttäytymistä monella tavalla. He voivat palkita ja rangaista lasta ja vahvistaa toimintaa, joka vastaa heidän odotuksiaan. Tutkimuksessa aviopuolisoiden tasot korreloivat lievän positiivisesti. Sisarusten moraalitasot taas olivat toisistaan riippumattomia. Vanhempien ja poikien tasot korreloivat keskenään, mutta tyttöjen taso ei. Oletettavaa kuitenkin on, että iän myötä vanhempien ja poikien moraalitason välinen korrelaatio vähenee. Tutkimus kuitenkin todistaa, että vanhemmilla on vaikutusta ainakin poikien moraalien kehitykseen. (Rogers 1982, 97.)

Rogers (1982, 98–99) korostaa myös ympäröivän kulttuurin asemaa moraalisten käsitysten taustalla. Kulttuuri käsittää ihmisten opitun käyttäytymisen niin yhteisen kielen kuin tapojenkin muodossa. Se välittää jäsenilleen arvojaan ja asenteitaan, joita jokainen yksilö ympäristöstään omaksuu. Näin kulttuuri vaikuttaa toimintamme ja tekemiemme valintojen taustalla.

Kulttuurin vaikutusta voi hahmottaa vertailemalla eri kulttuureja ja niiden edustajia keskenään. Pohjois-Amerikassa korostuvat erilaiset arvot kuin esimerkiksi aasialaisissa kulttuureissa. Tämä ero on helppo havaita myös erilaisissa moraalisisissa kysymyksissä. Sama asia voi olla jossakin kulttuurissa sallittua ja puolestaan toisessa kulttuurissa ehdottomasti tuomittavaa (esim. moniavioisuus, kuolemanrangaistus). (Rogers 1982, 98–99.)

Uskonto on yksi tärkeä taustavaikuttaja, johon eettiset käsitykset usein pohjautuvat. Yksi esimerkki tällä tavalla muodostuneista eettisistä ohjenuorista on useille uskonnoille yhteinen niin kutsuttu moraalien kultainen sääntö "Kaikki, minkä tahdotte ihmisten tekevän teille, tehkää te heille" (Mt. 7:12). Kristinuskon Kymmenen käskyä taas ohjaavat ihmisiä muun muassa arvostamaan rehellisyyttä ja totuudellisuutta sekä kunnioittamaan elämää ja muita ihmisiä. Nämä uskonnolliset arvot ja normit ovat vaikuttaneet aikojen saatos-

sa myös yksilön moraaliseen kehitykseen. Uskonto tarjoaa muutoinkin yksilölle yhden välineen syventyä sisimpäänsä. (Martikainen 2005, 13–14.)

Uskontojen välittämä etiikka on kohdannut myös haasteita ja vastustusta, sillä sen suhtautumista ei-uskonnollista ajattelua ja totuuskäsityksiä kohtaan on usein syytetty suvaitsemattomuudesta. Uskontojen välittämää kieltä on myös joskus moitittu moraalisisessa mielessä vaikeasti ymmärrettäväksi. Joka tapauksessa uskonnolliset käsitykset ovat eittämättä jättäneet oman leimansa yleisiin moraalikäsityksiin, koska uskonnot ovat jo vuosituhansia vaikuttaneet ihmisten tapaan elää. (Martikainen 2005, 14.)

Rogers (1982, 99) mainitsee myös yksilön oman roolin moraalisisessa kehitymisessä. Moraalisten tekijöiden vaikutus yksilöön riippuu hänen omista tarpeistaan ja tilastaan. Jokainen suodattaa saamansa kokemukset yksilöllisen suodattimensa läpi omine vaatimuksineen ja päätöksineen.

## 2.7 Sukupuolen vaikutus moraalisiin kehityksessä

Sukupuolieroja moraalikehityksessä on tutkittu paljon, mutta tulokset ovat olleet hyvin ristiriitaisia. Piaget'n tutkimusten mukaan poikien moraaliarvioinnit kehittyvät hieman tyttöjä varhaisemmin, koska poikien leikit ovat sääntöineen monimutkaisempia ja niihin sisältyy tyttöjen leikkejä enemmän sosiaalista vuorovaikutusta. Näin ei kuitenkaan tapahdu Piaget'n teoriassakaan kaikissa moraalisiin ulottuvuuksissa. Esimerkiksi vastavuoroisuuden osalla pojat osoittivat hitaampaa kypsymistä ja olivat halukkaampia kostamaan lyömisen. (Aho 1990, 41–42.)

Ahon (1985, 42, 71) ja Shafferin (1988, 541) mukaan Kohlberg ei näe moraalikehityksessä juurikaan eroa tyttöjen ja poikien välillä. Hän on tosin myöntänyt, että 9-11-vuotiaat tytöt ovat moraalikehityksessä hieman poikia edellä, mutta on tulkinnut sen olevan väliaikainen vaihe. Kohlbergin tutkimuksia ja moraalisiin kehitystasojia on moitittu siitä, että ne suosivat miessukupuolta ja sen miehisiä arvoja.



Useat tutkijat ovat tukeneet Kohlbergin näkemystä tyttöjen ja poikien moraalikehitystasojen erilaisuudesta juuri 9–11-vuotiailla. Näitä eroja on selitetty sillä, että tietyssä iässä tyttöjen kehitys on kokonaisvaltaisesti poikia nopeampaa. Lisäksi tyttöjen on tulkittu pystyvän hillitsemään itsensä poikia paremmin sekä vastustamaan erilaisia houkutuksia. Pojat vastaavasti tilaisuuden tullen helpommin rikkovat erilaisia sääntöjä. Näiden erojen on kuitenkin havaittu tasautuvan nopeasti 11 ikävuoden jälkeen. Kokonaisuudessaan sukupuolten välisten erojen on nähty moraalikehityksen osalta olevan melko vähäisiä. (Aho 1990, 42–44.)

### 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT

Kasvatustieteen tehtävänä on muodostaa sekä teoriaa käytännöstä että käytäntöä varten. Tällä tavoin tiede tukee ja ohjaa käytännön toimijaa hänen tekemässään työssä. Näin tieteellinen prosessi yhdistyy käytännön toiminnan sekä varsinaisen oppimisprosessin kanssa ja koko toiminta kehittyy. (Sarvimäki 1988, 248–249.)

Myös tämän opinnäytetyön avulla pyritään lisäämään tietoa tärkeästä aihealueesta ja antamaan siten eväitä käytännön työhön. Moraalikasvatus on olennainen osa koulun kasvatustyötä ja sillä on tärkeä tehtävä esimerkiksi uskonnon ja elämänkatsomustiedon opettamisessa (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 133–144). Varsinaisen tunneilla annettavan opetuksen ohella moraalit ja eettiset ulottuvuudet ovat läsnä kaiken aikaa koulumaailman arjessa mitä erilaisimmissa tilanteissa.

Moraalisen ajattelun taidot ovat yhä tärkeämmässä roolissa nykyisessä moniarvoistuvassa yhteiskunnassa. Näin opettajan tulee sisäistää tehtävänsä lasten moraalikehityksen tukijana ja toimia sen edellyttämällä tavalla. Opettajan tulee olla tietoinen omista arvoistaan ja arvostuksistaan, mutta myös lapsen ajatus- ja kokemusmaailman ymmärtäminen on tärkeää onnistuneen moraalikasvatuksen toteuttamiseksi. Opinnäytetyön tekijät ovat pyrkineet omalta osaltaan kasvattamaan tietoisuutta ja ymmärrystä lasten moraalisesta ajattelusta sekä siihen vaikuttavista tekijöistä.

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää, miten perusopetuksen kuudennen luokan oppilaan moraalinen ajattelu on kehittynyt. Tutkimustehtävään etsitään vastausta kolmen tutkimusongelman avulla. Tutkimusongelmat ovat seuraavat:

Tutkimusongelma 1	Mitkä tekijät selittävät kuudennen luokan oppilaiden käsitystä moraalista?
Tutkimusongelma 2	Millaisia eroja ilmenee kuudennen luokan oppilaiden moraalisisessa ajattelussa?
Tutkimusongelma 3	Millaisia eroja ilmenee kuudennen luokan tyttöjen ja poikien moraalisisessa ajattelussa?

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Kohlbergin (1981) ja Piaget'n (1983) tutkimukset ovat innoittaneet opinnäytetyön tekijöitä moraalien kehittymistä koskevan tutkimuksen pariin. Tässä opinnäytetyössä selvitetään, miten perusopetuksen kuudennen luokan oppilaan moraalinen ajattelu on kehittynyt.

Tutkimusaineisto kerättiin tämän opinnäytetyön toisen tekijän Vesa Mykkäsen suorittaman OH4-harjoittelun yhteydessä. Opetusharjoittelu suoritettiin eräässä jyvaskyläläisessä perusopetuksen vuosiluokille 1-6 opetusta tarjoavassa koulussa. Kuudennen luokan oppilaat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja heille painotettiin ennen tutkimuksen aloittamista, ettei heidän antamillaan vastauksilla ole vaikutusta heidän koulumenestykseensä.

Tutkimusaineisto muodostui oppilaiden antamista vastauksista strukturoituihin kysymyksiin (liite 2) sekä näihin kysymyksiin vastanneiden kuuden oppilaan henkilökohtaisesta haastattelusta. Kirjallinen kysely tehtiin 4.4.2005 yhden oppitunnin aikana ja siihen vastasi 24 oppilasta parin oppilaan kieltäytyessä tutkimukseen osallistumisesta. Kyselyyn vastanneista oppilaista 14 oli poikia ja 10 tyttöä. Tässä työssä heidän vastauksiaan käsitellään nimettömästi siten, että jokainen vastauslomake on numeroitu (pojat P1-P14, tytöt T1-T10). Haastattelut suoritettiin kahden koulupäivän lomassa 6.–7.4.2005 oppituntien ulkopuolisella ajalla. Ennen kyselyjen ja haastattelujen suorittamista pyydettiin myös jokaisen oppilaan huoltajalta kirjallinen suostumus siihen, että oppilas saa osallistua tutkimukseen.

### 4.1 Tutkimusote

Tämän tutkimuksen pääasiallinen tutkimusote on kvalitatiivinen. Tutkimusta tehtäessä on hyödynnetty erilaisia kvalitatiiviseen tutkimusotteeseen kuuluvia menetelmiä. Työn toteutuksessa on käytetty esimerkiksi Metsämuurosen

(2003, 174–176) esittelemää fenomenograafista lähestymistapaa, joka tarkoittaa jonkin ilmiön kuvaamista ja siitä kirjoittamista. Tässä tutkimuksessa tuo ilmiö on moraalit. Fenomenografialle luonteenomaisesti tutkitaan ihmisten käsityksiä moraalin ilmenemisestä.

Ahonen (1995, 113) on määritellyt fenomenografian olevan ajattelussa ilmenneiden maailmaa koskevien käsitysten laadullista tutkimista. Fenomenografinen tutkimus lähtee oletuksesta, jonka mukaan ihminen tietoisena olentona rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöistä ja pystyy kielellisesti ilmaisemaan nämä käsityksensä. Tutkimus on siltä osin empiiristä, että siinä hankitaan empiirinen aineisto. Tästä aineistosta tehdään johtopäätöksiä sekä kuvaus. Fenomenografinen tutkija ei kuitenkaan tarkkaile tutkittavaansa ulkoisesti, vaan ryhtyy hänen kanssaan vuorovaikutukseen. (Ahonen 1995, 121–122.) Nämä lähtökohdat on pidetty mielessä tätä tutkimusta tehtäessä.

Toinen keskeinen työssä käytetty menetelmä on tapaustutkimus, joka on hyvin yleinen kvalitatiivinen tiedonhankinnan strategia. Metsämuurosen (2003, 171) mukaan lähes kaikki kvalitatiivinen tutkimus on tapaustutkimusta. Se on käsitteenä hyvin väljä ja jopa epämääräinen, eikä sen yhtenäistä selitystä pystytä esittämään. Tavallisesti tapaustutkimus on luonteeltaan kuvailevaa, siinä halutaan kuvailla ja selittää kohdetta mahdollisimman monipuolisesti. Tapaustutkimuksen avulla tiettyä toimintaa voidaan ymmärtää aiempaa syvällisemmin kaikkien osallistujien kannalta. (Syrjälä 1995, 10.) Tämä tutkimus nostaa omalta osaltaan sekä tutkijoiden että tutkittavien oppilaiden tietoisuutta moraalista ajattelusta.

Tapaustutkimuksen tapaus voi olla mahdollisimman tyypillinen ja edustava, mutta se voi toisaalta olla myös ainutkertainen tai poikkeava tapaus. Useimmiten ollaan kuitenkin kiinnostuneita tapauksista, jotka ovat jollain tavalla muista erottuvia. (Syrjälä 1995, 10–11.) Tapaustutkimuksessa tutkittavia tapauksia on vähän, usein vain yksi. Tarkoituksena on sanoa mieluummin "vähästä paljon" kuin paljosta vähän. Ei kysytä niinkään, kuinka yleistä jokin on vaan kuinka jokin ylipäättään on mahdollista, kuinka jokin tapahtuu. Syrjälän

(1995, 14) mukaan tapaustutkimuksessa tutkija ja tutkittavat ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Näin on tapahtunut myös tätä tutkimusta tehtäessä.

Metsämuuronen (2003, 160) korostaa, että laadullinen ja määrällinen tutkimus eivät ole toisiaan poissulkevia. Myös Alasuutari (1993, 161) on samoilla linjoilla todetessaan, että myös laadullista aineistoa voi analysoida määrällisillä suhteilla. Tässä tutkimuksessa on havaittavissa piirteitä sekä laadullisesta että määrällisestä tutkimusotteesta. Näiden tutkimusotteiden välillä on kuitenkin niin paljon eroavaisuuksia, että on mielekästä ja järkevää painottaa tutkimuksessa jompaakumpaa metodologiaa (Metsämuuronen 2003, 167).

#### 4.2 Kyselylomake

Lomakkeen (liite 2) aluksi oppilaita pyydettiin kirjoittamaan, keitä kuuluu heidän perheeseensä. Varsinaiset kysymykset muodostuivat kolmesta moraalisesta ongelman sisältävästä tilanteesta (vastavuoroisuus, tarkoitus/seuraus, kuuliaisuus), joihin oppilailta pyydettiin perusteltua vastausta. Kysymysten laadinnassa ja muotoilussa hyödynnettiin esimerkiksi Piaget'n (1983) kirjassa esitettyjä moraalisia ongelmatilanteita. Kysymykset pyrittiin muodostamaan siten, että ne sisältäisivät eritasoisia ja -tyyppisiä moraaliongelmia. Lomakkeen jokaista kysymystä käsitellään omassa alaluvussa ja nämä luvut on otsikoitu kysymyksen sisältämän moraalisesta aihealueen mukaisesti. Lisäksi lomakkeen lopussa annettiin vielä oppilaille mahdollisuus kertoa jostakin itse kokemastaan tilanteesta, jossa he ovat tunteneet kokeneensa epäoikeudenmukaisuutta.

Kyselylomake täytettiin siten, että oppilaille luettiin kysymys pariin kertaan huolellisesti ääneen ja varmistettiin, että he ymmärsivät kysymyksen. Kysymykset käytiin läpi yksi kerrallaan ja kysymyksen lukemisen jälkeen annettiin reilusti aikaa miettiä ja vastata rauhassa.

### 4.3 Henkilökohtaiset haastattelut

Kyselylomakkeeseen vastanneista valittiin kuusi oppilaasta henkilökohtaiseen haastatteluun, jonka tarkoituksena oli selvittää vielä tarkemmin oppilaiden ajattelua moraalisen ongelman sisältävissä tilanteissa. Haastattelumenetelmänä oli Eskolan ja Suorannan (1996, 65) esittelemä puolistrukturoitu haastattelu. Tässä haastattelumallissa kysymykset ovat samat eri vastaajille, mutta vastauksia ei ole sidottu mihinkään vaihtoehtoihin, vaan haastateltavat saavat vastata omin sanoin. Myös kysymysten sanamuoto voi vaihdella hieman riippuen esimerkiksi haastateltavan vastauksista.

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 47) kutsuvat menetelmää teemahaastatteluksi. Se sopii hyvin arkojen aiheiden käsittelyyn sekä tilanteisiin, joissa halutaan selvittää esimerkiksi arvostuksia ja ihanteita (Metsämuuronen 2003, 189). Tämän tutkimuksen haastatteluissa käytettiin puolistrukturoitua kysymyskaavaa, jossa kysymykset oli järjestetty teemoittain.

Haastattelussa selvitettiin oppilaiden ajatuksia vielä kahden erilaisen moraaliongelman suhteen (liite 3). Haastattelutilanteen moraaliongelmistä toinen on muokattu luvussa 2.3 esiteltyyn Kohlbergin Heinz-tarinan pohjalta ja toisessa on hyödynnetty yhtä Piaget'n monista moraalidilemmoista. Lisäksi haastattelutilanteissa palattiin vielä aiemmin tehdyn kyselylomakkeen osalta oppilaiden henkilökohtaisiin vastauksiin ja niiden perusteluihin. Näin pyrittiin vielä tehostetusti paneutumaan kyselylomakkeen vastauksiin, sillä haastattelussa on paremmat mahdollisuudet tulkita kysymyksiä ja se sallii myös täsmennykset (Hirsjärvi & Hurme 2000, 36).

Haastatteluihin valittiin tarkoituksella sellaisia oppilaita, joilla oli erilaisia vastauksia kyselylomakkeiden tilanteissa. Haastatteluosuudessa oltiin kiinnostuneita erityisesti tapauksista, jotka ovat jollain tavalla toisista poikkeavia tai erityisen tyypillisiä. Tasapuolisuuden sekä mahdollisten sukupuolten välisten erojen havaitsemisen vuoksi haastatteluihin valittiin kolme tyttöä (T1, T7, T9) ja kolme poikaa (P11, P13, P14).

Haastattelutilanteessa olivat kunkin haastateltavan lisäksi läsnä ainoastaan molemmat tämän opinnäytetyön tekijöistä. Jokainen haastattelu nauhoitettiin.

#### 4.4 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden osoittamisessa on usein ongelmallista käyttää perinteisestä tilastollisesta tai kvantitatiivisesta tutkimuksesta peräisin olevia *reliabiliteetin* ja *validiteetin* käsitteitä, joiden tausta on mittauksen luotettavuuden arvioinnissa. Esimerkiksi reliabiliteetin vaatimukset eivät sovellu kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin siitä syystä, että laadullinen tutkimus on usein huonosti toistettavissa. Laadullisen tutkimuksen menetelmiin kuuluvan ja tässäkin työssä käytetyn fenomenografisen tutkimuksen osalta on sanottu, että se ei voi tavoitella tilastollista yleistettävyyttä (Ahonen 1995, 152).

Ahonen (1995, 152) määrittelee fenomenografisen tutkimuksen tavoitteeksi henkilöiden ilmauksista tulkitun tiedon erilaisista käsityksistä. Tässä tutkimuksessa tulkitaan kuudesluokkalaisten ilmaisemia käsityksiä moraalista. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus perustuu sekä aineiston ja johtopäätösten validiteettiin. Tällä tarkoitetaan sitä, että aineiston ja johtopäätösten täytyy vastata tutkittavan ajatuksia ja niiden tulee liittyä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. Tämä lähtökohta on pidetty mielessä tätä opinnäytetyötä tehtäessä.

Tapaustutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa validiteetilla tarkoitetaan tieteellisten löydösten tarkkuutta eli sitä miten tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat todellisuutta, josta ne on saatu. Usein validiteetti on jaettu erikseen sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäinen validiteetti määrittää, kuinka hyvin tutkimusraportti vastaa tutkittavien näkemyksiä tutkittavasta tilanteesta. Ulkoisen validiteetin arviointi pohjautuu puolestaan siihen, miten tutkimuksen perusteella muodostetut oletukset ovat siirrettävissä toiseen tilanteeseen. (Syrjälä & Numminen 1988, 136.)



Tässä tutkimuksessa on pyritty mahdollisimman tarkasti tuomaan esiin tutkittavien näkemyksiä, mitä osoittavat liitteen 4 litteroidut haastattelut sekä luvussa 5 esitetyt suorat lainaukset tutkittavien kyselylomakkeen moraalidilemmoihin antamista vastauksista. Tutkimukseen osallistuminen on ollut oppilaille täysin vapaaehtoista ja tutkijat pyysivät oppilaiden huoltajilta kirjallisen suostumuksen oppilaan osallistumisesta tutkimukseen. Tutkimus perustuu myös ehdottomaan luottamuksellisuuteen, mikä on Kvalen (1996, 114) mukaan ehdottoman tärkeä lähtökohta tutkimustyölle.

Syrjälä ja Numminen (1988, 137) esittävät vaatimuksia tutkimusraportin kielelle ja sisällölle. Sen on kuvattava todellisuutta niin, että se tuottaa lukijalle sijaiskokemuksia, joiden perusteella tämä pystyy arvioimaan tutkimuksen vastaamista kuvaamansa todellisuuden kanssa. Tässä tutkimuksessa näitä kokemuksia synnyttävät tulosten analysoinnin yhteydessä esitettävät lainaukset oppilaiden antamista vastauksista sekä litteroidut versiot oppilaiden henkilökohtaisista haastatteluista.

Laadullisessa tutkimuksessa subjektiivisuus on väistämätöntä (Tynjälä 1991,391). Esimerkiksi haastattelutilanteessa tutkijan omalla toiminnalla on aina vaikutusta. Tämän tutkimuksen haastateltavat kertoivat mielipiteensä tutkijoiden mielestä avoimesti, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Toisaalta toisen tutkijan tutkimuksen kohteena olevassa luokassa suorittama opetusharjoittelu saattoi vaikuttaa haastattelijoihin siten, että nämä antoivat soveliaampia vastauksia. Näitä seikkoja on kuitenkin vaikea todentaa.

## 5 TULOKSET JA NIIDEN ANALYSOINTIA

Tässä luvussa esitetään tutkimuksen tulokset siinä järjestyksessä, jossa on asetettu tutkimusongelmat. Tutkimusongelmiin vastaaminen suoritetaan analysoimalla oppilaiden antamia vastauksia sekä kyselylomakkeen että henkilökohtaisten haastattelujen osalta. Tukea analysoinnille tarjoaa luvussa 2 esitetty tutkimuksen teoreettinen viitekehys, josta tulosten analysoinnissa korostuu etenkin Kohlbergin teoria moraalikehityksestä.

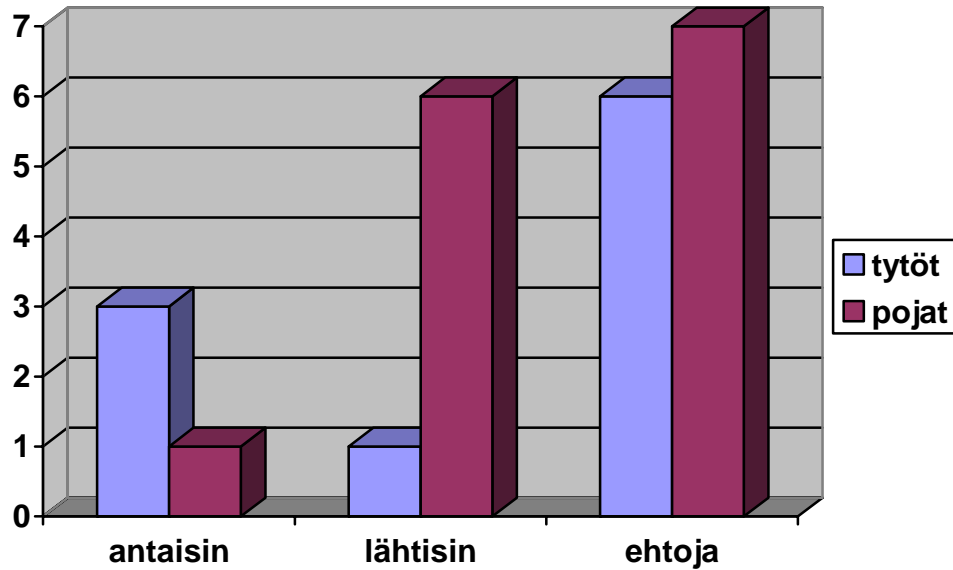
### 5.1 Oppilaiden käsityksiä moraalista

Tässä luvussa vastataan ensimmäiseen tutkimusongelmaan, mitkä tekijät selittävät kuudennen luokan oppilaiden käsityksiä moraalista.

Perheellä on tärkeä tehtävä moraalien kehittämisessä. Perheen merkitystä lapsen moraalien kehittämisessä on käsitelty lähemmin luvussa 2.6. Tähän tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden useista vastauksista käy ilmi kodin vaikutus oppilaiden moraaliossa kehityksessä. Tätä osoittaa esimerkiksi seuraava oppilaan perustelu eräässä kyselylomakkeen tehtävässä (liite 2, kysymys 2).

*Jaakko teki väärin, koska vanhempia pitää totella. P12*

Tässä ikävaiheessa lapset usein kyseenalaistavat vanhempien vaatimuksia ja suhde vanhempiin saattaa kärjistyä (Aho 1993, 61). Tässä tutkimuksessa tämä tuli hyvin esiin esimerkiksi kyselylomakkeen kolmannen kysymyksen kohdalla, jossa vastaaja joutui puntaroimaan oman ja vanhempien tahdon välillä. Taulukossa 1 on tehty yhteenveto oppilaiden vastauksista tehtävän asetteluun, joka koski vanhempia kohtaan osoitettavaa kuuliaisuutta ja lapsen itsensä ansaitseman rahan käyttöä (liite 2, kysymys 3).



Taulukko 1. Kuuliaisuus -kysymyksen vastausjakauma

Taulukosta 1 voidaan todeta, että oppilaista vain muutama antaisi rahat ehdoitta vanhempiensa käyttöön. Vastajat kokevat oikeudekseen päättää itse ansaitsemiensa rahojen käytöstä, mikä on varsin ymmärrettävää. Tämä kuvastaa moraalisen ajattelun kehittymistä siinä mielessä, että auktoriteetteja (vanhemmat) uskalletaan jo vastustaa. Monissa vastauksissa yritettiin kuitenkin löytää erilaisia sovintoratkaisuja, jotka mahdollisesti tyydyttäisivät molempia osapuolia.

*Toisaalta saisin käyttää itse rahani, koska olen ne itse hankkinut, mutta antaisin ehkä osan rahoista ja menisin hankkimaan lisää rahaa. P3*

Suhteessa sisaruksiin vastaajat kokivat varsin usein olevansa epäoikeudenmukaisessa asemassa, kuten seuraavat omakohtaista kokemusta käsittelevään kysymykseen annetut vastaukset osoittavat (liite 2, kysymys 4).

*Sisko sai synttärilahjaksi digi-kameran, mutta minä vaan cd:n. Yksinkertaista syrjehdintää. Sisko on hieman lelli pentu... Eikä 7-vuoden ikäero pitäis sentään olla noin tyhmän epäoikeudenmukaista. T1*

*Koiran käytössä koska minä joudun aina käyttämään koiraa kun pikkuveljen ei tarvitse käyttää sitä vaikka on tarpeeksi vanha siihen hommaan. Joka päivä on sama juttu. P9*

*Kun tappelemme veljeni kanssa vanhempani valittavat aina minulle eikä veljelleni. T5*

*Veli tarjos muille karkki, mut ei mulle. Ei ollu kyl kivaa... En puhunu sille viikkoon... Nuorimpia syrjitään!!!! T8*

Useissa eri kysymyksiin annetuissa vastauksissa korostuu Kohlbergin (1981, 410) moraalikehitysteorian kolmannen vaiheen mukainen hyvien ihmissuhteiden moraalit. Tässä vaiheessa on tarve olla hyvä toisten ihmisten silmissä ja hyvä ihminen ylipäänsä. Kyseinen kehitysvaihe on hyvin tyypillinen kuudennen luokan oppilaalle (Aho 1993, 35–36). Helkama (1993, 38) esittää tälle vaiheelle ominaisena piirteenä uskon moraalit kultaiseen sääntöön. Tämä tuli ilmi myös tämän tutkimuksen yhteydessä. Seuraava esimerkki on henkilökohtaisessa haastattelussa (liite 4, haastattelu 5) annettu perustelu kyselylomakkeen ensimmäiseen kysymykseen annettuun vastaukseen.

*No kyllä se silleen vois myös lainata kun on se yks juttu, että tehkää heille niin kun haluaisitte heidän tekevän teille niin vois se lainatakin, mutta sitten jos ei halua.*

Kohlbergin (1981, 18) kolmannelle vaiheelle ominaisesti kuudesluokkalaiset osaavat yleensä erottaa myös hyvän tarkoituksen teon taustalla, kuten käy ilmi tätä yhtä moraalit keskeistä ulottuvuutta käsittelevään kysymykseen annetusta vastauksesta (liite 2, kysymys 2).

*Jaakko, koska häntä oli kielletty tekemästä näin. Timo halusi olla kohtelias ja auttaa isäänsä, häntä ei ollut kielletty. T5*

Vaikka Kohlbergin teorian kolmas vaihe on kuudennen luokan oppilaalle tyyppillinen, voidaan vastausten pohjalta havaita usein myös samaisen teorian toiselle tasolle ominaista oman edun mukaista ajattelua. Tämä ei ole vielä mitenkään tavatonta, sillä esimerkiksi Ahon (1993, 35) tulkinnan mukaan tämänikäisten moraaliarvioinneissa on usein selkeästi havaittavissa itsekeskeistä hyötyajattelua. Myös useissa tämän tutkimukseen aineistoon sisältyvissä vastauksissa korostuvat oma etu ja tarpeet. Tämän tutkimuksen perusteella näyttää henkilökohtainen hyöty olevan vielä monissa tilanteissa tärkeä moraalivalintoja ohjaava tekijä, mikä tulee ilmi erityisesti kyselylomakkeen kuuliaisuutta käsittelevässä kysymyksessä (liite 2, kysymys 3).

*Lähtisin leirille koska olen odottanut sitä ja hankin rahat itse. P4*

## 5.2 Kuudesluokkalaisten moraalisisessä ajattelussa ilmeneviä eroja

Tässä alaluvussa vastataan toiseen alaongelmaan, millaisia eroja ilmenee kuudennen luokan oppilaiden moraalisisessä ajattelussa.

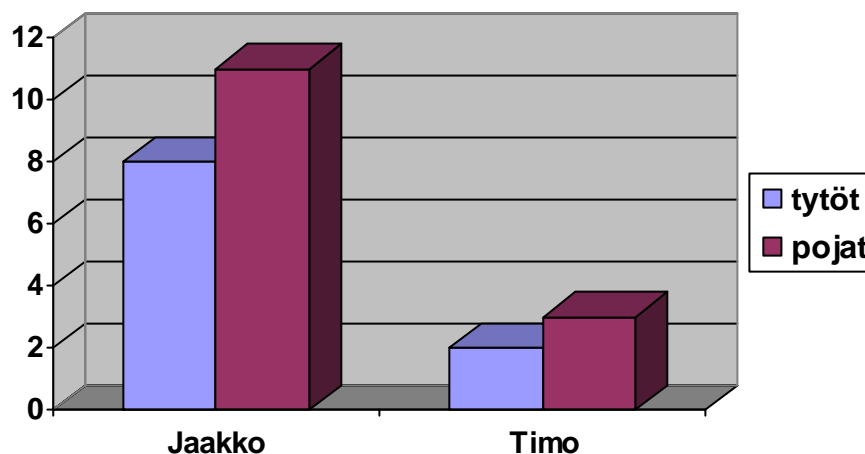
Oppilaiden antamista vastauksista on löydettävissä monia varsin mielenkiintoisia eroja, mikä vahvistaa yleistä käsitystä moraalisen yksilöllisistä kehityksistä. Esimerkiksi kyselylomakkeen vastavuoroisuutta käsittelevän kysymyksen vastauksissa voidaan selvästi havaita kaksi linjaa (liite 2, kysymys 1). Osa vastaajista pitää toimivien ihmissuhteiden rakentumista tärkeänä ja he suosittavat siksi kumin lainaamista Annelle. Huomionarvoista on jo aiemmin esiin tullut ja tässä esimerkivastauksessa jälleen ilmenevä Kohlbergin (1981, 410) kolmannelle vaiheelle tyyppillinen moraalinen kultainen sääntö.

*Kyllä minun mielestä pitäisi. Annen pitäisi opettaa Jaanalle että hän ainakin lainaa ja tekee toiselle, niin kuin toivoisi toisen tekevän itselleen. Todennäköisesti myöhemmin Jaana lainaisi Annelle tarvittaessaan. T9*

Monet vastaajista taas ovat puolestaan ehdottomasti sitä mieltä, ettei Annen tarvitse lainata kumia, koska Jaanakaan ei lainannut viivoitinta. Näissä vastauksissa kuvastuu halu kostaa kärsitty vääritys ja toiminnassa voidaan nähdä Kohlbergin (1981, 409–410) moraalikehitysteorian toisen vaiheen eli oman edun ja reilun vaihdon moraalin mukaista toimintaa.

*Ei todellakaan, koska Jaana ei lainannut viivoitinta Annelle! P13*

Toisen kysymyksen osalta valtaosa vastaajista osaa erottaa teon taustalla olevan hyvän tarkoituksen ja pitää siksi Jaakon tekemää virhettä suurempana (taulukko 2).



Taulukko 1. Tarkoitus/seuraus -kysymyksen vastausjakauma

Mielenkiintoisen tästä kysymyksestä tekevät kuitenkin juuri muutamat vastakkaiset mielipiteet, joissa pidettiin Timoa suurempana pahantekijänä. Näiden vastausten perusteluissa oli varsin mielenkiintoisia ja yllättäviä sanakäänteitä.

*Molemmat tekivät virheen mutta Timo sotki enemmän koska, Timo tiputti enemmän maalia ja lattiasta saa siivottua maalin pois helpommin kuin matosta. P7*

*Timo, sen maalin lattialta voi pestä, mutta matto varmaan meni pilalle jos siinä näkyy aina maali läiskiä. T3*

Näistä vastauksista voi havaita piirteitä jopa Kohlbergin (1981, 409) teorian ensimmäiselle tasolle ominaisesta ajattelusta, jossa korostuu esimerkiksi fyysisen vahingon välttäminen. Tässä yhteydessä on kuitenkin hyvä muistaa, että yhteen kysymykseen annetun vastauksen perusteella ei voida vielä määrittää henkilön moraalikehityksen tasoa. Joka tapauksessa nämä vastaukset kuvastavat hyvin myös Ahon (1993, 61) tekemää huomiota siitä, kuinka kuudesluokkalaisten osalta moraalikehityksen yksilölliset erot voivat olla suuria.

Henkilökohtaisten haastattelujen yhteydessä ilmeni myös mielenkiintoisia eroavaisuuksia vastaajien ajattelussa. Esimerkiksi haastattelutilanteessa käytetyn Heikki-tarinan (liite 3) vastaukset erosivat toisistaan selkeästi. Ensimmäinen ja kolmas haastateltava (liite 4) olivat sitä mieltä, että lakeja tulisi noudattaa eikä Heikin tulisi murtautua apteekkiin. Toinen ja kuudes haastateltava taas asettuivat lääkkeen varastamisen kannalle, vaikka myönsivät sen olevan väärin. Kysymys jäi askarruttamaan toista haastateltavaa vielä haastattelun jälkeen ja pari tuntia myöhemmin hän tuli ilmoittamaan haastattelijalle, että ihmishenki tulee asettaa aina kaikissa tapauksissa etusijalle, vaikka kyseessä ei olisikaan hyvä ystävä tai tuttu.

Murtautumisen kieltävissä vastauksissa heijastuu ajatus rangaistuksen välttämisestä. Tilannetta katsotaan Heikin kannalta ja arvioidaan hänelle koituvia seurauksia. Tämän kaltainen ajattelu on tyypillistä Kohlbergin (1981, 409–410) teorian esikonventionaaliseen tasoon sisältyviin vaiheisiin. Varastamista puoltavissa vastauksissa ja niiden perusteluissa on taas asetettu itselle koituvista seurauksista huolimatta vaimon henki etusijalle. Helkaman (1993, 41) kuvailema Kohlbergin kolmannelle vaiheelle ominainen, hyviä aikomuksia korostava ajattelu ilmenee myös seuraavassa haastatteluvastauksessa ja sen perusteluissa (liite 4, haastattelu 6).

Mitä Heikin pitäisi tehdä?

*No musta tuntuu, että jos se olis kuolemaisillaan niin kyllä mä varmaan menisin ja hakisin sen lääkkeen, jos sitä ei sais muuten.*

Eli vois rikkoa lakia?

*Niin vaikka oishan se vaikee asia silleen, mutta kyllä mä ainakin menisin ja ite menisin mielummin vaikka vankilaan, jos se toinen ei kuolis.*

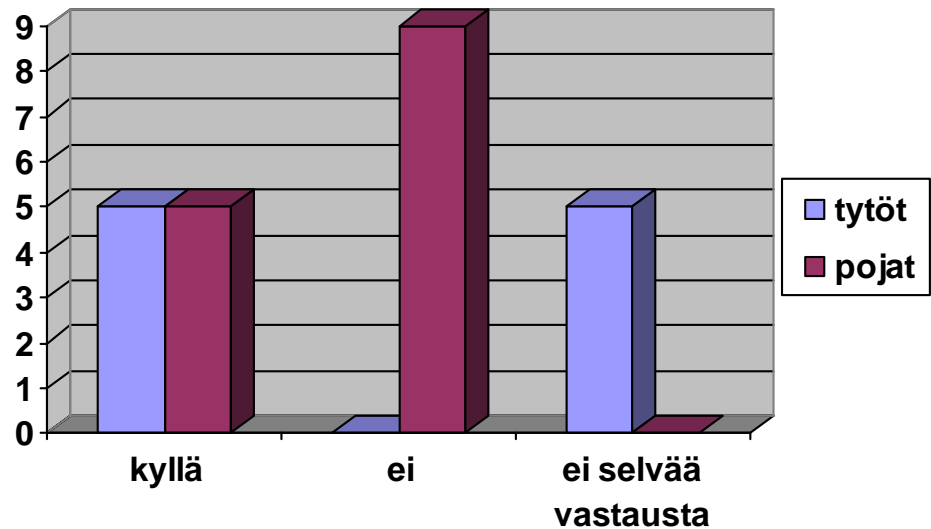
Apteekkarin toiminnan haastateltavat tuomitsivat ahneeksi. Vastauksissa ehdotettiin apteekkarille vaihtoehdoksi maltillisempaa voitontavoittelua ja jonkinlaisen osamaksujärjestelyn sallimista.

Haastattelun ensimmäinen kysymys, joka käsitteli koulun alueelta poistumista (liite 3), ei juuri synnyttänyt haastateltavissa erimielisyyttä. Kaikki haastateltavat painottivat luvan saamista opettajalta. Kolmas haastateltava tosin myönsi lähtevänsä hakemaan tavarat, mikäli tietäisi ehtivänsä ajoissa takaisin. Tässä tapauksessa hän ei kertoisi opettajalle poistuneensa luvatta koulun alueelta, koska tavaroiden hakemisesta ei koituisi mitään harmia.

### 5.3 Tyttöjen ja poikien moraalisisessa ajattelussa ilmeneviä eroja

Tutkimusaineiston vastauksissa oli myös havaittavissa joitakin eroja tyttöjen ja poikien moraalisen ajattelun välillä. Esimerkiksi kyselylomakkeen vastavuoroisuutta käsittelevän kysymyksen (liite 2, kysymys 1) osalta vastauksen jakautuivat selkeästi sukupuolten välillä (taulukko 3). Tytöistä kukaan ei ehdottomasti kieltänyt lainaamista, kun puolestaan pojista näin toimi valtaosa. Taulukon alla on varsin tyypilliset vastaukset molempien sukupuolten osalta.





Taulukko 3. Vastavuoroisuus -kysymyksen vastausjakauma

*Kyllä, koska vaikka Jaana ei ollut lainannut viivotinta niin siitä hän voisi oppia hyviäkin käytöstapoja. T3*

*Ei piä, koska Jaana ei lainanut itse viivoitinta. P5*

Useiden tyttöjen vastauksissa nousivat esiin ystävyys ja kohteliaisuus. Myös Aho (1993, 120) on päätenyt tutkimuksessaan samanlaisiin havaintoihin. Poikien vastauksissa painottui puolestaan halu maksaa Jaanalle takaisin samalla mitalla. Tämä Kohlbergin (1981, 409–410) mallin esikonventionaaliselle tasolle ominainen käyttäytyminen kielii poikien hieman alemmasta moraalikehityksen tasosta tyttöihin verrattuna. Huomiossa ei sinänsä ole mitään mulistavaa, sillä samansuuntaisia havaintoja on tehty tämän ikäryhmän osalta myös aiemmin. Esimerkiksi Aho (1993, 111) on havainnut tutkimuksissaan kuudesluokkalaisten kohdalla tyttöjen moraalisen kehitystason poikien vastaavaa korkeammaksi.

Myös kyselylomakkeen kuuliaisuutta käsittelevän kysymyksen kohdalla oli huomattavissa sukupuolten välisiä eroavaisuuksia. Vain yksi tyttö ilmoitti ehdottomasti lähtevänsä leirille ansaitsemillaan rahoilla, kun pojista näin tekisi peräti kuusi. Rahojen luovuttamiseen ehdoitta vanhemmilleen suostui ainoas-

taan yksi poika, kun vastaavasti tytöistä kolmelle kävi vastaava ehdotus. Tämä tyttöjen suurempi halu auttaa vanhempiaan on ilmennyt myös aiemmin (Aho 1985, 73).

#### 5.4 Yhteenvetoa tuloksista

Kohlbergin (1981, 409–412) moraalikehitysteorian vaiheita ajatellen tämä tutkimus osoittaa 6. luokkalaisen moraalisen ajattelun noudattelevan pitkälti toiselle (oman edun ja reilun vaihdon moraali) sekä kolmannelle (hyvien ihmissuhteiden moraali) vaiheelle ominaisia piirteitä. Tämän tutkielman tulokset ovat hyvin samansuuntaisia aiempien tutkimustulosten kanssa (esim. Aho 1985, 62–63; Aho 1993, 111). Tutkimusaineiston muodostavat vastaukset osoittavat, että kuudesluokkalaisten ajattelussa korostuvat vielä suurelta osin omat halut, tarpeet ja toiveet. Toki osa oppilaista omaa jo kehittyneemmän roolinottokyvyn ja osaa asettua myös muiden asemaan.

Kuudesluokkalaisen moraalista ajattelua ohjaavat monet eri tekijät, mutta aiempaa tärkeämmäksi alkaa muodostua suhde toisiin ihmisiin. Hyvien ja toimivien ihmissuhteiden korostuminen on melko luonnollista siirryttäessä kohti Kohlbergin (1981, 410) teorian kolmatta vaihetta. Tutkimusaineiston vastauksissa tämä näkyy esimerkiksi ystävyiden ja ystävällisten tekojen korostamisena. Myös perheen vaikutus kuvastuu monista tutkimusaineiston vastauksista. Kuudesluokkalainen alkaa kuitenkin jo itsenäistyä ja uskaltaa vastustaa vanhempiaan (Aho 1993, 74).

Oppilaiden välisiä yksilöllisiä eroja ilmeni runsaasti myös tämän tutkimuksen kohdalla. Kaikki eivät osaa vielä erottaa hyvää tarkoitusta teon taustalla ja osalle oma hyöty on ratkaiseva peruste moraalista valintaa tehtäessä. Toiset taas korostavat esimerkiksi moraalin kultaisen säännön mukaista toimintaa. Nämä oppilaiden välillä olevat yksilölliset erot selittyvät myös sillä, että toiset kasvavat ja kehittyvät toisia nopeammin. Esimerkiksi kognitiivinen kehitys, johon Kohlberg paljolti kytkee moraalisen kehittymisen, tapahtuu lapsilla eri tahdissa.

Tämän tutkielman osalta nousi esiin muutamia sukupuolten välisiä eroja. Poikien vastauksista oli luettavissa selkeästi itsekkäämpää ajattelua. Tytöt puolestaan haluavat myös välittää muista ja olla ”hyviä” ihmisiä. Tämän suuntainen toiminta sijoittuu selkeästi Kohlbergin (1981, 410) teorian kolmanteen vaiheeseen, mille vastaavasti harvempien poikien vastausten voidaan katsoa sijoittuvan.

Aho (1993, 120) on havainnut, että moraalijattelun kehittymisen myötä arviointien perusteleminen muuttuu epävarmemmaksi. Ensimmäisinä kouluvuosinaan oppilaat vastaavat moraalisia ongelmia käsitteleviin kysymyksiin nopeasti. Iän myötä ongelmia aletaan pohtia eri näkökannoilta ja lopulta havaitaan, että useat eri menettelyt voivat olla oikeita. Tämän tutkimuksen osalta perustelujen epävarmuus ja monimutkaisuus tulivat selvästi esiin ainakin Kohlbergin moraalidilemmojen pohjalta muokattujen tarinoiden yhteydessä (liite 2, kysymys 3 sekä liite 3, Heikki-tarina).

## 6 POHDINTA

Tässä tutkielmassa on perehdytty kuudennen luokan oppilaiden moraalisen ajattelun kehittymiseen. Kuudesluokkalaisten moraalisen ajattelun kehittyneisyyttä on tutkittu kolmen alaongelman avulla, jotka käsittelevät kuudennen luokan oppilaiden moraalista kehittymistä selittäviin tekijöitä, kuudennen luokan oppilaiden moraalissa ajattelussa ilmeneviin eroja sekä kuudesluokkalaisten tyttöjen ja poikien moraalissa ajattelussa ilmeneviin eroja. Tutkielma tukeutuu vahvasti viitekehyksessä esitettyyn teoriaan moraalin kehittymisestä, josta tutkimuksen kannalta keskeiseksi nousee etenkin Kohlbergin moraaliteoria.

Tutkimuksesta saadut tulokset noudattelevat pitkälti aiempien tutkimustulosten tuloksia. Tulosten pohjalta voidaan sanoa, että kuudesluokkalaisten sijoittuvat vastauksineen pääosin Kohlbergin (1981, 409–412) moraaliteorian toiseen ja kolmanteen vaiheeseen. Yksilöiden välillä löytyy eroja, mutta yleisellä tasolla tulokset osoittavat oppilaiden olevan ikätasolle tyypillisessä kehitysvaiheessa.

Tutkimustulokset osoittavat Kohlbergin teorian kattavuuden verrattuna Piaget'n teoriaan. Piaget'n näkemyksen mukaan kuudesluokkalainen alkaa olla moraalisen kehittämisensä loppuvaiheessa, mitä tämän tutkielman tulokset eivät kuitenkaan tue. Useat tutkimukset osoittavat moraalisen kehittymisen jatkuvan vielä aikuisena. Kohlbergin teorian käyttökelpoisuuden puolesta puhuu myös se, että saamastaan kritiikistä huolimatta sitä käytetään erilaisten moraalianalyyysien pohjana yhä edelleen.

Moraalin kehittymiseen ovat perehtyneet useat tutkijat. Aiheen kiinnostavuus saattaa kiinnittää sen haastavuudessa. Helkaman (1993, 47) mukaan moraaliarviointihaastattelun analyysia on sanottu mutkikkaimmaksi sisällönerittelytehtäväksi, mitä psykologian alueella on olemassa. Siitä huolimatta tai kenties juuri siksi aihe tuntuu kiinnostavan tutkijoita yhä uudelleen.

Myös tätä tutkimusta voisi helposti syventää ja laajentaa. Pitkittäistutkimuksen avulla olisi mahdollisuus saada lisää tietoa tutkittavien ajattelun kehitymisestä sekä tuntemuksen kasvaessa perehtyä entistä tarkemmin ajattelun taustalla oleviin tekijöihin. Laajemman vertailevan tutkimuksen tekeminen olisi myös varmasti mielenkiintoista. Kohteena voisi olla esimerkiksi eri-ikäisiä lapsia sekä maalta että kaupungeista. Yksi erittäin kiinnostava vertailukohde saattaisi olla maahanmuuttajataustaiset lapset, joiden moraalikäsitteitä voisi vertailla suomalaislasten kanssa.

Aiheena moraalitieteellinen ja sen kehittyminen on aina ajankohtainen ja keskeinen. Samalla se on myös erittäin vaativa, sillä yksiselitteisten ratkaisujen löytäminen on vaikeaa. Kuitenkin aihealueen esiin nostaminen on jo sinällään arvokasta ja tärkeää. Tämän opinnäytetyön yhtenä tavoitteena onkin muistuttaa moraalisesta kasvatuksesta. Moraalisista ongelmista puhuminen saattaa joskus tuntua ongelmalliselta niin opettajasta kuin oppilaistakin. Vaikeiltakin tuntuvista asioista on kuitenkin erittäin hedelmällistä ja mielenkiintoista keskustella kasvavien lasten ja nuorten kanssa.

Niemi (1998, 64) sivuaa moraalitietettä painottaessaan opettajan ammattietiikkaisuutta. Hän korostaa sitä, että opettajan tulisi nähdä työnsä yhteiskunnallinen merkitys. Koulussa annettavan kasvatuksen arvopäämäärinä tulisi näkyä demokratia, oikeudenmukaisuus ja ihmisarvon kunnioittaminen.

Opettajan työssä tapahtuvan moraaliskasvatuksen kannalta olennaista on se ulottuvuus, mitä Kantola (2001, 147–148) kutsuu tunnetyöksi. Tällä työllä hän tarkoittaa aitoa ja kokonaisvaltaista läsnäoloa. Luonnollisesti tätä tunnettyötä tapahtuu kaikkialla erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, mutta opettajan tehtävässä sen osuus on olennaisen tärkeää. Opettajan tulee olla oma itsensä myös moraaliskasvattajana toimiessaan, jotta aitous välittyy lapsillekin.

Tämän opinnäytetyön tekijät toivovat, että tutkielma auttaisi kasvattajia ymmärtämään murrosikäisen kynnöksellä painiskelevan lapsen moraalista ajattelua. Ainakin aloittavien seitsemännentoista luokan opettajana toimivien on hyvä olla

perillä perusasteen kuudennelta luokalta tulevien oppilaiden moraalista kehitysvaiheesta ja kehitykseen vaikuttavista tekijöistä. Opinnäytetyön tekijöille tästä prosessista on ollut paljon hyötyä, jonka arvo konkretisoituu paremmin tulevaisuuden myötä.

## LÄHTEET

- Airaksinen, T. 1987. Moraalifilosofia. Juva: WSOY
- Aho, S. 1985. Lasten moraalinen kehitys Piagetin ja Kohlbergin teorian mukaan. Esitutkimus. Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:106.
- Aho, S. 1990. Oppilaiden moraalikehitystason, sosiaalisen aseman, minäkäsityksen ja kouluasenteiden muuttuminen kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:143.
- Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. Seurantatutkimuksen loppuraportti. Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:167.
- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: West Point, 114-160.
- Durkin, Kevin. 1995. Developmental social psychology: from infancy to old age. Blackwell Publishers.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Harva, U. 1980. Moraalin ongelmia. Keuruu: Otava.
- Harva, U. 1989. Hyvä ja paha. Praktisen etiikan ongelmia. Keuruu: Otava.
- Helkama, K. 1993. Nuoren kehittyvä etiikka. Teoksessa Airaksinen, T., Elo, P., Helkama, K. & Wahlström, B. 1993. Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa. Helsinki: Painatuskeskus, 32–69.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Häyry, M. 2002. Hyvä elämä ja oikea käytös. Historiallinen johdatus moraalifilosofiaan. Helsinki: Yliopistopaino.

- Kantola, A. 2001. Kohtaamisen aika. Keuruu: Otava.
- Kvale, S. 1996. Interviews. An introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kohlberg, L. 1981. The philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice. San Francisco: Harper & Row Publishers.
- Martikainen, T. 2005. Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 102.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Niemi, H. 1998. Tulevaisuus, menneisyys ja nykyisyys opettajan ammatissa. Teoksessa Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 63–73.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Piaget, J. 1983. The moral judgement of the child. Singapore: Penguin Education Books.
- Rogers, D. 1982. Life-span human development. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Rödström, M. 1992. Lapsen kehitys 7-12 vuotta. Keuruu: Otava.
- Sarvimäki, A. 1988. Knowledge in interactive practice disciplines. University of Helsinki. Department of education. Research bulletin 68.
- Shaffer, D. R. 1988. Developmental psychology: childhood and adolescence. Second Edition. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Sroufe, A. L. & Cooper, R. G. 1988. Child development: Its nature and course. New York: Alfred A. Knopf.
- Syrjälä, L. 1995. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: West Point, 9-66.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Juva: WSOY
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, 387-398.



- Vilkko-Riihelä, A. 2001. Psyhyke. Psykologian käsikirja. Porvoo: WS Bookwell.
- Wadsworth, B. J. 1984. Piaget's theory of cognitive and affective development. Third edition. London: Longman.

## LIITE 1

## MORAALISEN KEHITYKSEN TASOT KOHLBERGIN MUKAAN

(Durkin 1995, 475–476)

TASO	VAIHE	MIKÄ ON OIKEIN?
Esikonventionaalinen	1. Tottelevaisuus- ja rangaistusorientaatio  2. Individualismi; välineellinen hyöty ja vaihtokauppa – oman edun ja vaihdon moraali	<ul style="list-style-type: none"> <li>- välttää sääntöjen rikkomista; tottelevaisuus; välttää fyysistä vahinkoa ihmisille ja omaisuudelle</li> <li>- perusteluna sääntö itse tai rangaistuksi tuleminen</li> <li>- totella sääntöjä silloin kun ne ovat hyödyllisiä; toimia omien tarpeiden mukaan ja antaa myös muiden tehdä niin</li> <li>- reilu vaihtokauppa, sopimus</li> </ul>
Konventionaalinen	3. Hyvien ihmissuhteiden moraali  4. Sosiaalisen järjestyksen ja omantunnon moraali	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pitää toisista huolta; tehdä asioita hyvällä tarkoituksella; luottamus, lojaalisuus, kunnioitus</li> <li>- täyttää velvollisuudet muita ihmisiä ja koko yhteisöä kohtaan</li> </ul>
Postkonventionaalinen	5. Yhteiskuntasopimuksen tai utilitaarinen tai yksilön oikeuksien moraali  6. Universaalit periaatteet (hypoteettinen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- olla tietoinen siitä, että ihmisillä on erilaisia arvoja ja että useimmat arvot ja säännöt ovat suhteellisia ja ryhmäsidonnaisia; kuitenkin missä tahansa ryhmässä tai yhteiskunnassa on tiettyjä ei-relatiivisia arvoja ja perusoikeuksia, joita on puolustettava</li> <li>- itse valittujen korkeiden eettisten periaatteiden seuraaminen</li> <li>- lait ovat yleensä näiden periaatteiden mukaisia, mutta jos eivät ole, on toimittava periaatteiden mukaisesti</li> <li>- ihmisten tasa-arvoisuus ja -kunnioittaminen</li> </ul>

## LIITE 2

KYSELYLOMAKE

nimi \_\_\_\_\_

Kerro, ketkä kuuluvat perheeseesi?

---

---

---

Kysymys 1. Eräänä koulupäivänä Anne pyysi Jaanalta lainaksi viivoitinta. Jaana ei kuitenkaan suostunut lainaamaan sitä. Viikon kuluttua Jaana oli unohtanut pyyhekuminsa kotiin, ja hän pyysi nyt Annelta kumia lainaksi. Pitäisikö Annen mielestäsi lainata kumia Jaanalle? Perustele vastauksesi.

---

---

---

---

---

---

Kysymys 2. Jaakon isä maalaa keittiön kaappeja. Hän lähtee hetkeksi ulos. Jaakko alkaa silloin leikkiä maalin kanssa, vaikka häntä on kielletty. Jaakko tiputtaa muutamia pisaroita maalia lattialle. Timonkin isä maalaa keittiön kaappeja. Isä lähtee ulos. Timo haluaa auttaa isäänsä ja hän ottaa suuren maalipurkin kaataakseen siitä lisää maalia isän maaliastiaan. Timo on kuitenkin hiukan kömpelö ja hän kaataa suuren läiskän maalia matolle. Kumpi teki mielestäsi suuremman virheen, Jaakko vai Timo? Perustele vastauksesi.

---

---

---

---

---



## LIITE 3

## HAASTATTELUKYSYMYKSET

Opettajanne on kertonut koulun järjestyssäännöistä. Niissä sanotaan, että koulun alueelta, ei saa poistua ilman opettajan lupaa. Eräänä päivänä sinulle tulee ongelma. Olet unohtanut liikuntavarusteet kotiin. Tiedät myöhästyväsi hieman seuraavalta tunnilta, mikäli päätät hakea varusteet välitunnilla kotoa.

Lähdetkö siitä huolimatta hakemaan varusteitasi?

Entä jos tietäisit ehtiväsi ajoissa?

Jos ehdit ajoissa, kerrotko opettajalle poistuneesi luvatta koulun alueelta?

Eräs nainen oli kuolemaisillaan vakavaan sairauteen. Oli olemassa vain yksi lääke, jonka lääkäri arveli säästävän hänen henkensä. Sitä oli apteekkarilla, joka oli sen keksinyt ja itse valmistanut. Lääke oli kallista tehdä ja apteekkari halusi ihmisten maksavan kymmenkertaisesti sen, mitä lääkkeen kustannukset olivat hänelle. Sairaana naisen mies, Heikki, kävi ihmisten luona lainaamassa rahaa, mutta hän sai kokoon vain puolet siitä summasta, jonka apteekkari halusi lääkkeestä. Heikki kertoi apteekkarille, että hänen vaimonsa oli kuolemaisillaan ja pyysi tätä myymään lääkkeen halvemmalla tai saada maksaa sen myöhemmin vähitellen, mutta apteekkari kieltäytyi. Hän oli keksinyt lääkkeen ja siksi myös halusi rikastua sillä. Niinpä ainoa tapa Heikille saada lääke oli murtautua apteekkiin ja varastaa se. Heikillä oli ongelma. Toisaalta hänen pitäisi auttaa vaimoaan ja säästää hänen henkensä, mutta toisaalta ainoa tapa saada lääke, jota hänen vaimonsa tarvitsi, olisi rikkoa lakia varastamalla lääke.

Mitä Heikin pitäisi tehdä? Miksi?

Miten tärkeää on tehdä kaikkensa, jopa rikkoa lakia, pelastaakseen ystävänsä hengen?

Miten tärkeää on, että ihmiset antavat kaikkensa säästääkseen toisten ihmisten, jopa vieraiden hengen?

## LIITE 4

## LITTEROIDUT HAASTATTELUT

Litteroidusta versiosta on poistettu haastattelijan lukemat tarinat, jotka löytyvät liitteistä 2 ja 3. Tarinat käytiin huolellisesti läpi ja haastateltava sai rauhassa miettiä vastaustaan.

**Haastattelu 1**Koulun alueelta poistuminen (liite3)**Lähdetkö siitä huolimatta hakemaan varusteitasi?**

*Joo, mutta mä kysyn ensin opettajalta luvan.*

**Entä, jos tietäisit ehtiväsi ajoissa? Kysyisitkö luvan?**

*Joo.*

**Mitä, jos opettajalla on puhelu opettajanhuoneessa tms.?**

*No sit mä oottaisin, että saisin puhuttua.*

**Et lähtisi omin päin?**

*Joo (en).*

Apteekkiin murtautuminen (liite 3)**Mitä Heikin pitäisi tehdä? Miksi?**

*Sen pitäis mennä jonnekin muualle vielä keräämään sitä rahaa.*

**Entä jos on hirveä kiire?**

*No, sitten sen pitää hakee vaikka lainaa.*

**Entä, jos lainaa ei myönnetä?**

*Sitten se on aika paha ongelma. Varmaan sen pitäis koittaa vielä pyytää siltä apteekkarilta sitä.*

**Entä, jos apteekkari ei millään anna?**

*Sitten pitää jo varmaan luovuttaa.*

**Lakia ei saa rikkoa?**

*Ei.*

Kuuliaisuus (liite 2, kesäleiri)**Miksi vastasit näin?**

*Sen takia, kun rahat on ite kerätty.*

**Entä, jos olisit saanut rahat jostain muualta?**

*No, sit olisin voinu antaa.*

**Antaisitko rahat siinä tapauksessa lahjaksi vai lainaksi?**

*Varmaan lainaks.*

Tarkoitus / seuraus (liite 2, Jaakko ja Timo)**Miksi vastasit näin?**

*Jaakkoa oli kielletty. Se oli tärkein juttu.*

**Entä kun Timo aiheutti suuremman vahingon?**

*Timo halus auttaa.*

## Haastattelu 2

### Koulun alueelta poistuminen (liite 3)

#### **Lähtisitkö hakemaan varusteitasi?**

*Ainakin joskus ku vaikka muilta on unohtunu niitä tavaroita niin esim. Juho on kysynyt opelta luvan, että voiko se poistua ja kyllä mä kysyisin luvan.*

#### **Entä, jos tietäisit ehtiväsi ajoissa?**

*Kyllä mä sittenkin kysyisin luvan.*

#### **Entäs, jos opettajalla olisi kiire (puhelimessa)?**

*Vois vaikka, jos olisi joku tärkeä juttu, vaikka joku testi, joka vaikuttaa johonkin numeroon. Mä voisin vaikka sanoa jollekin kaverille, että jos ope tulee niin voit sä sanoa, että mä oon vähän myöhässä.*

#### **Vaikuttaako se mitenkään, että joutuu poistumaan koulun alueelta?**

*Vaikuttaa se, jos se on säännöissä.*

### Apteekkiin murtautuminen (liite 3)

#### **Mitä Heikin pitäisi tehdä?**

*No kyllä sen musta, vaikka se onkin väärin, pitäis kyllä varastaa. Koska kumminkin, jos se olisi kuolemaisillaan ja vaan se lääke ja vaikka se lääke olisi kallista niin se sais aika hyvän mainonnan kun siinä lukis, että se on pelastanu henkiä ja silleen. Ja sit kun se nainenkin parantuis niin ei niillä tuskin kauheesti kestäis kun vähän sakkoja maksais.*

#### **Miten tärkeää on ylipäättään tehdä kaikkensa esim. rikkoa lakia pelastaakseen ystävän hengen?**

*En mä tiiä. Riippuu, kuinka hyvä ystävä se on.*

#### **Entä, jos se on joku vieras ihminen?**

*Ai rikkoa lakia? Se on vähän siinä silleen. Riippuu, missä asemassa on. Jos pitäis vaikka varastaa jotain niin en mä kyllä tekis sitä, jos vaikka joku kadulla tulis mulle että varastapa tuolta lääke. Se ois vähän eri asia.*

#### **Mitä olet mieltä apteekkari toiminnasta?**

*Se on kyllä aika, jos se laittaa kymmenkertaiseksi sen hinnan niin se on aika kallista. Vaikka kolme kertaa kalliimpikin olisi. Se sais siitä voittoa.*

*Pari tuntia haastattelun jälkeen oppilas tuli kertomaan haastattelijalle pohtineensa asiaa edelleen. Hän oli tullut siihen tulokseen, että ihmishenki tulee sittenkin asettaa aina etusijalle.*

### Kuuliaisuus (liite 2, kesäleiri)

#### **Osaisitko vielä perustella enemmän?**

*No siinä on myös se, että tossa ei oo vaan että varmaan, mutta kyllä ne antais korkoo. Se on ihan varmaa. Sitten miten sen nyt ottaa, kesäleirille. En mä halua hukata niillä aikaa. On paljon haus Kempaa olla kotona.*

#### **Entäs se olisi joku muu sulle tärkeä juttu?**

*No riippuu kuinka kallis se on. Jos se ois vaikka joku sata euroo niin kyllähän sitä paitsi se on haus Kempaa aina odottaa jotain suurta.*

#### **Entä jos ei sais korkoa? Voisitko antaa ne rahat?**

*Joo. Ei se mua haittaa, kun kyllä ne kuitenkin maksais ne takasin.*

#### **Entä, jos ne ei maksais?**

*No sitäpä en tiiä. Riippuu siitä, että jos ne maksais vaikka puolet takas ja riippuu myös jos ne vaikka remontois mun huonetta niin ei se sitten niinkun haittais, jos ne ei maksais, jos sinne tulee jotain uutta. Mutta vaikka joku keittiön remointi niin ei se mua kauheesti kiinnostas. Mutta kyllä mä voisin ne antaa. Kyllä siitä aina jotain saa, vähintään hyvän mielen.*

### Haastattelu 3

#### Koulun alueelta poistuminen (liite 3)

##### **Lähtisitkö hakemaan varusteita?**

*No, jos kysyy luvan niin sitten, ei muuten. Luvan kanssa.*

##### **Entä, jos tietäisit ehtiväsi ajoissa?**

*Kyllä mä sitten voisin käydä hakee.*

##### **Jos ehdit ajoissa, kertoisitko opettajalla, että kävin?**

*En, koska siitä ei koituisi mitään harmia.*

#### Apteekkiin murtautuminen (liite 3)

##### **Mitä Heikin pitäisi tehdä?**

*Sen pitäisi laina vielä lisää rahaa. Eli ei kannattais murtautua sinne.*

##### **Mistä?**

*En mä tiää.*

##### **Entä, jos sitä rahaa ei saisi?**

*No, ei ainakaan murtautuis sinne, että antais sitten olla.*

##### **Olisko siihen vielä mitään keinoa?**

*Puhuis vielä sille apteekkarille.*

##### **Jos apteekkari ei laskisi hintaa?**

*No antais sitten olla.*

##### **Mitä mieltä olet apteekkarin käytöksestä?**

*Se olis voinu antaa alennusta ja vaikka maksaa myöhemmin takas. Se oli liian ahne.*

#### Vastavuoroisuus (liite 2, Anne ja Jaana)

##### **Miksi olet tätä mieltä?**

*Jos se ei lainannu sitä sillon niin ei sillä oo mitään syytä lainata sitä kumia*

##### **Voisitko missään olosuhteissa ajatella lainaavasi?**

*Jos hinnasta sovittais.*

##### **Luuletko, jos kumin lainaisi, muuttuisiko toisen käytös?**

*Vois ehkä muuttua, mutta ei pakosta.*

#### Kuuliaisuus (liite 2, kesäleiri)

##### **Entä, jos ei tule korkoja?**

*Sitten lähtisin leirille.*

##### **Et voisi antaa niitä rahoja?**

*Jos menettäisin kesäleirin sen takia niin ei, mutta jos se maksettas takas korkojen kera niin siitä hyötyisi itekin sillon.*



## Haastattelu 4

### Koulun alueelta poistuminen (liite 3)

#### **Lähtisitkö hakemaan tavarasi?**

*En lähde, jos melkein kolmen kilsan päässä asuu niin en lähe.*

#### **Entä jos asuisit lähempänä?**

*En lähtis.*

#### **Mitä, jos tietäisit ehtiväsi ajoissa?**

*En mä siltikään.*

#### **Miksi?**

*No ei se niin tärkeätä oo tai on ne kyllä, mutta en mä lähtis silti, koska ei saa poistua paitsi ellei ope anna lupaa tai jotain.*

#### **Entä, jos olisit ihan varma, että kukaan ei saisi tietää?**

*En lähtis.*

### Apteekkiin murtautuminen (liite 3)

#### **Mitä Heikin pitäisi tehdä?**

*No joutuisko se vankilaan siitä?*

#### **Voi olla.**

*No ei sen sitten kannattais murtautua.*

#### **Jos se saisi vaan isot sakot?**

*No kyllä sen sitten kannattais.*

#### **Mistä se riippuu?**

*Jos apteekkari on niin tyhmä, ettei se anna sitä puoleen hintaan niin kyllä sen silti kannattais se hommata, että sen vaimo säilyis hengissä.*

#### **Miten tärkeää on ylipäätään tehdä kaikkensa pelastaakseen ystävän hengen?**

*Jos ei mitään kauheen hirveen pahaa tee.*

#### **Entä jos se on joku tuntematon?**

*No ei se sit oo yhtä tärkeätä kai, jos ei ite hyödy siitä.*

#### **Se merkitsee, että tunnetko ihmisen?**

*Joo.*

### Kuuliaisuus (liite 2, kesäleiri)

#### **Miksi vastasit näin?**

*Ei se remontti voi olla niin kiireinen, että jos mä ite oon hankkinu rahat, mun ite täytyy saada käyttää ne, mutta jos ne hyvittäis sen jotenkin niin kyllä ne sitten sais tehdä remontin mun rahoilla.*

#### **Entä, jos ne hyvittää sen jotenkin vähemmän?**

*Kyllä ne auton vois jättää pois eiku pyörän ne vois jättää pois, mutta kyllä mä voisin ottaa oman tietokoneen ja telkkarin tai kyllä ne jotain vois antaa. Tai sit ne vois maksaa mulle sen kesäleirin jos mä annan niille ne remonttirahat niin ne vois puolestaan hankkia mulle rahat.*

#### **Entä, jos ne ei pystyis maksamaan ollenkaan?**

*Toisaalta, jos se tehtäis vaikka mun huoneeseen tai riippuu mihin se tehdään se remontti.*

#### **Entä jos se tehdään vaikka keittiöön tms?**

*Kyllä, jos ne tekee jonkin hienon ja tyylikkään remontin niin kyllä voisin ehkä antaa.*

## Haastattelu 5

### Koulun alueelta poistuminen (liite 3)

#### **Miten toimisit?**

*En mää lähe hakemaan.*

#### **Miksi?**

*Tai voisin mä lähtee, jos saisin opelta luvan.*

#### **Mitä, jos tietäisit ehtiväsi ajoissa?**

*En mä sittenkään.*

#### **Entä jos tietäisit ettei se haittaisi ketään?**

*No sitten jos mä tietäisin ettei se haittais ketään.*

#### **Kertoisitko siinä tapauksessa opettajalle, että kävin koulun ulkopuolella?**

*Joo kyllä kai.*

### Apteekkiin murtautuminen (liite 3)

#### **Mitä Heikin pitäisi tehdä?**

*Jos se oli kuolemaisillaan niin sitten se ehkä voisi varastaa, mutta se on kumminkin väärin.*

*En mä oikein tiedä.*

#### **Miten tärkeää on ylipäätään tehdä kaikkensa pelastaakseen toisen?**

*On se tärkeitä.*

#### **Entä, jos se on joku tuntematon?**

*No ei kait siinä mitään pahaa oo vaikka sitä auttais, vaikei tunnistaikaan.*

#### **Mitä mieltä olet apteekkarin toiminnasta?**

*Aika tyhmä. Jos nimittäin vois myöhemmin maksaa takas vaikka erissä.*

### Kuuliaisuus (liite 2, kesäleirikysymys)

#### **Haluatko selittää enemmän?**

*Ei siinä oo mitään selittämistä. Jos ne on niinkun sanonu, että mä saan mennä sinne leirille, niin kyllä mä sit meen paitsi jos se remontti koskis munkin huonetta.*

#### **Mitäs jos se koskis sun huonetta, mutta ne ei pystyis antamaan rahoja takas?**

*Kyllä varmaan.*

#### **Entä, jos se ei koskis sun huonetta?**

*En mä sitten antais. Menisin sit leirille.*

### Vastavuoroisuus (liite 2, Anne ja Jaana)

#### **Haluatko sanoa lisää?**

*No kyllä se silleen vois myös lainata kun on se yks juttu, että tehkää heille niin kun haluaisitte heidän tekevän teille niin vois se lainatakin, mutta sitten jos ei halua.*

#### **Miksi ei tarvitsisi?**

*En oikein tiedä.*

## Haastattelu 6

### Koulun alueelta poistuminen (liite 3)

#### **Lähtisitkö hakemaan varusteita?**

*En vaan mä kertoisin sille liikunnan opettajalle, että mä olin unohtanu ne kotiin. Kysyisin voisinko mä tavallisilla vaatteilla ja sit ehkä tehä vähän vähemmän.*

#### **Entä jos tietäisit ehtiväsi ajoissa?**

*Sit mä ehkä kysyisin opettajalta luvan, että jos mä voisin käydä hakemassa.*

#### **Entä, jos et pystyisi kysymään lupaa?**

*Sit en hakis niitä.*

#### **Mistä se johtuu?**

*Koska ois rikkonu sääntöjä ja joku vois huomata ja kertoa siitä jollekin sääntöjä ei sais rikkoa. Pahempi olis, että lähtis hakemaan varusteita.*

### Apteekkiin murtautuminen (liite 2)

#### **Mitä Heikin pitäisi tehdä? Miksi?**

*No musta tuntuu, että jos se olis kuolemaisillaan niin kyllä mä varmaan menisin ja hakisin sen lääkkeen, jos sitä ei sais muuten.*

#### **Eli vois rikkoa lakia?**

*Niin vaikka oishan se vaikee asia silleen, mutta kyllä mä ainakin menisin ja ite menisin mielummin vaikka vankilaan, jos se toinen ei kuolis.*

#### **Mitä jos henkilö ei ole tuttu?**

*Riippuu kuinka vieras. Kyllä mä ehkä siltikin voisin pelastaa tuntemattoman hengen.*

#### **Mitä mieltä olet apteekkarin toiminnasta?**

*Kyllä se vois, jos se lupais maksaa myöhemmin takas niin jos se välttämättä tarttee ne rahat niin ne vois sopia, että se maksas myöhemmin ne takas ja ensin maksas vaikka puolet. koska jos se pystyis ensin pelastamaan sen toisen hengen niin se ois tärkeempää kun kuitenkin se pystyis ehkä myöhemmin maksamaan ne takas.*

### Kuuliaisuus (liite 2, kesäleirikysymys)

#### **Osaatko perustella?**

*Koska ne lupas ensin että pääsen, jos itse maksan ja oisin ite tehny sen työn ja oltais sovittu niin. Mä vaan sanoisin, että kun mä oon tehny sen työn ja ollaan sovittu niin niin mä vaan menisin sinne. Jos ne haluais sen remontin niin se vois tehdä sen samalla tavalla kun mä tein tään mun jutun.*

#### **Onko mitään ehtoja millä lainaisit?**

*Ehkä, jos olis oman huoneen remontti, mutta silti mä ehkä mielummin haluaisin mennä sinne. En siksi, että kostaisin vaan siksi, että oisin halunnu mennä sinne.*

### Vastavuoroisuus (liite 2, Anne ja Jaana)

#### **Voisitko perustella tätä vastausta?**

*Vaikka se toinen ei sillon lainannu niin vois silti näyttää, että ite niin kun lainaa eikä tarttis niinkun kostaa.*

#### **Niinku esimerkkiä näyttää. Mihin perustat sen, ett Jaana lainais sitten myöhemmin?**

*Jos se näkis, että se toinen ainakin lainaa ja toinen näyttäis että se ei välitä vaan lainais niin ehkä se sit tajuais lainata myöhemmin.*