

MORAALIN KEHITYKSEN TUKEMINEN VARHAISKASVATUKSESSA

Mikko Mäkelä

011472313

Helsingin yliopisto

Soveltavan kasvatustieteen laitos

Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma

Valinnainen kirjallisuus (kollokvio)

SISÄLLYS

SISÄLLYS.....	2
1. JOHDANTO	3
2. MORAALI	5
3. MORAALIN KEHITYS	8
3.1. Kognitiivinen kehitysteoria	8
3.2. Sosiaalisen oppimisen teoria.....	11
4. MORAALIN DIMENSIOT	13
4.1. Käsitys säännöistä	13
4.2. Käsitys vastavuoroisuudesta (resiprookkisuus)	14
4.3. Moraaliarviointien kriteerit	15
4.4. Käsitys rangaistuksesta.....	16
4.5. Käsitys oikeudenmukaisuudesta	17
4.6. Käsitys valehtelusta.....	17
5. LÄHESTYMISTAPOJA MORAALIKASVATUKSEEN	18
5.1. Arvojen siirtäminen	18
5.2. Arvoneutraalius	19
5.3. Arvojen selkiyttäminen.....	19
5.4. Toisten huomioon ottamisen kehittäminen.....	20
5.5. Moraalisen päättelyn kehittäminen	20
5.6. Arvot opetussuunnitelmassa läpäisyperiaatteella	21
5.7. Henkilökohtainen ja sosiaalinen koulutus	22
6. LOPUKSI	23
6. LÄHTEET.....	24

1. JOHDANTO

Eräs kasvatuksen keskeisimmistä tavoitteista on kasvattaa yhteiskuntakelpoisia yksilöitä, jotka osaavat erottaa oikean väärästä ja hyvän pahasta sekä toimia yhteiskunnassa yleisesti hyväksytyjen arvojen ja normien mukaisesti. Toisin sanoen yksilöitä, jotka ovat kykeneväisiä itsenäisiin moraaliarviointeihin ja –arvostelmiin ja ovat riittävän vahvoja ja valveutuneita toimiakseen omaksumiensa moraalisten periaatteiden mukaisesti ilman ulkoista ohjausta tai painostusta.

Työssäni päiväkodissa olen pohtinut paljon moraal- ja eettisen kasvatuksen tematiikkaa. Merkilläpantavaa on, että suurin osa päiväkotikäisistä lapsista tietää periaatteessa millä tavalla toisia ihmisiä tulee kohdella ja minkälaisia moraalisen toiminnan periaatteita muiden kanssa toimiessa tulee soveltaa. Sen sijaan harvalla lapsella on toimintansa taustalla kovinkaan syvällistä moraalista pohdintaa tai yleisiä moraalisia periaatteita. Sama tuntuisi koskevan myös isoa osaa kouluikäisiä lapsia ja nuoria sekä jopa aikuisia. Toisin sanoen yhteiskunnan toimimisen kannalta ensiarvoisen tärkeänä pitämäni moraalinen käytös tuntuisi olevan enimmäkseen ulkoa opittua tai kasvatuksen myötävaikutuksella ehdollistunutta toimintaa, jonka todellisia sisältöjä tai filosofia taustaoletuksia harva pysähtyy pohtimaan. Kuinka moni aikuinen maksaisi julkisissa liikennevälineissä, jossa kiinnijäämisen riskiä ei olisi? Kuinka moni opettaja käyttää työssään laittomasti kopioitua materiaalia, ja loppuisiko laitton kopiointi tehokkaimmin valistuksen, tehokkaamman valvonnan vai yleisen moraalisen kasvun keinoin? Entä kuinka moni esikouluikäisistä lapsista pitää auktoriteetin pelkoa ja sääntöjen rikkomisesta seuraavaa rangaistusta tärkeimpänä syynä noudattaa sääntöjä ja toimia moraalisesti kestäväällä tavalla? Ja erityisesti: millä tavalla meidän tulisi kasvattajina toimia kasvattaaksemme lapsista sellaisia kansalaisia, joiden toimintaa ohjaavat ylevät moraaliset periaatteet enemmän kuin rangaistuksen tai julkisen paheksunnan pelko?

Varhaiskasvatuksessa aikuisen rooli moraalikehityksen edistäjänä on kiinnostava ja tähän liittyvän problematiikan ratkaiseminen on ensiarvoisen tärkeää jo pelkän tavoitteenasettelun takia. On syytä pohtia missä määrin on edes mahdollista

päiväkodeissa edesauttaa yksilöiden kehittymistä moraaliseksi olioiksi, jotka paitsi kykenevät toimimaan yhteisön sääntöjen puitteissa myös ymmärtävät moraalisen sosiaalisen luonteen sekä noudattamiensa sääntöjen perusteet. Toisin sanoen tulisiko meidän yrittää kasvattaa moraalisesti valveutuneita yksilöitä, jotka ovat kykeneväisiä itsenäiseen moraaliseen ajatteluun ja toimintaan, vai onko varhaiskasvatuksen moraalikasvatukselle riittävä tavoite se, että kasvatamme lapsia, jotka osaavat toimia yhteiskunnan sääntöjen ja normien mukaisesti mutta jotka eivät kuitenkaan pohdi noita asioita sen syvällisemmin? Ja koska kuitenkin on havaittavissa, että toisista kasvaa moraalisesti valveutuneempia kuin toisista, niin missä määrin moraalinen kehittyneisyys on kasvatuksen ansiota ja missä määrin se johtuu muista tekijöistä, kuten yksilön henkilökohtaisista synnynnäisistä ominaisuuksista?

Oman toimintamme kannalta tärkeä kysymys on myös se, että millaisella moraalisen toiminnan ja tietoisuuden tasolla me itse kukin kasvattajina olemme ja millä tavalla se vaikuttaa toimintaamme ja valintoihimme, joita jokaiseen kasvatustilanteeseen liittyy. Päiväkodin arki on täynnä moraalisia valintatilanteita niin aikuisten kuin lastenkin osalta. Kasvattajina meidän on syytä tiedostaa kaiken toimintamme vaikutukset lasten moraalisen ajattelun kehittymiseen.

2. MORAALI

Moraalin käsite ei välttämättä ole kovin yksiselitteinen ja lisää tulkintavaikeuksia aiheuttaa se, että sitä käytetään arkikielessä osittain sekaisin tai synonyymina etiikan käsitteen kanssa. Yleisimmin käytetyn määritelmän mukaisesti moraalii on kykyä erottaa toisistaan hyvä ja paha, oikea ja väärä (Harva, 1958, 22; Hirsjärvi 1983, 118). Etiikka sen sijaan on moraalin teoreettista tutkimista tai selvittelyä, jonka tarkoituksena ei ole puuttua arkitoimintaan eikä antaa moraalisia käyttäytymisohjeita (Harva, 1958, 13; Hirsjärvi 1983, 42). Koska eron tekeminen hyvän ja pahan välillä tapahtuu yksilön tajunnassa, käyttä Urpo Harva ihmisen kyvystä erottaa hyvä ja paha termiä *moraalitajunta*. Sellainen ihminen, jolla on tällainen kyky, on puolestaan *moraalinen olento*. (Harva 1958, 23.) Sosiaalipsykologi Rom Harrén mukaan inhimillistä toimintaa ohjaavaa tekijää voidaan kutsua *moraaliseksi velvollisuudeksi* (Ylijoki 2001, 245). *Moraaliarvostelma* on Urpo Harvan mukaan ääneen lausuttu kielellinen moraalinen kannanotto (esim. ”varastaminen on paha”). *Moraalinormi* on puolestaan sääntö, joka vetää rajan hyvän ja pahan välille. *Sosiaalinen moraalinenormi* poikkeaa edellisestä siten, että se on sosiaalisesti määräytynyt ja on koko yhteisön hyväksymä. (Harva 1958, 26.)

Kulloinkin yhteiskunnassa vallitsevien moraalisaäntöjen ja –normien alkuperästä ei ole täyttä yksimielisyyttä. Joidenkin mukaan (mm. Airaksinen 1987, 44) moraalin perusta on yhteiskunnan toimintaa ohjaava historiallisesti määräytynyt sääntökokoelma, kun taas jotkut ajattelijat, kuten Kant, ovat sitä mieltä, että moraalii on universaalii, syntyy meissä itsessämme ja on järjen tuote (Saarinen 1985, 246-247). Tämä ero on filosofisesti kiinnostava, mutta todellista merkitystä aiheen käsittelyn kannalta sillä ei mielestäni ole. Riittää kun ymmärretään, että yhteiskunnassamme vallitsee tietynlainen enemmistön hyväksymä *moraalijärjestys*, jonka sosiaalipsykologi Rom Harré määrittelee sosiaalisissa yhteisöissä vallitseviksi oikean ja väärän erotteluiksi, joihin liittyy julkisesti osoitettava hyväksyntä tai hylkääminen. Moraalijärjestykseen kuuluu myös oikeuksien ja velvollisuuksien jakautuminen yhteisön eri yksilöiden kesken. Harrén mukaan moraaliset luokitukset ilmenevät ennen kaikkea keskusteluissa, joista ne omaksutaan osaksi yksilöllistä asioiden jäsentämistapaa. (Ylijoki 2001, 245.)

Moraalikasvatuksen päämääräksi voitaisiin määritellä riittävällä moraalitajunnalla varustettu moraalinen olento, joka pystyy sopeutumaan vallitsevaan moraalijärjestykseen, omalla panoksellaan pitämään huolta yhteiskunnan moraalisuudesta, omaksumaan sosiaaliset moraalinormit ja laatimaan itsenäisiä moraaliarvostelmia.

Yhtenä kriteerinä voidaan pitää myös John Wilsonin johtaman Farmington Trust – projektin vuonna 1967 määrittelemiä moraaliseen kasvatukseen liittyviä laatutekijöitä. Sen mukaan moraalisesti kasvatettu yksilö:

- Kunnioittaa muita ja tietää heidän oikeutensa.
- Omaa empaattista kykyä ymmärtää ja olla sensitiivinen toisten tunteille.
- Arvostaa relevantin informaation tärkeyttä moraalisten päätösten pohjana.
- Omaa riittävät ihmissuhdetaidot moraalisten kysymysten käsittelyyn.
- On kyvykäs muodostamaan itsenäisesti omat moraaliset periaatteensa.
- Osaa muuttaa ko. periaatteet konkreettisiksi moraaliksi päätöksiksi.
- Omaa riittävän itsekurin moraalisesti kestäväen toiminnan harjoittamiseksi. (Kelly 1995, 175-76.)

Nämä tekijät ovat osittain konkreettisia ja niihin on mahdollista puuttua sellaisen kasvatuksen keinoin, jossa pääpaino on tiedollisen aineksen siirtämiselle. Iso osa näistä on kuitenkin sillä tavalla epämääräisiä ja abstrakteja ominaisuuksia, että niiden opettaminen tai edistäminen tarjoaa todellisen haasteen varhaiskasvatukselle. Opettajan onkin kaiken aikaa tiedostettava se tosiasia, että moraalikasvatuksen elementtejä sisältyy kaikkeen toimintaan. Niin vapaassa kuin ohjatussakin toiminnassa on jatkusti käsillä tilanteita, joihin reagoimalla opettaja ottaa tietoisesti tai tiedostamattaan kantaa myös moraalikasvatuksen kysymyksiin.

Yksilön moraalista kasvua edistämään pyrkivän varhaiskasvattajan tulisi mielestäni lisäksi ottaa kantaa myös seuraaviin Urpo Harvan (1958) määrittelemiin moraalitutkimuksen pääkysymyksiin:

- Mitä minun pitää tehdä tehäkseni oikein?
 - Vaihteleeiko moraalii ajasta ja paikasta riippuen, vai onko se aina ja kaikkialla sama?
 - Velvoittaako moraalii tekemään sellaistaakin, mitä yksilö ei haluaisi tehdä?
(moraalin auktoriteetin ongelma)
 - Mikä on moraalii alkuperä?
 - Mikä on moraaliiarvostuksen objekti? (Mihin moraalinen arvostus kohdistuu?)
- (Harva 1958, 20-21)

3. MORAALIN KEHITYS

Lasten moraalikäsitusten kehittymistä on pyritty selittämään useista eri lähtökohdista ja monenlaisten teorioiden avulla. Näistä yleisimmin on mainittu kognitiivinen, psykoanalyttinen sekä sosiaalisen oppimisen teoria (mm. Aronfreed 1976, 54-56; Weinreich-Haste 1982, 62-72). Jotkut lähteet mainitsevat myös behavioristisen lähestymistavan yhtenä moraalikehitystä selittävänä teoriana (mm. Elo 1993, 85). Tosin behavioristista näkemystä moraalisen toiminnan omaksumisesta ei voida pitää kovinkaan perusteltuna, sillä se perustuu liiaksi ajatukseen käyttäytymismallien ulkokohtaisesta omaksumisesta ja sulkee näin lähtökohtaisesti pois yksilön sisäisen moraalisen kehityksen mahdollisuuden. Kuuliaisuus opettajaa tai muuta auktoriteettia kohtaan ei sisällä moraalista päätöksentekoa (Straughan 1988, 7). Myös psykoanalyttinen teoria moraalin kehityksestä on tämän työn kannalta irrelevantti, sillä se sisältää liikaa sellaisia aineksia – kuten syyllisyys kontrollimekanismina – joita ei voida tarkastella varhaiskasvatuksen oppimisympäristön ja kasvatuksen sisältöjen kautta. Päiväkodissa tapahtuvan varhaiskasvatuksen kannalta keskeisimmät teoria ovat siis kognitiivinen teoria ja sosiaalisen oppimisen teoria, joihin seuraavassa luomme tarkemman katsauksen.

3.1. Kognitiivinen kehitysteoria

”Since moral reasoning clearly is reasoning, advanced moral reasoning depends upon advanced logical reasoning. There is parallelism between an individual’s logical stage and his moral stage.” (Kohlberg 1976, 32).

Tunnetuimmat lasten moraalin kehityksen teoreetikot ja tutkijat ovat sveitsiläinen kehityspsykologi Jean Piaget sekä amerikkalainen sosiaalipsykologi Lawrence Kohlberg. Kummankin teoriat perustuvat kognitiivis-strukturaaliseen sosiaalisatioteoriaan, jonka mukaan kognitiivinen kehitys on keskeinen tekijä yksilön sosiaalistumisessa (Helkama 179, 2001). Sekä Piaget’n että Kohlbergin moraalin

kehitysteoriat näkevät yksilön moraalien kehityksen ensisijaisesti kognitiivisena prosessina, jonka perusta on Piaget'n kognitiivisen kehityksen teoriassa. Samalla tavalla kuin Piaget'n kehitysteoriassa laadullisesti toisistaan eroavat kognitiivisen kehityksen vaiheet seuraavat toisiaan aina samassa järjestyksessä, on myös moraalien kehitys kognitiivinen prosessi, joka etenee laadullisesti erilaisten vaiheiden kautta kohti yhä kehittyneempää moraalikäsitystä (Ojala 1984, 56). Moraalinen päättely nähdään näissä teorioissa tärkeämpänä kuin moraalisen ajattelun sisältö ja kehittynyt moraalitarkoittaa kehittyntä kykyä ratkaista älyllisesti eteen tulevia moraalisia ongelma- ja valintatilanteita.

Piaget jakaa moraalisen käyttäytymisen heteronomiseen ja autonomiseen. Heteronominen moraalit on pakkomoraalia, jossa moraalit arvioinnit perustuvat objektiiviseen sääntöihin, joita noudatetaan vanhempien kunnioituksesta tai rangaistuksen pelosta. Autonomisessa eli subjektiivisessa vaiheessa moraaliarviointien perustan muodostavat arvot ja ryhmän jäsenten keskinäinen kunnioitus. (Helkama 2001, 180-181.)

Moraalien kehityksen Piaget jakoi neljään toisiaan samassa järjestyksessä seuraavaan vaiheeseen:

1. Motorinen ja yksilöllinen vaihe (0-3v.), jossa lapsi ei pysty yhteistoimintaan, vaan käyttäytyy omien halujensa ja motoristen taitojensa mukaisesti.
2. Egocentrisen vaihe (n. 3-7 v), jossa määräyksiä ja sääntöjä pidetään ulkopuolisina, aikuisten vaatimuksina.
3. Resiprookkinen vaihe (n. 7-10 v), jossa säännöt nähdään yhteiskunnan luomina sopimuksina ja jossa hyvä toiminta nähdään sosiaalisesti reiluna.
4. Oikeudenmukaisuuden vaihe (10-12 v), jossa yksilön toimintaa ohjaavat sisäiset normit ja jossa lapsella on moraalisia ihanteita ja omatunto.

(Piaget 1983, 23)

Myös yhdysvaltalainen Lawrence Kohlberg lähti siitä, että moraalien kehitys on kognitiivinen prosessi ja että kognitiivisesti riittävän edistynyt yksilö hakeutuu

moraalisissa kysymyksissä kohti universaaleja eettisiä ihanteita. Näiden eettisten periaatteiden Kohlberg näki perustuvan Kantin deontologiselle etiikalle. Piaget'n tavoin Kohlberg näki, että lapsi ei omaksu näkemyksiään suoraan vanhemmiltaan tai muulta auktoriteetilla vaan konstruoi ne aktiivisessa vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristönsä kanssa. (Helkama 2001, 175-181.)

Lawrence Kohlberg kehitti empiiristen tutkimustensa perusteella kuusiportaisen mallin moraalin kehityksen laadullisesti toisistaan eroavista tasoista. Malli oli aluksi lähinnä laajennus Piaget'n malliin mutta joka myöhemmin laajeni varsinaiseksi kehitysvaihetheoriaksi. (Peltonen 2000, 168-169.)

Esikonventionaalinen taso

1. Heteronominen moraalit, jossa oikean toiminnan perusteluksi riittää rangaistuksen välttäminen ja auktoriteetin totteleminen.
2. Individualismi ja välineelliset tavoitteet, jossa sääntöjä totellaan, jos tottelemisesta on välitöntä hyötyä tai jos siihen liittyy tasapuolisen vaihdon mahdollisuus.

Konventionaalinen taso

3. Molemminpuoliset interpersoonalliset suhteet, jossa yritetään täyttää muiden määrittämät "hyvän ihmisen" ominaisuudet ja odotukset.
4. Sosiaalinen systeemi ja omatunto, jossa hyvä toiminta on velvollisuuksien täyttämistä. Sosiaalisia sääntöjä ja konventioita noudatetaan, jos ne eivät ole ristiriidassa muiden sosiaalisten velvollisuuksien kanssa.

Postkonventionaalinen moraaliperiaatteiden taso

5. Yhteiskuntasopimus ja yksilölliset oikeudet, jossa oikean ja väärän määrittelyyn pyritään yleispätevyiden periaatteiden, kuten kansalais- ja ihmisoikeudet, kautta.
6. Yleispätevät eettiset periaatteet, jossa toimintaa määrittävät abstraktit eettiset periaatteet.

(Kohlberg 1976, 34-35)

Kognitiivinen moraalien kehitysteoria on ollut jo pitkään ylivoimaisesti eniten käytetty teoria alan tutkimuksen taustateorianä. Teorianä sen hyviin puoliin kuuluu selkeys ja yksityiskohtaisuus. Lisäksi lienee kiistatonta, että älyllisesti kehittyneemmät yksilöt kykenevät syvällisempään filosofiseen pohdintaan myös moraalikysymysten suhteen.

Toisaalta kognitiivinen malli unohtaa täysin moraalisen ajattelun sisällön ja keskittyy ainoastaan älyllisiin prosesseihin. Se olettaa, että yksilö kehittyy automaattisesti kohti universaaleja ihanteita siinä tahdissa kuin hänen älyllinen kehityksensä edellyttää.

Lisäksi kognitiivinen moraalien kehitysteoria ei ota kantaa siihen, että mitä tarvitaan, jotta yksilö myös todella toimii sillä tavalla, kuin hän tietää olevan moraalisesti oikein.

Pelkkä moraalinen ongelmanratkaisukyky ei riitä, jos se ei siirry käytännön toimintaan.

Kasvattajan kannalta kognitiivinen malli on selkeä: yksilön moraalisen kehityksen takaamiseksi on tarjottava riittävän haastavia ja kehittäviä moraalisia dilemmoja ja valintatilanteita ja näiden myötä pyrittävä vaikuttamaan yksilön älylliseen kehitykseen. Ohjaamalla lapset pohtimaan moraalisia kysymyksiä voidaan kehittää heidän moraalitajuntaansa.

3.2. Sosiaalisen oppimisen teoria

Sosiaalisen oppimisen teorian mukaan moraalien kehitys on osa sosialisaatiota. Sosialistuessaan lapsi omaksuu ja sisäistää yhteisönsä tavat, arvot ja normit. Kehityksensä myötä hän oppii myös säätelämään käyttäytymistään sosiaalisten odotusten mukaisesti. (Aho 1997, 107.) Sosialisaatio nähdään kulttuuriarvojen omaksumisena ja moraalisen omantunnon ehdollistumisena, jonka tavoitteena on itseohjautuva ja impulssinsa hallitseva yksilö. Sosiaalisen oppimisen teoria korostaa käyttäytymisen tutkimista, mutta siihen sisältyy myös ajatus kognitiivisesta kehityksestä väliintulevana muuttujana. (Weinreich-Haste 1982, 62.) Näin ollen se ei täysin hylkää kognitiivisten moraalien kehitysteorioiden perusolettamusta kognitiivisen kehityksen merkityksestä moraalisen päättelyn mahdollistajana. Sosiaalisen oppimisen teoria

perustuu myös monelta osin perinteisen behaviorismin perusolettamuksiin, vaikka eroakin siitä monilta osin merkittävästi (Weinreich-Haste 1982, 62).

Albert Bandura kuvaa kuuluisassa teoksessaan *Social Learning Theory* (1977) moraalien kehitystä sosiaalistumiseen liittyvänä prosessina. Hänen mukaansa lapsi oppii pois haitallisesta käyttäytymisestä aluksi vanhempien fyysisen puuttumisen kautta. Myöhemmin fyysinen interventio korvautuu sosiaalisilla sanktioilla. Koska vanhemmat eivät kuitenkaan voi aina olla läsnä, edellyttää onnistunut sosialisointi asteittaista siirtymistä ulkoisista rangaistuksista symbolisiin ja sisäisiin kontrollimekanismeihin. Kehityksensä myötä lapset oppivat yhä monimutkaisempia sosiaalisen ja moraalisen käyttäytymisen systeemeitä, joissa myös kognitiiviset prosessit näyttävät merkittävää roolia. Sosiaalista oppimista tapahtuu paitsi vanhempien myös muiden aikuisten sekä ikätoverien kautta. (Bandura 1977, 43.)

Sosiaalisen oppimisen teoria arvioi moraalisaantöjä vain yhtenä erityistapauksena ja sen mukaa moraalisaantöt opitaan samojen lainalaisuuksien mukaan kuin muutkin yhteisön sääntöt (Helkama 1985, 19).

Mielestäni on selvää, että yhteisön jäsenenä toimiessa eteen tulevat moraaliset konfliktitilanteet vievät moraalien kehitystä eteenpäin. Sosiaalisessa ympäristössä lapsen on pakko toimia jollain tavalla moraalisesti selviytyäkseen yhteisön vaatimuksista. En kuitenkaan näkisi, että sosiaalinen ja kognitiivinen teoria olisivat jotenkin toisensa poissulkevia moraalien kehityksen selittäjinä. Moraali kehittyy sosiaalisissa tilanteissa, mutta myös yksilön oman pohdinnan tuloksena. Kuitenkin myös sosiaaliset tilanteet sisältävä aineksia, joiden käsittelyyn tarvitaan kognitiivisia valmiuksia ja älyllistä kykyä ratkaista moraaliset ongelma- ja valintatilanteet.

4. MORAALIN DIMENSIOT

Piaget erotelee moraalinkehityksessä erilaisia dimensioita, joissa kussakin kehitys tapahtuu samalla tavalla heteronomiasta autonomiaan (Aho 1997, 112). Vaikka käsitys dimensioista kuuluu oleellisesti nimenomaan Piaget'n moraalinkehitysteoriaan, pidän sitä erinomaisena pohjana moraalikasvatuksen osa-alueiden pohtimiseen varhaiskasvatuksen näkökulmasta.

4.1. Käsitys säännöistä

Sääntöjen sisäistäminen ainakin jossain määrin on eräs moraalin kehityksen perusehdoista, ja ihminen joka ei ole sisäistänyt minkäänlaisia sääntöjä on moraalisesti poikkeava (Helkama 1985, 19).

Suhtautuminen sääntöihin muuttuu Piaget'n mukaan siirryttäessä moraalisen kehityksen portaalta toiselle. Ensimmäisessä vaiheessa (0-3 v.) oleva lapsi ei vielä ymmärrä sääntöjä eikä varsinkaan niiden sosiaalista luonnetta. Egosentrisessä (3-7 v.) vaiheessa oleva lapsi pitää sääntöjä auktoriteetin sanelemina ja muuttumattomina. Sääntöjä noudatetaan, koska niin on käsketty tehdä. Resiprookkisessa vaiheessa olevat lapset (7-10 v.) suhtautuvat sääntöihin jo paljon joustavammin. Säännöistä voidaan yhteisesti sopia ja niitä voidaan muuttaa silloin, kun se on tarkoituksenmukaista.

Oikeudenmukaisuuden vaiheessa (10-12 v.) olevat lapset käsittävät sääntöjen merkityksen ja ymmärtävät niiden olevan välttämättömiä yhteistoiminnalle ja turvallisuudelle. (Aho 1997, 113-114.)

Yhdysvaltalaisen R. Epsteinin vuonna 1965 tekemissä tutkimuksissa havaittiin, että nelivuotiaista lapsista vain 25 % uskoi pelin sääntöjen olevan muutettavissa, mutta yksikään ei uskonut, että lakeja tai koulun sääntöjä olisi mahdollista muuttaa. Seitsenvuotiaista sen sijaan jokainen oli sitä mieltä, että säännöt ja lait on mahdollista muuttaa yhteisellä sopimuksella. (Lickona 1976, 222.)

Annika Takala (1997, 40) jaottelee lapsiryhmässä noudatettavat säännöt neljään kategoriaan:

1. Turvallisuussäännöt
2. Tilannekohtaiset säännöt
3. Moraalisäännöt
4. Tapasäännöt

Näistä turvallisuussäännöt ovat aivan ehdottomia ja perustuvat useimmiten aikuisen määräyksiin lasten turvallisuuden takaamiseksi. Tilannekohtaiset säännöt perustuvat useimmiten vanhoihin tapoihin, kuten joulurauha, tai yhteisön omiin tapoihin, kuten päiväkotiympäristössä ruokailuun tai lepoetkeen liittyvät säännöt. Moraalisäännöt määräävät sen miten toisia tulee kohdella, mikä on oikeudenmukaista ja miten yhteiset velvollisuudet jaetaan. Tapasäännöt liittyvät kulttuuriin ja yhteisön yhteisesti omaksumiin toimintamalleihin. (Takala 1997, 40.) Näistä moraalisaäntöjä lukuunottamatta kaikki muut ovat sellaisia, jotka opitaan auktoriteetin tai yhteisön vaatimusten myötä. Moraalisääntöjen omaksuminen vaatii eniten omaan pohdintaa ja moraalisen ymmärryksen kehittymistä. Varhaiskasvattajan on syytä olla tarkkana, ettei käy niin, että turvallisuussäännöt, tilannekohtaiset säännöt ja tapasäännöt opetetaan lapsille, mutta moraalisaäntöjen omaksuminen jää ulkokohtaiseksi ja etäiseksi.

4.2. Käsitys vastavuoroisuudesta (resiprookkisuus)

Vastavuoroisuudella tarkoitetaan lasten kykyä ymmärtää ihmisten väliset keskinäiset suhteet ja asettua toisen asemaan. Pienillä lapsilla oma etu menee kaiken muun edelle ja sosiaalinen toiminta on itsekeskeistä näennäisestä empaattisuudesta huolimatta. Ongelmatilanteissa turvaudutaan aikuisen apuun. (Aho 1997, 115.) Pienillä lapsilla kyky ymmärtää omasta näkökulmasta poikkeavia kantoja ilmenee moraalisisissa kysymyksissä samalla tavalla kuin konkreettisissäkin asioissa. Lapsen on vaikea ymmärtää, että eri puolelta katsoen esine näyttää erilaiselta, ja samoin hänen on vaikea ymmärtää, että

jokaisella yksilöllä on oma henkilökohtainen näkemyksensä, joka perusteella hän arvioi tekojen oikeellisuutta. (Lickona 1976, 221.)

Resiprookkisuuden kehittyessä lapsi omaksuu moraalikäsitteen, jonka mukaan niin hyvässä kuin pahassakin annetaan samalla mitalla takaisin. Ajattelu on vielä melko itsekeskeistä. Ystävällisyyteen vastataan ystävällisyydellä ja lyönteihin lyönneillä. Sirkku Ahon tutkimusten mukaan suomalaislapset ovat tässä kehitysvaiheessa 9-10 vuoden iässä. (Aho 1997, 115.)

Lopullisena tavoitteena resiprookkisuudessa on moraalin kultainen sääntö ”tee toiselle mitä haluaisit itsellesi tehtävän.” Tosin tämä moraalin dimensio näyttäisi Ahon tutkimusten mukaan olevan varsin heikosti kehittynyt vielä lukiossakin. (Aho 1997, 116.)

Resiprookkisuus näyttäytyy siis päiväkotikäiselle lapselle parhaimmillaankin asiana, jossa hyvillä teoilla käydään kauppaa (mä voin leikkiä sun kaa, jos sitten kutsut mut sun synttäreille) ja pahat teot pyritään kostamaan. Toisen asemaan asettuminen on vaikeaa monelle vielä aikuisenakin ja kostaminen nähdään varteenotettavana toimintamallina, mikäli itse tulee kaltoin kohdelluksi. Ehkä kuitenkin valveutuneen varhaiskasvattajan olisi syytä yrittää herättää pohdintaa näistä asioista, sillä käsitykseni mukaan päiväkotikäisetkin ymmärtävät moraalin kultaisen säännön jollain tavalla, vaikka eivät sitä osaisikaan soveltaa vielä käytäntöön.

4.3. Moraaliarviointien kriteerit

Immanuel Kantin Käytännöllisen järjen kritiikissään (1788) määrittelemän deontologisen - eli velvollisuusetiikan keskeinen termi on kategorinen imperatiivi, jolla hän tarkoittaa sellaista moraalista periaatetta, joka velvoittaa meitä tekemään oikein. Kategorinen imperatiivi on moraalijattelun ylin periaate, joka perustuu väittämälle ”toimi vain sellaisen maksimin mukaisesti, jonka voit tahtoa tulevan yleiseksi laiksi.” Tällaisen velvollisuuteen perustuvan etiikan mukaan teon seuraukset eivät ole oleellisia,

vaan ainoastaan se, että tekee lähtökohtaisesti oikein.(Saarinen 1985, 247-248.)
 Velvollisuusetiikka koostuu siis normeista, jotka määrittävät mitä saa tai mitä ei saa tehdä (Airaksinen 1993, 25). Velvollisuusetiikan vastakohta on Jeremy Benthamin (1789) ja John Stuart Millin (1861) määrittelemä teleologinen- eli seurausetiikka, jonka mukaan tekoja arvioidaan niiden aiheuttamien seurausten mukaan (Stanford Encyclopedia Of Philosophy 2006, WWW-dokumentti).

Piaget´n mukaan alle 9-vuotiaat lapset ottavat moraaliarvioinneissaan huomioon vain tekojen seuraukset. Teon motiiveilla ei ole merkitystä, kuten ei myöskään sillä tehtiinkö teko tahallisesti vai vahingossa. Vasta yli 9-vuotiaat kykenevät sellaisiin moraaliarviointeihin, joissa teon tarkoitus määrittää sen arvon. (Aho 1997, 116-117.)

Päiväkoti-ikäisten lasten kanssa moraaliarviointien perusteita kannattaa pohtia yhdessä mahdollisimman paljon. Voidaan esimerkiksi miettiä onko vanhingin suuruus merkittävä tekijä arvioitaessa teon rangaistavuutta tai missä määrin hyvä aikomus on lopputulosta tärkeämpää. Tähän voi aikuinenkin omalla käytöksellään vaikuttaa. Kasvattajan on syytä miettiä omaa reaktiotaan esimerkiksi sellaisessa tapauksessa, että lapsi yrittää auttaa, mutta seurauksena on sotkua ja lasinsirpaleita.

4.4. Käsitys rangaistuksesta

Piaget´n mukaan yksilön moraalien kehitys näkyy siinä, miten hän suhtautuu pahantekijän rankaisemiseen. Moraalisesti vielä kehittymättömät lapset uskovat ankaraan kostonrangaistukseen ja rangaistuksen väistämättömyyteen. Kouluikässä lapset alkavat uskoa rangaistuksiin, jotka vastaavat tekoa. Esimerkiksi kiukuttelu ruokapöydässä johtaa jälkiruoatta jäämiseen. Vasta autonomisessa vaiheessa oleva lapsi ymmärtää rikkomuksen korvaamisen soveltuvuuden rangaistukseksi. Tässä vaiheessa lapsi myös ymmärtää, että rangaistuksen tarkoituksena on saada rikkoja ymmärtämään tekonsa vääräisyys. (Aho 1997, 118.)

Päiväkodissa rangaistuksia voidaan miettiä yhdessä lasten kanssa. Kokemukseni mukaan lapset jätetään liian usein päätöksenteon ulkopuolelle mietittäessä minkälaisia rangaistuksia mistäkin teosta seuraa. Näin lapset eivät ymmärrä teon ja rangaistuksen yhteyttä eivätkä osaa muuttaa käyttäytymistään haluttuun suuntaan.

4.5. Käsitys oikeudenmukaisuudesta

Käsitys oikeudenmukaisuudesta määrittää minkälaisia tekoja lapset pitävät reiluinä. Tässä on erotettavissa ainakin kolme kehitysvaihetta. Alle kouluikäinen lapsi kokee oikeudenmukaiseksi sen, minkä auktoriteetti määrittelee reiluksi. Lapsi uskoo aikuisen arviointiin ja arvioi teon pahuutta rangaistuksen perusteella. 8-11 vuotiaat kannattavat tasavertaisuutta. Oikeudenmukaisuus on jäykkää eikä siinä oteta huomioon yksilöllisiä eroja. Piaget'n mukaan vasta yli 11-vuotiaat ottavat oikeudenmukaisuusarvioinneissaan huomioon yksilölliset tekijät. Oikeudenmukaisuuden taju kehittyy yhteistoiminnan tuloksena. (Aho 1997, 119-120.)

Tämänkin dimension kehittymistä voidaan harjoitella yhteisillä pohdinnoilla sekä esimerkiksi erilaisten sosiodraamojen avulla.

4.6. Käsitys valehtelusta

Pienen lapsen ajattelu on itsekeskeistä ja siihen kuuluu valehtelu luonnollisena osana. Alle 6-vuotias koittaa pysytellä totuudessa välttääkseen rangaistusta, mutta valehtelua hän ei näe sen pahempana rikkeenä kuin vaikkapa kiroilua. 6-8 -vuotiaat ymmärtävät valheen jo paremmin, mutta valhetta arvioidaan hyvin konkreettisista lähtökohdista käsin. Esimerkiksi harmiton leikinlasku voi olla lapsen mielestä pahempi rikos kuin hyötymistarkoituksessa sanottu valhe, jos edellä mainittu poikkeaa totuudesta enemmän. Kymmentä ikävuotta lähestyttäessä ymmärretään, että valheen tarkoituksena on pettää ja että toden puhuminen edistää luottamusta ja sosiaalista kanssakäymistä. Autonomisessa vaiheessa olevat lapset ymmärtävät totuuden puhumisen olevan normi, joka on syytä sisäistää. (Aho 1997, 121-122.)

5. LÄHESTYMISTAPOJA MORAALIKASVATUKSEEN

Roger Straughan (1988) listaa moraalikasvatuksen lähestymistavoiksi seuraavat suuntaukset: arvojen siirtäminen, arvoneutraalius, arvojen selventäminen, toisten huomioon ottamisen kehittäminen, moraalisen päättelyn kehittäminen, arvot opetussuunnitelmassa läpäisyperiaatteella sekä henkilökohtainen ja sosiaalinen koulutus (Straughan 1988, 12-26).

5.1. Arvojen siirtäminen

Roger Straughanin mukaan jokainen opettaja on vääjäämättä myös moraalikasvattaja halusi hän sitä tai ei. Jokainen opettaja vahvistaa aina joitain arvoja ja jonkin tyyppistä käyttäytymistä, joka tietoisesti tai tiedostamattaan. Se miten opettaja käyttäytyy toisia aikuisia tai oppilaita kohtaan vaikuttaa huomattavassa määrin oppilaiden moraalisiin asenteisiin samoin kuin koulujen yleinen ilmapiiri ja vakiituneet tavat ja käytännöt. Tärkeää olisi, että jokainen opettajana toimiva tiedostaisi oman vaikutuksensa ja osaisi siirtää sellaisia arvoja, jotka hän myös tietoisella tasolla kokee arvokkaiksi. (Straughan 1988, 13-14.)

Arvojen tiedostamaton siirtäminen voidaan nähdä myös osana piilo-opetussuunnitelmaa. Jos opetussuunnitelma rakentuu tiedostetuille arvoille, on piilo-opetussuunnitelma tiedostamattomien asenteiden ja arvojen siirtämistä. Moraaliset ja eettiset kysymykset ja niiden pohdinta ovat lähtökohtaisesti tietoisia prosesseja. (Karjalainen 1996, 141.)

Onkin syytä miettiä voidaanko tiedostamatonta arvojen siirtämistä pitää missään määrin moraalikasvatuksena, vai onko sellainen toiminta pikemminkin uhka. Toisaalta tässäkin asiassa opettajan kyky itsereflektioon on lähes ensiarvoisen tärkeä ominaisuus ammatin säntillisen hoitamisen kannalta. Arvokasvatus ei voi olla sattumanvaraista, vaan opettajan on tiedostettava jatkuvasti minkälaisia asioita hän siirtää eteenpäin.

5.2. Arvoneutraalius

Tämän suuntaus on lähtöisin Lawrence Stenhouseen vuonna -67 johtamasta Schools Council Nuffield Humanities Project –projektista. Sen tarkoituksena oli kehittää ymmärrystä sosiaalisista tilanteista, inhimillisestä käytöksestä sekä niiden herättämistä kiistanalaisista arvokysymyksistä. Arvokeskustelua kulloinkin esiin nousevista kysymyksistä käytäisiin luokassa oppilaiden kesken ilman, että aikuinen puuttuisi asian käsittelyyn muuten kuin puheenjohtajan ominaisuudessa. Keskustelua on herättänyt se, että onko opettajan mahdollista toimia riittävän arvoneutraalilla tavalla ja antaa lasten itse ratkaista kiistanalaiset kysymykset. (Straughan 1988, 15-16.)

Itse olen sitä mieltä, että tämän kaltainen debatti harjoitusmielessä on erinomaista aivojumbppaa ja puolustaa siinä ominaisuudessa paikkaansa päiväkodinkin puuhien joukossa. Lisäksi on viime aikoina nähty kirjoituksia, joissa suomalaista koulujärjestelmää syytetään siitä, että se ei anna riittäviä väittely- ja argumentointivalmiuksia esimerkiksi liike-elämän tarpeita varten. Tämänkaltaisten valmiuksien kehittäminen myös arvo- ja moraalikasvatukseen alaan liittyvillä kysymyksillä onkin erinomaisen tervetullut varhaiskasvatuksen menetelmä.

5.3. Arvojen selkiyttäminen

Tässä lähestymistavassa on samankaltaisuutena edelliseen se, että opettajan on vältettävä moralisointia ja arvojen valmiina antamista. Tarkoituksena on kannustaa ja johdattaa oppilasta itse löytämään omat henkilökohtaiset arvonsa. Prosessi etenee sillä tavalla, että yksilö valitsee arvonsa vapaasti vaihtoehtojen joukosta tiedostaen kunkin vaihtoehdon vaikutukset ja toteuttaa valitsemaansa vaihtoehtoa tosielämän tilanteissa. Ongelmaksi nousee se, että onko moraalisesti tai opetuksellisesti riittävä saavutus saada itse kunkin omat arvot selkiytetyiksi. Onko mikä tahansa arvomaailma yhtä hyvä, jos arvot on muodostettu tietoisessa prosessissa? Entä millä tavalla on suhtauduttava tämän lähestymistavan mukanaan tuomaan relativistiseen moraalikäsitelyyn? (Straughan 1988, 16-17.) Kirsi Tirri kritisoi myös sitä, että arvojen selkiyttäminen ei anna sellaisia

kognitiivisia valmiuksia, joita eettinen pohdinta edellyttää. Lisäksi tässä lähestymistavassa vaarana on narsismia ja yksipuolista eettistä tarkastelua sisältävä itsekes päätely. (Tirri 1996, 126.)

5.4. Toisten huomioon ottamisen kehittäminen

Tämän lähestymistavan tarkoituksena on rohkaista lapsia ”elämään hyvin” ja omaksumaan elämäntapa, jossa otetaan toiset huomioon. Lähtökohtana on, että erilaisten harjoitusten – kuten roolileikit, sosiodraama, kuvataiteet – avulla lapset oppivat herkemiksi toisten ihmisten tarpeille ja tunteille sekä kehittyvät ylipäänsä sosiaalisesti taitavammiksi. (Straughan 1988, 17-18.)

Kyky asettua toisen asemaan ja ottaa toiset huomioon on selkeästi yhteydessä myös empatian kykyyn ja altruismiin. Nämä ominaisuudet seuraavat moraalisen päättelyn kehittyneisyyttä ja niiden merkittävä tekijä on kognitiivinen kompetenssi (Weinreich-Haste 1982, 76-77).

5.5. Moraalisen päättelyn kehittäminen

Moraalisen päättelyn kehittäminen moraalikasvatuksen lähtökohtana perustuu edellä esitellyille Piaget'n ja Kohlbergin kognitiivisille moraalien kehitysteorioille.

Kognitiivinen moraalien kehitysteoria lähtee siitä, että jokainen yksilö on moraalisesti yhtä arvokas. Korkeammalla moraalien kehityksen tasolla oleva yksilö on ainoastaan parempi moraalisten ongelmatilanteiden ratkaisija. (Helkama 1985, 21.) Itsestään selvää on, että älyllisiä pähkinöitä, kuten moraalisia dilemmoja, oppii ratkaisemaan harjoittelemalla.

Sirkku Ahon mukaan aikuinen voi edistää, tukea ja ohjata lapsen moraalikehitystä ainakin seuraavilla tavoilla:

- Keskustelemalla lapsen kanssa moraalisisistä kysymyksistä siten, että lapsi joutuu ottamaan kantaa tekojen reiluuteen, oikeudenmukaisuuteen, yksilön oikeuksiin ja velvollisuuksiin, sääntöjen tarpeellisuuteen sekä rehellisyyteen.
- Pyytämällä lasta perustelemaan oman käyttäytymisensä ja ratkaisunsa moraalitilanteissa sillä tavalla, että lapsi tulee tietoiseksi omasta käyttäytymisestään.
- Käyttämällä apuna erilaisia roolileikkejä, joissa harjoitellaan toisen asemaan asettumista. Roolileikkien lähtökohtana voidaan käyttää todellisia moraalikonfliktitilanteita.
- Kehittämällä lapsen kykyä asettua toisen asemaan kuvittelun ja eläytymisen keinoin.

Tutkimusten mukaan moraaliongelmien pohtiminen kehittää lapsia ja heidän kykyään moraaliseen järkeilyyn. Thomas Lickonan mukaan erilaisin keinoin (lukeminen, ajattelu, kirjoittaminen, keskustelu, väittely yms.) tapahtuvan moraalisen pohdiskelun lisäksi tärkeää on ajattelun ja tunteiden kytkeytyminen toisiinsa. Arkipäivän moraalitilanteissa vaikeinta ei ole sen ratkaiseminen mikä on oikein ja mikä väärin, vaan se kuinka yksilö saadaan toimimaan oikeaksi katsomallaan tavalla. (Takala 1997, 58-59.)

5.6. Arvot opetus suunnitelmassa läpäisyperiaatteella

Kaikki edellä mainitut lähestymistavat perustuvat ajatukselle, jonka mukaan moraalikasvatus olisi oma oppiaineensa tai sisältöalueensa kasvatuksen kentässä. Monille opettajille luontevampaa on kuitenkin ajatella, että lähes kaikissa aineissa ja sisällöissä on moraalinen aspektinsa. Näin on mahdollista toteuttaa moraalikasvatusta läpileikkausperiaatteella muun kasvatuksen ohessa. (Straughan 1988, 20.)

Straughan listaa moraalikasvatuksen teemoja sisältäviksi oppiaineiksi koulussa uskonnon, historian, maantiedon, sosiaaliset aineet, kirjallisuuden sekä tiedeaineet (Straughan 1988, 20-21).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) mainituista orientaatioista moraalikasvatuksen kysymyksiin vastaavat erityisesti eettinen orientaatio sekä uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio (STAKES 2005, 28-29). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan esiopetuksen pohjautuvan eheyttämiseen. Tämänkin perusteella siis läpileikkausperiaate moraalikysymysten käsittelyssä olisi tarkoituksenmukainen tie. Yksittäisistä sisältöalueista moraalikysymyksiin vastaa selkeimmin etiikka ja katsomus, mutta myös ainakin kieli ja vuorovaikutus, ympäristö- ja luonnontieto sekä taide ja kulttuuri. (Opetushallitus 2000, 10-14.)

5.7. Henkilökohtainen ja sosiaalinen koulutus

Straughanin mukaan tämä lähestymistapa voi periaatteessa pitää sisällään minkä tahansa tai vaikka kaikki edellä mainitut lähestymistavat. Tällä lähestymistavalla tarkoitetaan sitä, että kaiken koulutuksen tulee olla henkilökohtaista siinä merkityksessä, että koulutuksen ja kasvatuksen tarkoituksena on kehittää ja muuttaa yksilöä ja hänen asenteitaan, uskomuksiaan ja näkökulmiaan, ja sosiaalista siinä merkityksessä, että se tapahtuu sosiaalisessa ympäristössä ja se täyttää useita sosiaalisia tavoitteita. Henkilökohtaisen ja sosiaalisen kasvun ohjelmat perustuvat henkilökohtaisten ja sosiaalisten taitojen, itsetuntemuksen, sosiaalisen herkkyyden ja elämänhallinnan kehittämiseksi. (Straughan 1988, 22-24.)

Edellä mainittujen korkealentoisten ominaisuuksien kehittyminen edesauttaa varmasti myös yksilön moraalin kehitystä, mutta kovin etäiseltä kuvatun kaltainen lähestymistapa tuntuu varhaiskasvatuksen kannalta. Enemmänkin tuo se häiskahtaa Sarasvuo-henkisille elämäntapakouluttajille soveltuvalla lähtökohdalla erityisesti, koska kovin selkeitä menetelmiä pienten lasten kanssa toimimiseen se ei tarjoa.

6. LOPUKSI

Moraalisen valveutuneisuuden vaaliminen ja moraalikehityksen tukeminen on mielestäni eräs kasvattajan tärkeimmistä tehtävistä. Ehkä on niin, että moraalia sinänsä ei ole mahdollista opettaa eikä yksilöä ole mahdollista kasvatuksen keinoin koulua moraaliseksi ja moraalisen vastuunsa tuntevaksi yhteiskunnan jäseneksi. Moraalista vastuunottoa ja pohdintaa on kuitenkin mahdollista kehittää tarjoamalla lapselle sopivan haastavan moraalipohdinnan aiheen sisältäviä tehtäviä. Tätäkin tärkeämpää on kuitenkin se, että kasvattaja on reflektiivinen omalle toiminnalleen ja tiedostaa kaiken aikaa oman työnsä moraalisen luonteen ja oman toimintansa merkityksen lasten moraalikehityksen edistäjänä.

Hyvän määritelmän antaa Juhani Merenheimo (1989), jonka mukaan moraalikasvatus on moraalikehityksen edistämistä tarkoittaen lapsen auttamista ja hänen kehityksensä mahdollisuuksien järjestelyä. Sen sijaan sääntöjen, normien ja tapojen opettaminen ei ole moraalikasvatusta. (Merenheimo 1989, 477.)

6. LÄHTEET

Aho, S. 1997. Moraalikehitys ja sosiaalinen käyttäytyminen. Teoksessa Aho, S. & Laine, K. (toim.) *Minä ja muut* (ss 105-147). Helsinki : Otava

Airaksinen, T. 1987. *Moraalifilosofia*. Porvoo : WSOY

Airaksinen, T. 1993. Arvokeskustelu: välineet, sisältö ja retoriikka. Teoksessa Airaksinen, T., Elo, P., Helkama, K. & Wahlström, B. *Hyvän opetus – arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa* (ss. 9-31). Helsinki : Painatuskeskus

Aronfreed, J. 1976 *Moral Development from the Standpoint of a General Psychological Theory*. Teoksessa Lickona T. (toim.) *Moral development and behavior : theory, research, and social issues* (ss 54- 69). New York : Holt, Rinehart and Winston

Elo, P. 1993. Koulun mahdollisuudet hyvään. Teoksessa Airaksinen, T., Elo, P., Helkama, K. & Wahlström, B. *Hyvän opetus – arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa* (ss. 70-94). Helsinki : Painatuskeskus oy

Harva, U. 1958 *Etiikka* : Helsinki : WSOY

Helkama, K. 1985. Moraalikehityksestä ja sen motivaatiosta. Teoksessa Kotiranta, K. & Soini, H. (toim.) *Motivaatioseminaari 25.-26.3.1985* (ss. 14-36). Oulu : Oulun yliopisto

Helkama, K. 2001. Lawrence Kohlberg : Moraaliajattelun kehityksen vaiheet. Teoksessa Hänninen, V., Partanen, J. & Ylijoki O-H (toim.) *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät* (ss. 175-199). Tampere : Vastapaino

Hirsjärvi, S. 1983. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki : Otava

- Karjalainen, A. 1996. Piilo-opetussuunnitelman etiikka. Teoksessa Pitkänen P. (toim.) Kasvatuksen etiikka (ss.141-151). Helsinki : Edita
- Kelly, A.V. 1995 Education and Democracy. London : Paul Chapman
- Kohlberg, L. 1976 Moral Stages and Moralization.
Teoksessa Lickona T. (toim.) Moral development and behavior : theory, research, and social issues (ss 31- 53). New York : Holt, Rinehart and Winston
- Lickona, T. 1976. Research on Piaget´s Theory of Moral Development.
Teoksessa Lickona T. (toim.) Moral development and behavior : theory, research, and social issues (ss 219- 240). New York : Holt, Rinehart and Winston
- Merenheimo, J. 1989. Moraalikasvatus – haaste didaktiikalle. Kasvatus 6, 476-486.
- Ojala, M. 1984. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. Helsinki : Kirjayhtymä
- Opetushallitus. 2000. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki : Yliopistopaino
<http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/esiops.pdf>
- Peltonen, J. 2000. Lawrence Kohlbergin teoria moraalista sivistyksestä ja eettisestä kasvatuksesta. Teoksessa Siljander, P. (toim.) Kasvatus ja sivistys (ss.165-177). Helsinki : Gaudeamus.
- Piaget, J. with the assistance of seven collaborators. 1932/1983. The Moral Judgement of the Child. Käänt. M. Gabain. Harmondsworth : Penguin Books

- Saarinen, E. 1985. Länsimaisen filosofian historia huipulta huipulle Sokrateesta Marxiin. 10. painos. Helsinki : WSOY
- Stanford Encyclopedia Of Philosophy. 2006. Consequentialism [www-dokumentti] viitattu 3.4.2007 <http://plato.stanford.edu/entries/consequentialism/>
- Straughan , R. 1988. Can We Teach Children To Be Good? Philadelphia : Open University Press
- STAKES – Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Saarijärvi : Gummerus Kirjapaino Oy <http://varttua.stakes.fi/NR/rdonlyres/DD04983E-D154-4FE4-90A1-E2690175BE26/0/vasu.pdf>
- Takala, A. 1997. Ihmiseksi kasvaminen. Jyväskylä : Gummerus
- Tirri, K. 1996. Opettajan ammatillinen moraali. Teoksessa Pitkänen P. (toim.) Kasvatuksen etiikka (ss.119-130). Helsinki : Edita
- Weinreich-Haste, H. 1982. Moraalin kehitys. Teoksessa Coleman, J.C. (toim.) Kouluvuosien psykologia. Suom. Pilvinen, E. Espoo : Weiling + Göös
- Ylijoki, O-H. 2001. Rom Harré : Toimijuus, kieli ja moraali. Teoksessa Hänninen, V., Partanen, J. & Ylijoki O-H (toim.) Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä. Tampere : Vastapaino